

Claudia Rittmann-Pechtl

Leistungsstarke Schüler/innen und der Deutschunterricht mit Bildungsstandards

1 Ausgangssituation

In den vergangenen Jahren sind insbesondere drei Aspekte zum Ausgangspunkt und Gegenstand der Reformbestrebungen in der österreichischen Bildungsplanung geworden: Leistungsförderung, Chancengleichheit und Gerechtigkeit im Schulwesen (siehe zusammenfassend Haider et al., 2003). Die Einführung der Bildungsstandards als Teil einer nationalen Qualitätsinitiative für Schulen soll genau diese Bereiche, aber auch Vergleichbarkeit, Transparenz, Orientierung und Unterrichtsqualität etc. ermöglichen und sichern.

Die Implementierung der Bildungsstandards dient also dazu, grundlegende Veränderungen im Schulsystem zu bewirken, wobei es in der Natur der Sache liegt, dass derartige Neuerungen Schwierigkeiten und Ängste mit sich bringen. Die drei wesentlichsten Vorwürfe in Bezug auf Bildungsstandards werden in den Expertisen von Klieme und Tenorth beschrieben (vgl. Klieme et al., 2007, S. 56–58; Tenorth, 2004, S. 105–115): der Reduktionsvorwurf sowie der Vorwurf der Vereinheitlichung und Nivellierung.¹ Darüber hinaus bestehen insbesondere in Lehrerkreisen Ängste über schlechte Rückmeldungen und die damit verbundenen Konsequenzen, über Selektion, Rankings, Einengung der Freiheit im Unterricht u. a. Es würde zu weit führen, die Argumente der Kritiker/innen der Outputsteuerung einzeln zu erläutern, weil dies den Rahmen des Artikels sprengen würde. Stattdessen sollen nur einige fehlerhafte Denk- und Argumentationsfiguren exemplarisch beschrieben werden, zumal sie in gewisser Weise auch mit der Behandlung von leistungsstarken und begabten Schüler/innen in Zusammenhang mit Bildungsstandards in unserem Schulsystem zusammenhängen. Auf diese soll in weiterer Folge eingegangen werden.

Bildungsstandards sind als Regelstandards definiert und legen fest, welche Kompetenzen Schüler/innen bis zu einer bestimmten Schulstufe an wesentlichen Inhalten nachhaltig erworben haben sollen. Sie konzentrieren sich dabei auf die Kernbereiche eines Unterrichtsfaches und beschreiben die erwarteten Lernergebnisse, wobei fachliche Basisqualifikationen definiert werden, die für die weitere schulische Bildung bzw. berufliche Ausbildung von Bedeutung sind. Bildungsstandards verdeutlichen eine normative Erwartung, auf die die Schule hinarbeiten soll (Lucyshyn, 2006, S. 5–6). Sie richten das Lehren und Lernen auf Grundlage eines Kompetenzmodells auf gemeinsame Ziele aus. Die Gestaltung des Unterrichts, der demzufolge kompetenzorientiert erfolgen sollte, bleibt den Lehrerinnen und Lehrern als Expertinnen und Experten auf diesem Gebiet überlassen.

¹ Der Vorwurf des Legitimationsdefizits bleibt hier ausgespart, weil er nicht in direktem Zusammenhang mit leistungsstarken Schülerinnen und Schülern steht.

1.1 Nivellierung nach unten

Bei diesem Vorwurf steht die Befürchtung im Raum, dass anspruchsvolle Erwartungen, z. B. an den Deutschunterricht in der AHS, zugunsten eines vereinfachenden Konzepts sprachlichen Verstehens sozusagen ausgeschlossen würden. Die österreichischen Bildungsstandards sind als sogenannte Regelstandards² entwickelt und konzipiert, d. h. sie definieren ein mittleres Anforderungsniveau, das sowohl unter- als auch überschritten werden kann. Bei der Handlungsdimension wird dabei von einem durchschnittlichen Lernenden ausgegangen, um so massive Unter- und Überforderungen zu vermeiden.

Da Bildungsstandards durch ihre regelmäßigen Überprüfungen ein wichtiges Instrument der Qualitätssicherung im Bildungswesen darstellen, bilden sie in weiterer Folge auch eine Grundlage für zukünftige Steuerungsmaßnahmen in diesem Bereich. Insofern ist verständlich, dass die „Messlatte“ nicht zu tief, aber auch nicht zu hoch hängen darf, da sonst der Anreiz zur Leistungssteigerung fehlt.

Richtig ist, dass klare Zielangaben Schüler/innen, aber auch Lehrer/innen motivieren und ihre Aufmerksamkeit und Anstrengung auf die Verwirklichung derselben lenken können; Objektivierung erlaubt dazu, erreichte Erfolge genauer wahrzunehmen und Defizite aufzudecken. Dafür ist kompetenzorientierter Unterricht vonnöten, auf den noch später eingegangen wird.

Mit der Einführung von Regelstandards³ in Österreich ist neben dem Vorwurf der Nivellierung nach unten auch der Vorwurf einer Überbetonung des Egalitätsgedankens laut geworden. Insbesondere Lehrer/innen der AHS befürchteten in diesem Bereich einen Verlust im Leistungsniveau der österreichischen Schüler/innen. Es traten Fragen auf, wie z. B. : Was bedeutet eine Unterschreitung der Standards? Was geschieht mit denjenigen, die die Regelstandards deutlich übertreffen? Gibt es auch Benchmarks⁴ für Spitzenleistungen? Zur Forderung „Wer mehr kann, muss auch mehr leisten dürfen!“ stehen die Bildungsstandards jedoch in keinem Widerspruch, denn leistungsstarke Schüler/innen dürfen und können sehr wohl mehr lernen, als in den Standards abgebildet ist. Dass dafür wiederum Kompetenzorientierung im Unterricht erforderlich ist, die den jeweiligen Entwicklungsstand der einzelnen Schüler/innen im Blickpunkt hat, wird in weiterer Folge gezeigt.

1.2 Reduktionismus

Unter diesem Kritikpunkt sind sowohl die Reduktion des schulischen Auftrages durch die Bildungsstandards als auch der Reduktionismus durch die Messbarkeit derselben subsummiert.

Es steht die Befürchtung im Raum, dass die Festlegung von Bildungsstandards auf nur wenige Kompetenzen zu einer Verminderung der Aufgaben von Schule, insbesondere ihrer Fächervielfalt, führe (z. B.

2 Der Begriff *Standard* muss differenziert betrachtet werden. Auf internationaler Ebene werden Bildungsstandards „als normative Vorgaben für die Steuerung von Bildungssystemen verstanden“ (Sekretariat der Ständigen Konferenz, 2005, S. 8). In der Fachliteratur zum Thema *Bildungsstandards* werden verschiedene Standards beschrieben. Je nach Perspektive kann zwischen inhaltlichen Standards, Leistungs- und Ergebnisstandards und Standards für Lehr- und Lernbedingungen unterschieden werden. Außerdem können Bildungsstandards nach ihrer Niveauanforderung in Mindest-, Regel- oder Maximalstandards eingeteilt werden.

3 Genauer betrachtet stellen die österreichischen Standards eine Mischung aus *content standards* (Leistungsstandards), *output standards* (Ergebnisstandards) und Regelstandards dar.

4 „Benchmarks sind konkrete Zielvorgaben, anhand derer eine Leistung gemessen werden kann. Wenn solche Zielvorgaben zur Norm erklärt werden, spricht man von einem Standard.“ (Schratz, 2003, S. 27)

„Standardfächer“ und „Nicht-Standardfächer“).⁵ Die Orientierung an den „kulturellen Basisfähigkeiten“ und die Operationalisierung in unterschiedlichen Dimensionen von „Literalität“ repräsentierten, so die Kritik, ein unzureichendes Konzept der modernen Allgemeinbildung (vgl. Benner, 2002). Konzentriert auf Basisfähigkeiten steht die Befürchtung im Mittelpunkt, dass der Schulunterricht in Zukunft ganz auf die kognitiven Wissens- und Könnensanforderungen aus den Bildungsstandards zugeschnitten sein und die „Bildung“ (im Sinne von „Werteorientierung“ in geistiger Selbstständigkeit) dahinter zurücktreten oder ganz auf der Strecke bleiben könnte.

Laut Helmke liege den Bildungsstandards und dem Programm der Outputsteuerung überhaupt ein „immanent reduktionistischer Bildungsbegriff zugrunde, der auf pragmatische Qualifikationen anstelle von Bildung setzt und die umfassende Bildung des heranwachsenden Menschen als Ganzheit verfehlt.“ (Helmke, 2004, S. 105). Man müsse sich entscheiden: Wenn man nur Wert lege auf die Kompetenzen in den Bildungsstandards und auf das gute Abschneiden bei Leistungstests, dann opfere man damit notwendigerweise die „Bildung“.

Aber „Kenntnisse und Fertigkeiten, Fähigkeiten und Kompetenzen sind unverzichtbare Voraussetzungen für Bildung“ (Herrmann, 2005, S. 44). Man müsse in einem gewissen Umfang über die „Basiskompetenzen“ aus den Bildungsstandards verfügen, damit man „alle darüber hinausgehenden Bildungsansprüche“ verwirklichen könne, „wie immer diese im einzelnen formuliert sein mögen“ (Giesecke, 2004, S. 153). Der Auftrag der schulischen Bildung geht nämlich weit über die Ansprüche der Bildungsstandards hinaus. Entsprechend sind diese trotz ihres vielleicht missverständlichen Namens nicht als Konkurrenz oder gar als Ersatz für das Ideal einer „zeitgemäßen Allgemeinbildung“ gedacht, sondern sie verhelfen dazu, einige absolut notwendige Grundlagen für seine Verwirklichung zu legen.

Der Einsatz der Bildungsstandards führt zu mehr Klarheit darüber, was unterrichtet werden soll. Diese vereinbarten Ziele können an stofflichen Inhalten verfolgt werden. Die Kernfrage lautet: Wie – d. h. über welche Inhalte/Methoden – kann zunächst einmal das spezifische Lernziel, in weiterer Folge längerfristig eine allgemeine Kompetenz, am besten erreicht werden? Standards übernehmen hier eine Orientierungsfunktion, die sich letztlich auf den Unterricht auswirkt.

Ein auf Kompetenzen zielender und sich an Lernzielen orientierender Unterricht nimmt Schüler/innen als aktiv Lernende wahr⁶, die ihren Lernergebnissen stets einen eigenen Stempel aufdrücken. Sie stehen als Lernende immer öfter vor der Wahl, sich eigenverantwortlich zu entscheiden, wie sie die zu erwerbenden Kompetenzen trainieren und mit welchen Inhalten sie sich demzufolge beschäftigen möchten. Voraussetzung dafür ist jedoch, dass sie genau wissen, was mit welcher Aufgabe erlernt werden kann. Dazu ist z. B. ein Kompetenzen- oder Kriterienkatalog erforderlich (vgl. Taubinger, 2010). Außerdem benötigen sie – bei aller Notwendigkeit von Anleitung – Gestaltungsspielräume für ihr eigenes Handeln.

Dies hat auch für den Status von Standards Konsequenzen. Diese beziehen sich nämlich lediglich auf den sogenannten Kernbereich⁷ des jeweiligen Unterrichtsgegenstandes, nie auf die gesamte Bandbreite

5 Wobei anzumerken ist, dass es auch bisher – wenn auch nicht explizit als solche bezeichnet – Haupt- und Nebenfächer bzw. Schularbeits- und Nicht-Schularbeitsfächer gegeben hat.

6 Vgl.: „Kompetenzorientierter Unterricht zielt auf die Ausstattung von Lernenden mit Kenntnissen, Fertigkeiten/Fähigkeiten sowie die Bewusstmachung und Reflexion von Einstellungen/Haltungen.“ (Ziener, 2008, S. 23)

7 Nach wie vor gilt der Lehrplan in seiner vorliegenden Fassung als Rahmen und Grundlage für unterrichtliches Handeln. Auf ihm bauen die Bildungsstandards inhaltlich auf. Lehrpläne beschreiben, im Gegensatz zu Bildungsstandards, welche Inhalte in einem Gegenstand, einer Schulstufe und einem Schultyp zu unterrichten sind. Bildungsstandards hingegen beschreiben Lernergebnisse der Schüler/innen in bestimmten Fächern, die zu einem bestimmten Zeitpunkt erreicht werden sollten. Lehrpläne bilden gesellschaftliche Strömungen ab und bieten somit einen

des Faches, und geben die durch sie bezeichneten Lernergebnisse von Schüler/innen oder Qualitätsmerkmale von Unterricht nicht punktgenau vor. Sie sind vielmehr Rahmenangaben mit inhaltlicher Orientierung entlang der Vorgaben der geltenden Lehrpläne, die bei ihrer Verwirklichung eine Bandbreite individueller Vielfalt zulassen und den Lehrenden genügend Gestaltungsräume für ihre pädagogische Arbeit bieten.⁸ Bildungsstandards beschränken also weder die Freiheit des Lehrens noch die des Lernens, sie konkretisieren nur Lernergebnisse. („Was müssen die Schüler/innen am Ende der Jahrgangsstufe können?“) Die Kompetenzentwicklung steht gegenüber der Fachsystematik im Vordergrund. Allerdings können Kompetenzen natürlich nur an konkreten Inhalten erworben werden.⁹ Dies bedeutet einen Wechsel der Perspektive beim Blick auf das Unterrichtsgeschehen auf das Können hin.

Das Konzept der Basiskompetenzen impliziert, dass sie nicht die Gesamtheit des in Schulen Erlernbaren beschreiben, sondern einen Kernbereich.¹⁰ Deshalb wurde auch die Gefahr der Einengung der bisherigen Bandbreite des Faches Deutsch, dessen Grenzen offen sind und das von seiner Vielfalt lebt, heftig diskutiert. Von Literaturkanon und *teaching to the test* war die Rede.¹¹ Außerdem gibt es gerade in Deutsch Bereiche, die sich der Modellierung und Überprüfung entziehen, wie z. B. Kreativität oder Teilbereiche der Literaturdidaktik. Durch die Kriterien der Kumulativität beim Kompetenzaufbau wird hier jedoch der kritisierten Reduktion durch Messbarkeit entgegengewirkt. Die im Zusammenhang mit den Pilot- und Baseline-Testungen eingesetzten geschlossenen Antwort- und Aufgabenformate haben ebenfalls Befürchtungen ausgelöst, dass die Kreativität im Deutschunterricht nun beschnitten werde (vgl. Habringer, 2010, S. 43). Umso mehr sollte im kompetenzorientierten Unterricht *teaching to the objectives* im Vordergrund stehen.

1.3 Vereinheitlichung

Im Zusammenhang mit Standardisierung und Standards ist immer wieder auch der Vorwurf der „Einheitlichkeit“ und „Vereinheitlichung“ durch übertriebene Objektivierung genannt worden. Die Kritiker/innen

Rahmen für Bildungsanlässe in Schulen. Dieser Rahmen beinhaltet eine vielfältige Aufzählung von Inhalten und didaktischen Grundlagen, aus denen ausgewählt werden sollte bzw. muss. Die Auswahl relevanter Themen wird der Lehrperson überlassen. Während Bildungsstandards Lernziele beschreiben, bieten Lehrpläne Impulse für Inhalte und die Gestaltung des Unterrichts. Bildungsstandards geben den Lehrerinnen und Lehrern Orientierung darüber, was Schüler/innen zu bestimmten Zeitpunkten ihrer Schullaufbahn können sollen, und konkretisieren damit die Zielsetzungen des Lehrplans. Bildungsstandards und Lehrplan treten daher nicht in eine konkurrierende oder widersprüchliche Position, sondern ergänzen einander: Bildungsstandards beschreiben die erwünschten Lernergebnisse und machen die Bildungsziele für Lernende und Lehrende gleichermaßen transparent.

8 In diesem Zusammenhang wurde auch die Problematik von standardisierten und nichtstandardisierten Teilen eines Faches diskutiert, auf die hier nicht näher eingegangen wird.

9 Ossner siedelt z. B. seinen Kompetenzbegriff an den Schnittstellen von Wissen und Können an. Für ihn bedeutet Kompetenz, ein bestimmtes (i. e. fachliches, problemlösendes, prozedurales oder metakognitives) Wissen über einen Inhaltsbereich zu aktivieren. (Ossner, 2006, S. 5–19.)

10 Die Zukunftskommission hat sich hier konkret gefasst: Zwei Drittel der Zeit für standardorientierte Kompetenzausbildung, ein Drittel der Zeit „zur zeitlichen und inhaltlichen Disposition der Lehrer/innen bzw. der Schulen“, etwa für Vertiefung oder Ergänzung (vgl. Haider et al., 2003, S. 61). Die Kompetenzausbildung wird als das „Fundamentum“ angesehen, der sich ein variables „Additum“ beigesellen kann.

11 Wobei im letzteren Fall eine sinnwidrige Umkehrung der wünschenswerten Beziehung von Unterricht und Prüfung gemeint ist: Es wird nicht geprüft, was gelernt werden soll, sondern es wird gelernt, was geprüft wird. Was die Auswirkung von Tests anlangt, so hängt diese in erheblichem Umfang von deren Qualität ab. Jene Tests, denen wohlüberlegte Kompetenzmodelle zugrunde liegen und für deren gute Bewältigung anspruchsvolle Denkleistungen erforderlich sind, die also psychometrisch abgesichert sind, begünstigen erfahrungsgemäß einen entsprechend anspruchsvollen Unterricht, in dem die Lehrkräfte über die Wissensvermittlung und das Üben von Routinen hinausgehen und die Schüler/innen zum selbstständigen Nachdenken und Problemlösen zu führen versuchen.

sprachen sich dagegen aus, den wesentlich individuell zu verstehenden Prozess der Bildung übergreifenden Standards zu unterwerfen, und zwar sowohl im Tempo des Kompetenzerwerbs als auch in der Definition und Akzeptanz der Ergebnisse. Die Vereinheitlichung der Prüfungsanforderungen führe nämlich zwangsläufig zu einer Vereinheitlichung des Unterrichts.

Einerseits geht es hier aber um die Vergleichbarkeit der schulischen Bildung, andererseits um die Gleichwertigkeit von Schülerleistungen. Letzteren ist aus pädagogischer Sicht immer auch eine individuelle Komponente zuzuordnen. Der pädagogische Sinn in der Objektivierung von Schülerleistungen liegt darin, sie im Sinne von Gleichwertigkeit vergleichbar zu machen.

Hinter der Idee der Standards steht aber nicht, alle Schüler/innen auf ein gleiches Niveau zu bringen (siehe *Nivellierung nach unten*). Im Mittelpunkt steht vielmehr die Ermöglichung gleicher Bildungschancen für alle.

2 Heterogenität

2.1 Heterogenität von Schülerinnen und Schülern

Gruppen von Menschen sind nie homogen, insbesondere Klassen oder Gruppen von Schülerinnen und Schülern. Heterogenität ist also ein Naturprinzip. Sie bezeichnet im Kontext von schulischem Lernen zunächst einmal „nur“ die Ungleichartigkeit von Schülerinnen und Schülern einer Lerngruppe in Bezug auf grundlegende Voraussetzungen und Bedingungen ihres Lernens, ohne dass dabei eine Festlegung auf einzelne Merkmale erfolgt.

Die Unterschiedlichkeit von Lernenden findet sich vor allem bezüglich folgender Aspekte (= Heterogenitätsdimensionen) (vgl. Altrichter & Hauser, 2007, S. 4–11):

- Erfahrungshintergrund: kulturelle, nationale Identität; Erziehungsstile der Eltern etc.
- Kenntnisse und Vorerfahrungen/Vorwissen
- Stand der Begabungsentwicklung
- Persönlichkeitsmerkmale (Schüchternheit, Offenheit ...)
- Arbeitshaltung (Ehrgeiz, Durchhaltevermögen ...)
- Arbeitstechniken
- Motivation, Emotionalität, Einstellungen
- Arbeits- und Lerntempo

Plausible Gründe für diese Auswirkungen von Unterschiedlichkeit liegen sowohl in internationalen Entwicklungen (Globalisierung, Migration, Ende der Industriegesellschaft) wie auch gesellschaftlichen Individualisierungsprozessen, die zu größerer Unterschiedlichkeit – besonders in den sprachlichen Eingangsbedingungen und den elterlichen Erziehungsvorleistungen durch veränderte Lebensstile – führen.

Da Menschen unterschiedlich sind, lernen sie auch unterschiedlich. Sie differieren in ihren Lernmöglichkeiten (intellektuelles Leistungsvermögen), ihren Lerninteressen und ihren Lernvoraussetzungen. Und weil insbesondere die Leistungsheterogenität, neben der sozialen und ethnischen „Vielfalt“ der Schüler/innen, in den vergangenen Jahrzehnten deutlich zugenommen hat, ist für die Wirksamkeit von Unterricht unter anderem der sensible Umgang mit Heterogenität im Sinne von Individualisierung bedeutsam. Es gilt, Schüler/innen als Subjekte mit individuellen Besonderheiten zu sehen und dementsprechend auf die meist hohe Leistungsdifferenz zwischen den Lernenden einzugehen. Alle Maßnahmen müssen aus der „Perspektive des Lernens und des Lernenden gedacht“ (Krainz-Dürr, 2007, S. 1) werden. Um im kompe-

tenzorientierten Unterricht passgenaue Lernangebote bieten zu können, müssen Schüler/innen deshalb von Lehrendenseite über ihre individuellen Kompetenzprofile wahrgenommen werden. Dies erfordert einerseits Differenzierfähigkeit auf Seiten der Lehrer/innen, andererseits auch Lehrende mit Diagnosekompetenz, denn nicht mehr die Schüler/innen sollen an das Lernangebot angepasst werden, sondern das Lernangebot ist nun umgekehrt an den unterschiedlichen Bedürfnissen und Fähigkeiten der Lerner/innen auszurichten.

Ein Klassenunterricht, der an alle Lernenden die gleichen Anforderungen stellt, die sie im Prinzip in gleicher Zeit und unter gleichen Bedingungen bewältigen sollen, stößt schnell an seine Grenzen. Eine solche uniforme Erziehung geht nämlich von der prinzipiell gleichen Natur aller Menschen aus. Die „Durchschnittsschülerin“/der „Durchschnittsschüler“ ist aber eine fiktive Größe, die von der Realsituation der einzelnen Schüler/innen innerhalb einer Klasse abstrahiert (vgl. Geppert & Preuß, 1981, S. 14).

Die folgende Grafik zeigt Möglichkeiten eines produktiven Umgangs mit Heterogenität im Unterricht auf, in dem Vielfalt der Schüler/innen zur Chance werden kann:

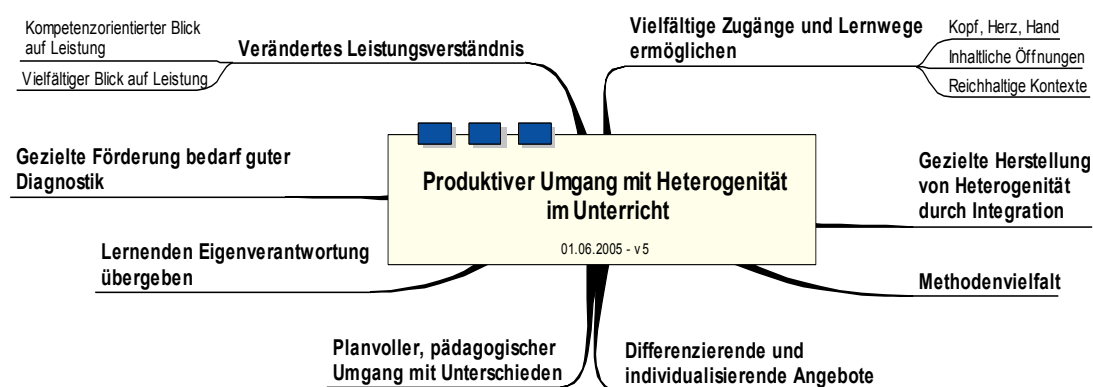


Abb. 1: Produktiver Umgang mit Heterogenität (Schulamt Vaduz, 2005, S. 7)

Hier wird deutlich, dass Heterogenität durchaus als Bereicherung gesehen werden kann. In einem lernerorientierten und auf Kompetenzerwerb ausgerichteten Unterricht wird auf den jeweiligen Entwicklungsstand der einzelnen Schüler/innen eingegangen und mit entsprechend angepassten Aufgabenstellungen/Methoden darauf reagiert.

Das Thema *Differenzierung und Individualisierung* wird außerdem in Österreich in Teil 2 des Lehrplans in den allgemeinen didaktischen Grundsätzen unter Punkt 4 gesetzlich geregelt. (BMBWK, 2000a) Dieser weist nämlich ausdrücklich auf die Heterogenität von Schülergruppen hin und fordert die Erstellung differenzierter Lernangebote, die individuelle Zugänge und unterschiedliche Einstiege sowie Anreize in den Lernstoff bieten. Außerdem fordert er, dass die heterogene Zusammensetzung der Klasse akzeptiert und in einem konstruktiven Umgang genutzt werden soll:

Förderung durch Differenzierung und Individualisierung

Die Schülerinnen und Schüler haben vielfältige und unterschiedliche Fähigkeiten, die je nach deren Entwicklungsstand sowie nach Themenstellung und Herangehensweise im Unterricht in unterschiedlicher Weise zum Ausdruck kommen. Aufgabe der Schule ist es, die Schülerinnen und Schüler zur bestmöglichen Entfaltung ihrer individuellen Leistungspotenziale zu führen. Leistungsfähigkeit und besondere Begabungen sind dabei kontinuierlich zu fördern.

Für den Unterricht ergeben sich daraus folgende mögliche Aufgabenstellungen bzw. pädagogisch-didaktische Konsequenzen:

- Erstellung von differenzierten Lernangeboten, die individuelle Zugänge und auch immer wieder neue Einstiege und Anreize bieten,
- Eingehen auf die individuell notwendige Arbeitszeit, auf unterschiedliche Lerntypen, Vorkenntnisse, Vorerfahrungen und kulturelles Umfeld,
- Berücksichtigung des unterschiedlichen Betreuungsbedarfs,
- Bewusstmachen der Stärken und Schwächen im persönlichen Begabungsprofil der Schülerinnen und Schüler, wobei bevorzugt an die Stärken anzuknüpfen ist,
- Entwicklung von Rückmeldeverfahren, ob die Schülerinnen und Schüler tatsächlich ihr individuelles Leistungspotenzial optimal entfalten,
- Herstellung eines individuell förderlichen Lernklimas und Vermeidung von Demotivation. (BMBWK, 2000a)

Um diesen Lehrplanforderungen gerecht zu werden, sollen die von Hilbert Meyer formulierten schülerorientierten Kernsätze für das unterrichtliche Handeln von Lehrerinnen und Lehrern sowie Schülerinnen und Schülern den weiteren Überlegungen zugrunde gelegt werden (Meyer, 2004b):

- Satz 1: Ethischer Kode: Jede Schülerin und jeder Schüler ist wertvoll. Jeder von ihnen hat einen Anspruch darauf, Erfolgserlebnisse zu haben und als ganzer Mensch gefordert und gefördert zu werden.
- Satz 2: Lernstandsanalysen und Lernstrategien: Mache für jeden Schüler und jede Schülerin eine Lernstandsanalyse und überlege dir, wie aufgrund des ermittelten Lernstands eine individuelle und gemeinschaftliche Förderung aussehen kann. Achte auf die Lernstrategien, die die Schülerinnen und Schüler schon besitzen, und nutze sie. Schaue, welche ihnen noch fehlen, und hilf ihnen, sie sich anzueignen.
- Satz 3: Kompetenzstufung: Mache dich sensibel für die unterschiedlichen Kompetenzstufen, auf denen sich deine Schülerinnen und Schüler bewegen, und achte insbesondere auf die unteren Kompetenzstufen.
- Satz 4: Umgang mit Heterogenität: Betrachte die Heterogenität der Lerngruppen als Chance für einen inhaltlich und methodisch reicheren Unterricht und nicht als Bedrohung. Sorge durch mehr innere Differenzierung dafür, dass jeder Schüler von seinem gerade erklommenen Kompetenzniveau aus weiterarbeiten kann.

Unterricht bewegt sich also immer im Spannungsfeld zweier Pole, nämlich allen Lernenden vergleichbare Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu vermitteln oder jedes Kind individuell zu fördern. Die aktuelle schulpolitische und fachdidaktische Diskussion fordert einerseits, dass die Prozesse des Lehrens und Lernens zunehmend individualisiert werden, rückt aber andererseits durch die Setzung von Standards auch die Vergleichbarkeit von Leistungen der Schüler/innen zunehmend in den Vordergrund. In weiterer Folge wird untersucht, wie der Umgang mit besonders leistungsstarken Schüler/innen in diesem Zusammenhang nach den Grundsätzen von Hilbert Meyer im schulischen Umfeld aussehen kann.

2.2 Gute, erfolgreiche, leistungsstarke, (hoch)begabte Schüler/innen¹²

Laut § 17 des SchUG (Unterrichtsarbeit) haben die Lehrer/innen die Aufgabe, „jeden Schüler nach Möglichkeit zu den seinen Anlagen entsprechenden besten Leistungen zu führen“. Diese Möglichkeiten entfalten sich optimal nicht von allein, was wiederum bedeutet, dass auch gute Schüler/innen und solche mit besonderen Begabungen Unterstützung beim Erwerb des Grades an Expertise benötigen, der es ihnen ermöglicht, neue Erkenntnisse zu gewinnen. Eine hohe Begabung ist ein Potenzial, das nur dann auch in Hochleistung umgesetzt wird, wenn günstige Umweltbedingungen (z. B. ein passendes Lernangebot) und bestimmte Persönlichkeitsmerkmale vorhanden sind.

In der Unterrichtsforschung (z. B. Weinert, 2001; Helmke, 2003) wird die Notwendigkeit eines adaptiven Unterrichts in erster Linie darin gesehen, denjenigen, die das „Mittelmaß“ sprengen, nämlich auf der einen Seite den Leistungsschwächeren, aber auf der anderen Seite auch den speziell Begabten und Leistungsstarken, zu mehr Selbstwirksamkeit und damit zu besseren Leistungen zu verhelfen.

Allgemeine Merkmale leistungsstarker und begabter Schüler/innen sind (vgl. Huser, 2011; Bartnitzky & Christiani, 1994):

- großes Lernbedürfnis
- hohes Lerntempo
- überragendes Gedächtnis
- gutes logisches Denkvermögen
- sehr gute Abstraktionsfähigkeit
- hohe Kommunikationsfähigkeit
- große Energie und viel Ausdauer
- lange Aufmerksamkeit und starke Eigenmotivation
- unbegrenzte Neugier und viel Phantasie
- ungewöhnliche Selbstständigkeit im Urteilen
- schnelle Auffassungsgabe und Neugierde
- Drang nach Unabhängigkeit und Selbstständigkeit
- hohe Sensibilität

Da Unterforderung ebenso identitätsbedrohend wie Überforderung wirkt, muss genau deshalb das Individuum in den Mittelpunkt der Betrachtung rücken, um so die Förderung zu erhalten, die ihm zusteht. Geibert (2003, S. 43) weist in diesem Zusammenhang auf die Individualisierungsmöglichkeiten des Unterrichts gerade durch die Standards hin. Wie bereits erwähnt schränkt der Lehrplan auf eine bestimmte Jahrgangsstufe ein, was gelernt und gelehrt werden sollte. Standards hingegen beschreiben, was am Ende eines Lernprozesses gekonnt werden muss. Sie bieten Zielklarheit. Über den Lernweg dahin gibt es keine Anforderungen. Dieser kann sehr individuell verlaufen. Genau hier kann die Förderung von Leistungsstarken mithilfe der Bildungsstandards ansetzen.

Unterforderung, d. h. die Lernpotenziale nicht auszuschöpfen und sich dem allgemeinen Lernvorgang anpassen zu müssen, obwohl man schon weiter sein könnte, und zwanghaft nicht das Erstreben zu dürfen, was man möchte, kann kein erwünschter psychischer Zustand sein (vgl. Oswald, 2002, S. 16). Es ist

¹² In weiterer Folge wird, wenn von guten, leistungsstarken oder begabten Schülerinnen und Schülern die Rede ist, vornehmlich auf den intellektuellen Begabungsbereich eingegangen, ohne jedoch dabei die Gesamtpersönlichkeit der Kinder/Jugendlichen aus den Augen zu verlieren. In der Bedeutung wird nicht unterschieden. Es würde zu weit führen, in diesem Zusammenhang auch die Trennschärfe der Begrifflichkeiten *Begabten-* und *Begabungsförderung* zu erläutern.

mindestens so riskant, Schüler/innen zu unterfordern wie sie zu überfordern.¹³ Der eingangs behandelte Vorwurf der Nivellierung nach unten durch die Einführung der Bildungsstandards soll hier entkräftet werden.

3 Bildungsstandards und Heterogenität

3.1 Individualisierung trotz bzw. mit Standardisierung

Individualisierung ist ein Unterrichtsprinzip, das den Lernweg des Einzelnen und das innengesteuerte Lernen im Fokus hat. Individuelle Förderung stellt eine wesentliche Grundlage für schulisches Lehren und Lernen dar. Jeder Unterricht sollte daher vom Entwicklungsstand der Kompetenzen und den individuellen Potenzialen des einzelnen Kindes bzw. Jugendlichen ausgehen und sich an den jeweiligen Bildungsstandards orientieren. („Die Schülerin/den Schüler dort abholen, wo sie/er steht.“ ...) Das setzt jedoch voraus, dass man von der Vorstellung von einer Durchschnittsschülerin/einem Durchschnittsschüler Abstand nimmt (vgl. Abschnitt 2).

Mit Individualisierung und Personalisierung des Lernens (vgl. Beer & Benischek, 2011, S. 13–16) werden einerseits die Schüler/innen als Personen in den Mittelpunkt gerückt, andererseits sind sie auch die Zielgruppe von Unterricht. Es gilt, sie zu eigenverantwortlichem Lernen zu befähigen und so die Voraussetzungen für ein lebenslanges und lebensbegleitendes Lernen zu schaffen. Außerdem erhalten die Schüler/innen transparente Lernzielvorgaben, die sie z. B. mit ihren Lern-/Kompetenzrastern abgleichen können.

Im individualisierenden Unterricht können Lernende optimal ihre Selbstständigkeit entwickeln, denn die Individualisierung berücksichtigt durch Methodenvielfalt und anregende Lernumgebungen unterschiedliche Lernwege, unterschiedliche Lernrhythmen sowie unterschiedliche Lernstrategien und Lern-techniken der Schüler/innen. Im Mittelpunkt ist stets die Frage: Wie gelingt Lernen am besten? Welcher Weg führt an das Lernziel und ermöglicht dadurch in weiterer Folge den Aufbau einer Kompetenz? Unterschiedliche Sozialformen sind ebenso möglich wie das Zurückgreifen auf Peers oder die Lehrerin/den Lehrer als Lernunterstützung. Das fachliche Lernen, aber auch eine allgemeinere Fähigkeit, wie z. B. die Lesekompetenz (vgl. Staud, 2010, S. 63; Deutsches PISA-Konsortium, 2001, S. 130), sind vom individuellen Vorwissen der einzelnen Schüler/innen, d. h. vom jeweils vorangegangenen Erfahrungsprozess abhängig.

Diese Personalisierung geht von den Fähigkeiten, Neigungen, Interessen und Kenntnissen der einzelnen Schüler/innen aus und ermöglicht eigene Lernwege. In einem solchen positiven Lernklima entwickeln sie demzufolge Leistungsbereitschaft, Motivation, Interesse und Begeisterung, eine positive Einstellung zur Schule und Selbstvertrauen. Dieser Umstand schafft wiederum einen geeigneten Raum für das Training, sowohl von Kompetenzen auf der Ich-, Sozial-, Handlungs- und Sachebene als auch auf der parallel dimensionierten Ebene des Kompetenzerwerbs. Letztere führt über Methodentraining und Training von Handlungsmustern zu einer höheren Lernkompetenz seitens der Lernenden. Mit wachsenden Kompetenzen gelangen die Schüler/innen zu einer stärker ausgeprägten Lernautonomie, was wiederum offenen Unterricht möglich macht (siehe Abschnitt 3.3).

¹³ Oft führt Unterforderung zu *underachievement*, d. h. Schüler/innen, die in den schulischen Leistungen weit unter ihren Fähigkeiten rangieren.

Bildungsstandards wiederum geben zu erwerbende Kompetenzen an und sind gar nicht anders als individualisierend zu vermitteln. Die Antinomie von Standardisierung und Individualisierung ist nur eine scheinbare. Eigentlich bedingen beide einander. Die Gefahr der Beliebigkeit von Individualisierung ist durch die Definition der Bildungsstandards hintangestellt. Andererseits könnten Standards ohne Individualisierung nicht erreicht und Leistungsstarke nicht gefördert werden. Bildungsstandards und Individualisierung treffen einander also im kompetenzorientierten Unterricht, in dem innere Differenzierung (durch Wahl- und Pflichtaufgaben, unterschiedliche Komplexitätsgrade usw.) möglich ist.

3.2 Kompetenzorientierter Unterricht von leistungsstarken Schüler/innen mit Bildungsstandards

Der zentrale Prozess in der Schule, im Rahmen dessen Schülerlernen und damit Kompetenzerwerb stattfindet, ist der Unterricht. Bildungsstandards fordern Kompetenzaufbau. Dies bedeutet einen Paradigmenwechsel von einer bisher stark praktizierten Lehr- zu einer Lernkultur, in der vor allem das verstärkte selbstständige Arbeiten der Lernenden in vielfältigen Formen und mit Medien im Mittelpunkt steht.

Da die Bildungsstandards nun eine präzisere Rückmeldung über Unterrichtsergebnisse ermöglichen, ist auch zielgerichtetes Unterrichten in den Vordergrund gerückt. Durch klare Vorgaben können nun Stärken und Schwächen der Schüler/innen besser erkannt und gefördert werden. Die Formulierung von Kompetenzen wirkt sich also auch auf die Unterrichtsgestaltung aus. Der Schwerpunkt des Lehrens wird mehr auf das prozesshafte als auf das ergebnisorientierte Lernen gelegt. Nur dieses Lernen ermöglicht nämlich in weiterer Folge den Aufbau von Kompetenzen. Der Fokus liegt nicht mehr auf der Stoffvermittlung, sondern wird vielmehr als vernetzter Prozess verstanden. Außerdem wird durch die Arbeit mit Bildungsstandards der Blick weg von den Defiziten hin zur Förderung, von den Schwächen hin zu den Stärken gelenkt. Diese Veränderung der Zielperspektive bringt eine Veränderung im Unterricht mit sich. Zur Erreichung der Bildungsstandards braucht es eine systematische Förderung der Schüler/innen. Diese wird u. a. durch umfangreiche Beispielsammlungen und Handreichungen zu den Bildungsstandards (siehe Website des BIFIE) ermöglicht, um die Ziele, die es zu erreichen gilt, klar aufzuzeigen. Ziel aller didaktischen Maßnahmen ist die Stimulation der Lernenden zum „Selbst-Tun“ nach dem Motto „More learning – less teaching“.

Bei kompetenzorientiertem Unterricht steht – wie zuvor im Abschnitt 3.1 erläutert – das Lernen der Schüler/innen im Mittelpunkt (im Gegensatz zum „Belehren“ durch Lehrer/innen). Es wird möglichst eigenaktiv anhand von lebensnahen Fragestellungen gearbeitet. Dieses *learning by doing* (nach John Dewey) unterstützt die Schüler/innen dahingehend, Faktenwissen in Können umzuwandeln.¹⁴ Um eigenverantwortlichen Wissenserwerb betreiben zu können sowie um sich in der Gruppe (z. B. mit Lernpartner/innen) austauschen zu können, ist ein gewisses Repertoire an Strategien erforderlich. Dieses muss – am besten in allen Fächern – entwickelt, trainiert und automatisiert werden. Es geht darum, in der jeweiligen Phase des Lernprozesses das richtige Werkzeug (= Strategie) einzusetzen, um für sich selbst vom Wissen zum Können zu kommen.

Insbesondere bei komplexen Aufgaben wie z. B. Recherchen in der Schulbibliothek oder im Internet (für ein Referat bzw. eine Präsentation) ist ein Zusammenspiel von vielen einzelnen Strategien (= Methodenkompetenz) notwendig. Leistungsstarke Schüler/innen können sich dabei insbesondere durch ihre große Selbstständigkeit im Anwenden von unterschiedlichsten Strategien auszeichnen. Sie müssen nur vorher die Möglichkeit bekommen haben, diese auch zu erlernen.

14 „Man lernt nur, wenn man etwas tut.“ (Vgl. Reich, 2006; Spitzer, 2002.)

3.3 Förderung von leistungsstarken Schüler/innen in offenen Unterrichtsformen

Begabungspotenziale dürfen aus individuellen Gründen nicht ungenutzt bleiben. Wenn man Leistungsstarke in Regelklassen fördern will, kommt man schnell zu der Erkenntnis, dass es nicht immer gut und meist auch gar nicht machbar ist, einzelne Schüler/innen besonders herauszuheben. Sie leiden oft schon so unter dem Neid der anderen und werden als „Streber“ o. Ä. bezeichnet. Besser ist es, die Maßnahmen für alle zu öffnen. Dies geht am einfachsten – wie später noch gezeigt wird – mit offenen Unterrichtsformen.

Individuelle Förderung von Leistungsstarken lässt sich demnach gut durch die Methoden des offenen Unterrichts verwirklichen. *Offenes Lernen* als Fachterminus bezeichnet Lernformen, bei denen Lernende den Lernprozess zu einem Teil oder zur Gänze selbst organisieren sollen. „Offenes Lernen“ im engeren Sinn meint selbst organisiertes Lernen durch längerfristige Arbeitsaufträge (z. B. Wochenplanarbeit), Freiarbeit, Werkstattunterricht, Lernzirkel, differenzierte Aufgabenstellungen, Zusatzmaterialien, die zum kreativen Problemlösen beitragen, Möglichkeiten, an eigenen Themenbereichen zu arbeiten, Referate zu besonderen Themen, fächerübergreifende Projekte, spezifische Präsentationsformen etc. Eine weitere Möglichkeit, leistungsstarke Schüler/innen zu fördern, wäre eine sogenannte „Förderecke“, in der ausgewählte Materialien und Medien bereitgestellt werden, z. B. Sprachhefte zum selbstständigen Arbeiten, Gedichtbände, das Neueste am Jugendsachbuchmarkt ... Auch Sprachspiele wie etwa „Activity“, „Scrabble“, „Tabu“, „Boogle“, „Haste Worte“ oder „Der Dativ ist dem Genitiv sein Tod“ könnten hier Platz finden.

Klaus K. Urbans 10 Qualitätskriterien für einen begabungsfördernden offenen Unterricht (nach Grossenbauer, 1999, S. 46–47) geben an, welche Faktoren dabei Beachtung finden sollen:

1. Methodenvielfalt (unterschiedliche Methoden wie freie Arbeit, Projekte, Kreisgespräche, Gruppenarbeit)
2. Freiräume (zum spielerischen, schöpferischen, entdeckenden Lernen; inhaltlich und zeitlich)
3. Umgangsformen (klare, gemeinsam ausgehandelte Regeln, Toleranz und Akzeptanz, Konfliktbearbeitung)
4. Selbstständigkeit und Inhalt (Wahl- und Entscheidungsmöglichkeiten bezüglich Inhalts- und Zeitgestaltung, aktive Steuerung von Lernprozessen, Helfersystem)
5. Lernberatung (Akzeptanz von Fehlern, abweichender Lösungswege, Diagnosekompetenz für Leistungsversagen und besondere Begabungen, Beratung im bzw. neben Unterricht)
6. Öffnung zur Umwelt (direkte Begegnungen, Exkursionen, Tutoren für einzelne Kinder, ständige oder projektbezogene Kooperation mit außerschulischen Lernorten)
7. Sprachkultur (Gesprächskultur, Schriftkultur, freier Ausdruck, kreatives Schreiben)
8. Lehrerrolle (anspruchsvolle Fragen, vielfältige Gestaltung der Rolle, Bewusstsein der eigenen Rolle, Teamarbeit)
9. Akzeptanz des Unterrichts (Verständnis des Unterrichts als gemeinsame Arbeit, Nutzung der Zeit, Akzeptanz und Mitarbeit durch Eltern)
10. Lernumgebung (handlungsorientierte Materialien, Karteien, Forschungsorte, Zusammenarbeit mit anderen Institutionen, offene Klassentüre)

Offener Unterricht wird hier als Basis gesehen, damit unterschiedliche Schüler/innen unterschiedlich behandelt werden können. Dass dabei auch frontale sowie kooperative Lehr- und Lernformen einander abwechseln sollen, ist klar. Wenn möglichst viele verschiedene Formen von Unterricht ihren Platz im Unterrichtsgeschehen haben, dann können diese alle zur Stärkung und Förderung der Schüler/innen beitragen. Jedenfalls geben alle diese Aktivitäten den Schülerinnen und Schülern Raum und Zeit, ihre speziellen

Themen einzubringen. Offene Unterrichtsformen fördern darüber hinaus in einem hohen Maß Selbst- und Sozialkompetenz sowie Persönlichkeitsbildung.

E-Learning hat sich in den letzten Jahren ebenfalls als Instrument zur Individualisierung etabliert. Lernplattformen können Schüler/innen ein inhaltlich differenziertes Angebot bieten. Lernen bedeutet in diesem Zusammenhang: Aufbauen auf den individuellen Erfahrungen der Lernenden, Möglichkeit zur Thematisierung derselben, Aufforderung zum Formulieren und Verfolgen von persönlichen Lernzielen im gemeinsamen Rahmen, Förderung individueller Lösungen durch Diskussion und Online-Feedback sowie Ermutigung zu eigenständiger Recherche. In sogenannten Online-Phasen haben die Schüler/innen die Möglichkeit der Selbstkontrolle durch ein automatisiertes Feedback oder durch persönliche Rückmeldungen durch die Lehrkraft. Da IT-gestützte Lernsysteme jederzeit verfügbar sind, unterstützen sie ein Arbeiten im individuellen Lerntempo. Außerdem ist der Zugriff auf die Aufgabenstellungen und die Lernmaterialien von überall möglich. Auf Lernplattformen können Filme, Dokumentationen oder audiovisuelle Medien zur Verfügung gestellt werden. Diese sind z. B. für leistungsstarke Schüler/innen zusätzlich für erweiternde Wahlaufgaben zu nutzen. Nicht zu unterschätzen ist in diesem Zusammenhang auch die Möglichkeit der außerschulischen Zusammenarbeit von Schülerinnen und Schülern über Diskussionsforen, Blogs, Chats oder Wikis (vgl. Schrack & Nárosy, 2009).

4 Bildungsstandards und förderliche Diagnostik

Jegliche Förderung, auch die der leistungsstarken Schüler/innen, setzt die genaue Kenntnis des jeweiligen Förderbedarfs voraus. Daher sind vielfältige Wege gefragt, die insbesondere Lehrer/innen einen förderdiagnostischen Blick auf die Lernenden eröffnen. Die diagnostische Kompetenz, die als pädagogische Grundhaltung auf Förderung und Entwicklung ausgerichtet ist, um die Schüler/innen individuell zu begleiten und ihre Potenziale zu entdecken, sollte ein entsprechendes theoretisches Wissen und wirksame diagnostische Instrumente beinhalten. Solche Instrumente sind neben den formalen Überprüfungsformen (Tests, Schularbeiten u. Ä.) Gespräche, Lerntagebücher, Selbst- und Fremdeinschätzungsbögen, Beobachtungsraster, Lernstilanalysen, Portfolios u. v. a. m. Eine sogenannte Lernstandserhebung oder Orientierungsarbeit (vgl. Fulde & Schneider, 2009; Kliemann, 2008) sollte in jedem Fall als erste Beobachtungsgrundlage und Datenerhebung zu Lernvoraussetzungen, Lerninteressen und eventuellem Vorwissen vorausgehen (vgl. Kingore, 2004).

Durch den Einsatz von diagnostischen Instrumenten werden nämlich über die durch sie gewonnenen Daten und Erkenntnisse neue Zugänge zu den Lern- und Entwicklungsprozessen der Schüler/innen ermöglicht. Und um möglichst viele Perspektiven zu gewinnen, sollten einerseits unterschiedliche Diagnoseinstrumente zum Einsatz kommen als auch die Einschätzungen der unterrichtenden Lehrpersonen im Team miteinander verglichen werden (vgl. Schratz, 2009, S. 241–242).

Erfolgreiches Lernen ist dann am besten möglich, wenn Lernanreize ganz nahe an der Schnittstelle zwischen Wissen und Nicht-Wissen angeboten werden. Ist dies nicht der Fall, dann ist bei leistungsstarken Schüler/innen die Gefahr der Unterforderung gegeben (vgl. Beer & Benischek, 2011, S. 11). Damit dies nicht passiert, muss Diagnostik als Handwerkszeug sinnvoll und im Interesse der Lernenden eingesetzt werden, insbesondere auch bei leistungsstarken Schüler/innen. Es gilt, ihre Stärken systematisch zu erfassen und zu dokumentieren, um ihnen systematische Förderung angedeihen lassen zu können.

4.1 Informelle Kompetenzmessung als Diagnoseinstrument

Bildungsstandards ermöglichen nun über die soziale und individuelle Bezugsnorm hinaus eine Orientierung an sachlichen Leistungskriterien. Es ist möglich, individuelle Entwicklungen objektiv zu messen oder Feedback zu individuellen Lernfortschritten zu geben (vgl. Verordnung der Bundesministerin, 2009, § 3 Abs. 3).

Kompetenzaufbau im Sinne der Bildungsstandards ist stets im Verbund mit Diagnose und daraus resultierender Aufgabenstellung zu sehen (vgl. Habringer & Staud, 2011, S. 52–53). Erst nach der Diagnose kann im Sinne der Begabungsentwicklung begonnen werden, ressourcenorientiert die Stärken und die besondere Leistungsfähigkeit der Schüler/innen in den Bereichen, in denen sie individuelles Potenzial haben, weiterzuentwickeln.

Ein stetiger, möglichst den Ertrag sichernder Unterricht beachtet dabei, über welche Teilkompetenzen Schülerinnen und Schüler bereits verfügen, welche durch den gerade stattfindenden Unterricht auf dem Gelernten aufgebaut werden können und welche Möglichkeiten dadurch für künftige Lernsituationen eröffnet werden. (Baumann, 2009, S. 60)

Seit dem Schuljahr 2009/10 ist es daher allen Lehrerinnen und Lehrern des Faches Deutsch möglich, die IKM D7 (Informelle Kompetenzmessung) als Diagnoseinstrument online zu nutzen und so Rückmeldung über die Stärken und Schwächen ihrer Schüler/innen auf der 7. Schulstufe zu bekommen. Diese IKM besteht aus Aufgabensammlungen, die analog zu den Standardüberprüfungen gestaltet sind, bezieht sich auf die Kompetenzen gemäß dem jeweiligen Kompetenzmodell, angepasst an den Lehrplan der 7. Schulstufe, und ist außerdem wissenschaftlich abgesichert (vgl. Egger, 2010, S. 103–107).

Die IKM D7 dient damit einerseits der Vorbereitung der Lernenden auf die Standardüberprüfungen, bietet aber auch der/dem Lehrenden Orientierungshilfe beim Einsatz von individuellen Förder- und anderen lernsteuernden Maßnahmen. Und diese sind nicht nur für leistungsschwache, sondern – wie bereits ausgeführt – auch für leistungsstarke Schüler/innen notwendig. Sie erlaubt lernsteuernde Maßnahmen. Letztendlich dient die IKM im Sinne eines Qualitätszirkels (Messung – Rückmeldung/Diagnose – Aufarbeitung der Ergebnisse/Planung – Umsetzen von Maßnahmen/Aktion – evtl. neuerliche Messung) der Weiterentwicklung der Unterrichtsqualität einer Lehrperson.

Insofern erfüllen die Bildungsstandards neben dieser Qualitätssicherungsfunktion auch eine Orientierungsfunktion hinsichtlich Planung und Durchführung von Unterricht sowie eine Förderungsfunktion aufgrund von verbesserter Diagnostik und sich daraus ergebender individueller Fördermöglichkeiten. Ein Nebeneffekt ist die Erhöhung der Leistungsbereitschaft der Schüler/innen durch dokumentierte individuelle Leistungserfolge.

4.2 Selbsteinschätzungsinstrumente

Die neuere Lernforschung hat bewiesen, dass die besten Lernfortschritte dann zu verzeichnen sind, wenn die Lernenden selbstverantwortlich lernen und die Methoden und Strategien dazu kennen und selbstständig anwenden. Außerdem sollen sie angeleitet werden, ihren Lernprozess zu beobachten, sich selbst zu bewerten und sich aufgrund der Selbsteinschätzung eigene Ziele zu setzen. Demzufolge sollten Schüler/innen also frühzeitig in die Beobachtung ihrer Lerngewohnheiten miteinbezogen werden, dann lernen sie, das eigene Tun zu überdenken und sich der eigenen Stärken und Schwächen bewusst zu werden (in Bezug auf ihr Lernverhalten und den jeweiligen Lernprozess). So wird es für sie leichter, beim Lernen entsprechend zu handeln. Dabei steht die Eigenständigkeit im Vordergrund. Es ist wichtig, Schüler/innen

zu Selbstreflexion und begründeter Selbsteinschätzung hinzuführen, dies zu üben, in Ergänzung zu Partneereinschätzung und Feedback der Lehrpersonen.

4.2.1 Portfolio

Im Portfolio manifestiert sich das, was eine Lernende/ein Lernender kann. Es zeigt, welche Kompetenzen sie/er sich durch welche Aktivitäten erworben hat. Im Schweizer Modell des Instituts Beatenberg wurden dafür Teile des Unterrichts auf individualisiertes Lernen umgestellt und innerhalb des Stundenplans Lernflächen geschaffen, auf denen Schüler/innen ihre Arbeitsplätze haben und nach Plan mit ihren Vorhaben beschäftigt sind. Die Produkte, die dabei entstehen und auch die Reflexionen zum jeweiligen Arbeitsgang werden in Portfolios abgelegt. Als Orientierungspunkte für die Lernarbeit dienen dabei Kompetenzraster, die gestufte Lernfortschritte benennen. Auf ihnen wird auch vermerkt, welcher Beleg dazu im Portfolio zu finden ist. Auf diese Art und Weise wird der individuelle Lernzuwachs, d. h. die Stärken, das bereits Erreichte¹⁵, für die einzelnen Lernenden, aber auch für die anderen sichtbar und kann als Grundlage für die Reflexion über das Lernen dienen. Insofern verbindet das Portfolio Lernerlebnisse mit Erkenntnissen, und die eigenen Arbeiten werden zum Gegenstand forschender Neugier, welche eine wirkungsvolle Form von Wertschätzung ist. „Das Portfolio erhält damit gleichsam die Funktion einer Art Tagebuch des pfleglichen Umgangs mit sich selbst.“ (Müller, A., 2006c, S. 13). Anerkennung als Motor von Leistung ist ein wesentlicher Faktor beim Aufbau von Kompetenzen im weit gefassten Sinn, also unter Einschluss motivationaler und volitionaler Komponenten. (Dies gilt übrigens für Lernende und für Lehrende gleichermaßen.)

Eine Portfoliomappe (vgl. Goger & Schmidinger, 2007) kann hier als individuelles Dokument des eigenen Lernens dienen. Portfolios bieten ein hohes Maß an formativer Diagnostik im Unterricht und tragen außerdem zur verstärkten Individualisierung auf der Grundlage von Lernstandsanalysen bei (vgl. Häcker, 2006, S. 210). Im Lerntagebuch, das auch integriert sein kann, wird der individuelle Lernprozess und -zuwachs aufgezeigt.

4.2.2 Kompetenzraster (Lernraster, Checklisten, Can-do-Listen)

In Kompetenzrastern¹⁶ sind Kompetenzen in verschiedenen Bereichen formuliert. Sie bieten damit eine Übersicht über die zu erwerbenden Kompetenzen. So dienen sie der Selbstkontrolle und der Differenzierung und tragen zur Selbststeuerung im Unterricht bei. Es geht darum, individuelle Leistungen mit einem Referenzwert (Niveau-, Kompetenzstufen¹⁷) in Beziehung zu setzen. Diese individuelle Orientierung an einer Bezugsnorm versteht sich als eine Art „Eingangstor“ zum selbst gesteuerten Lernen. Die graduelle Abstufung der Kompetenzbeschreibungen versetzt die Lernenden in die Lage, sich in diesem Bezugsrahmen zu positionieren.

Kompetenzraster erlauben eine schnelle Orientierung über vorhandene, zur Weiterentwicklung und zum Neuerwerb geeignete Kompetenzen für Schüler/innen, Lehrer/innen und Eltern. Darüber hinaus ermöglichen sie die Planung der selbst anzusteuern Ziele und motivieren zu den nötigen Aktivitäten. All das kann die traditionelle abstrakte Note nicht leisten. Im Mittelpunkt der Arbeit mit einem Kompetenzraster

15 Siehe Can-do-Formulierungen: „Die Schülerinnen und Schüler können ...“ (Anlage zur Verordnung, 2009, S. 1).

16 Beispiele für Kompetenzraster: http://www.institut-beatenberg.ch/xs_daten/Materialien/kompetenzraster.pdf [17.08.2011] oder http://www.individualisierung.org/_neu/ [17.08.2011]

17 In Österreich müssen die Lehrer/innen die z. B. für D8 verordneten Kompetenzen für die jeweiligen darunterliegenden Schulstufen ableiten, sozusagen „herunterbrechen“ (vgl. Beer & Benischek, 2011, S. 11–12).

stehen die Fragen „Was kann ich schon?“ und „Was sollte ich können?“. Kompetenzraster sind Arbeits-, Selbststeuerungs- und Evaluations-, aber keine Benotungsinstrumente.

Vor der Arbeit mit Kompetenzrastern wäre es im Interesse einer selbstgesteuerten Lerntätigkeit wünschenswert, eine Erfassung des Ausgangsniveaus der Schüler/innen durch Selbsteinschätzung durchführen zu lassen.

Zum Heranführen an die Arbeit mit Kompetenzrastern eignet sich die Einführung von einzelnen Elementen davon, z. B. über das Lernen an Stationen:

Station Nr.	Lernziel	Pflicht-/Wahlstation	Probleme
1	Ich weiß, wie man ...	Pflichtstation	
2	Ich trainiere, wie man ...	Wahlstation	
3	Ich kann ...	Pflichtstation	
4	Ich übe, wie man ...	Wahlstation	

Beispiel Laufzettel (Lernen an Stationen, Auszug)

In Checklisten (Can-do-Listen) können Schüler/innen ihre Stärken und Schwächen eintragen. Auf diese Weise gelangen sie im Laufe der Zeit zu einer realistischen Selbsteinschätzung und es entsteht ein individuelles Lernprofil für die Lernenden. Darauf fußend können Lernzielvereinbarungen getroffen werden, um z. B. mit Erweiterungsangeboten gezielt die Leistungsstarken zu fördern.

Im Kompetenzbereich *Zuhören und Sprechen* geht es traditionell um gemeinsame Sinnkonstitution. Sprechen und Zuhören bedeutet Miteinander-Sprechen als Form des gemeinsamen Handelns. Mit der folgenden Checkliste werden die Kompetenzfelder *Altersgemäße mündliche Texte im direkten persönlichen Kontakt oder über Medien vermittelt verstehen* und *Gespräche führen* (Standards Nr. 1–9) in einer schüleradäquaten Form abgefragt.

Checkliste: Hören – Zuhören – Verstehen – Sprechen Was ich kann ...	sehr gut ☺	teilweise ☹	noch nicht ☹
Ich kann auch einem längeren (Streit-)Gespräch aufmerksam zuhören.			
Ich kann in Gesprächen alle wichtigen Informationen verstehen.			
Ich kann in Gesprächen wichtige Informationen verstehen und bei Verständnisschwierigkeiten nachfragen.			
Ich kann wichtige Aussagen von Gesprächen mit eigenen Worten wiedergeben.			
Ich kann mit anderen Gesprächsteilnehmer/innen sprechen und auf sie eingehen.			
Ich kenne Gesprächsregeln.			
Ich kenne Gesprächsregeln und kann sie einhalten.			
Ich kann unterschiedliche Meinungen erkennen.			
Ich kann unterschiedliche Meinungen erkennen und mich in meinen Beiträgen auf sie beziehen.			

Ich kann meine Meinung deutlich darstellen und begründen.			
Ich kann bei Streitgesprächen zwischen Mitschülerinnen/Mitschülern den Streit schlichten helfen, indem ich Lösungsvorschläge mache.			

Beispiel Checkliste Kompetenzbereich *Zuhören und Sprechen*

Um eine kompetente Leserin/ein kompetenter Leser zu werden, ist die Beherrschung verschiedener Lesetechniken notwendig, die je nach Leseabsicht angewendet werden. Dazu gehören das überfliegende, suchende oder genaue Lesen (*skimming – scanning – close reading*, vgl. Standards Nr. 14, 19, 24 und 45). Wenn die Schüler/innen diese Techniken erprobt und trainiert haben, können sie darüber reflektieren, wie gut sie die jeweilige Lesetechnik an einem ausgewählten Textbeispiel bereits anwenden können (adaptiert nach Wagner, 2008, S. 19–20).

Lesetechnik	Leseauftrag	Kann ich sehr gut	Kann ich gut	Muss ich noch üben	Bin noch nicht so weit
Überfliegendes Lesen	Ich kann schnell herausfinden, wovon der Text im Wesentlichen handelt.				
Suchendes Lesen	Ich kann gezielt Textstellen finden, in denen Eigenschaften der Hauptfigur dargestellt werden.				
	Ich finde die Textstellen mit Informationen zu den Fragen am Arbeitsblatt.				
Genaues Lesen	Ich kann durch langsames und genaues Lesen die Adjektive den Personen zuordnen.				
	Ich kann durch langsames und genaues Lesen Erklärungen und Begründungen zu allen am Arbeitsblatt gestellten Fragen geben.				

Beispiel Checkliste zur Selbsteinschätzung der Lesekompetenz (Lesetechniken)

5 Individualisierung von leistungsstarken Schüler/innen durch Differenzierung

Wenn man davon ausgeht, dass leistungsstarke, begabte Kinder „anders lernen“, müssen die Strukturen und Methoden schulischen Lehrens und Lernens auf die Entfaltung der besonderen Lernpotenziale hin ausgerichtet werden. Damit ändern sich sowohl die Art des Umgangs mit diesen Schülerinnen und Schülern als auch die methodisch-didaktischen Überlegungen, die sich auf Lernorganisation, inhaltliche Angebote und Unterrichtsgestaltung auswirken. Dies gilt insbesondere für die Kompetenzbereiche *Schreiben* und *Lesen*, betrifft aber natürlich auch das *Zuhören und Sprechen*. Der unterschiedliche Grad an Ver-

siertheit, die Unterschiede im Vorwissen und Wissen sowie in der Motivation und der strategischen Planung des Lernens sind hier besonders auffallend.

Um auch leistungsstarke Schüler/innen ihren Stärken entsprechend fördern zu können, sind demzufolge durchaus Maßnahmen aus dem Bereich der Begabtenförderung oder des begabungsfördernden Unterrichts gefragt, da sie stärkenorientiert ausgerichtet sind. Differenzierung zielt darauf ab, nach dem Prinzip der Passung das didaktische Angebot mit der individuellen Bedürftigkeit bzw. dem generellen Bildungsanspruch in optimaler Weise zur Deckung zu bringen. Sie stellt weiters den Anspruch, individuelle Fähigkeiten und Interessen sowie Selbsttätigkeit und Selbstständigkeit zu fördern, Selbsterfahrung zu ermöglichen und soziale Kooperation zu stärken.

Bei differenzierten und differenzierenden Lernangeboten wird deshalb den Schülerinnen und Schülern angeboten, gemäß ihrem eigenen Rhythmus zu lernen. Gleichzeitig erhalten sie mehr Zeit, ihre besonderen Fähigkeiten auf einzelnen Gebieten zu entwickeln (z. B. kreative Fähigkeiten oder besondere Interessen für ein bestimmtes Unterrichtsfach).

Des Weiteren soll nur auf die differenzierenden Maßnahmen innerhalb des Klassenverbands eingegangen werden. Folgende Formen dieser sogenannten inneren Differenzierung sind im Deutschunterricht möglich und sinnvoll: in der Aufgabenstellung, in den Methoden, in den Medien, in den Sozialformen und in der Lehrerzuwendung (vgl. Geppert & Preuß, 1981).

Leistungsstarke und begabte Schüler/innen müssen ihre Begabung im Unterricht erleben und zeigen können. Sie benötigen deshalb für ihre Weiterentwicklung anspruchsvolle Aufgaben. Diese könnten ihnen z. B. in Form von Zusatzaufgaben gegeben werden. Derartige schwieriger zu bewältigende bzw. offene Aufgaben sollten diesen Jugendlichen im Unterricht die Möglichkeit geben, ihre Begabung auszuloten und zu präsentieren. Empirische Ergebnisse sprechen dafür, dass eine Kombination aus differenzierenden Verfahren und direkter Instruktion als besonders erfolgversprechend und machbar zu bewerten ist.

Allerdings stellt innere Differenzierung erhebliche Anforderungen an das Lehrerhandeln. Hier seien nur einige Möglichkeiten, die in Zusammenhang mit Bildungsstandards durchaus sinnvoll umsetzbar sind, exemplarisch genannt.

5.1 Differenzierung durch Mehrangebot

Damit ist ein zusätzliches Angebot des Lernens im Sinne von *enrichment* im Hinblick auf höhere Anforderung und/oder als Angebot für zusätzliche (kreative) Interessen gemeint. Aber auch alle Maßnahmen des Vertiefens und Erweiterns wie sogenannte Lernfelder (interdisziplinäre Lernformen und Themenbearbeitungen in einer eigens dafür vorbereiteten Lernumgebung) fallen in diesen Bereich, z. B. Interessens- und Talentförderkurse, Literaturclubs, Schreibateliers ...

Die Teilnahme an Wettbewerben und Olympiaden für Leistungsstarke als über den Deutschunterricht hinausgehendes Angebot bietet sich hier an. Exemplarisch seien hier einige der Möglichkeiten kurz beschrieben.

Schreibwettbewerbe:

- Klartext – DIXI-Schreibwerkstatt für Jugendliche:
<http://www.jugendliteratur.net/klartext.html> [17.08.2011]
- Schreibkraft – Literaturwettbewerb für junge Autorinnen und Autoren in Österreich und Südtirol, Kulturhaus Pregarten Bruckmühle: <http://www.bruckmuehle.at/?id=1451> [17.08.2011]

- Dramawerkstatt des Theaterzentrums Deutschlandsberg: <http://theaterzentrum.at/schreibdrama> [17.08.2011]
- europaweiter Jugendliteraturwettbewerb „Jugend schreibt“ Graz: <http://www.literaturwerkstatt.at/> [17.08.2011]
- europaweiter Literaturwettbewerb „Ich schreibe!“: <http://www.nlz-ich-schreibe.de> [17.08.2011]

Schreibwerkstätten mit bekannten (Jugendbuch-)Autorinnen bzw. Autoren in der Schule geben den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, kreative Schrifterfahrung über den Unterricht hinaus kennenzulernen. Außerdem werden die Jugendlichen auf diese Art und Weise auch an Textkritik herangeführt und sie erfahren, wie man einen Text „bauen“ kann.

Bundes-Jugendredewettbewerb:

- <http://www.bmwfj.gv.at/JUGEND/JUGENDAKTIV/Seiten/Bundes-Jugendredewettbewerb.aspx> [17.08.2011]

Dieser wird in drei Kategorien durchgeführt:

- In der Kategorie „Klassische Rede“ ist das Redethema aus neun vorgegebenen frei wählbar, es muss ganz frei gesprochen werden.
- In der Kategorie „Neues Sprachrohr“ ist die Vermittlung von Texten und Inhalten in Versform, als Kurzkabarett, mit Musikbegleitung oder in einer selbstgewählten originellen Form vorgesehen.
- Bei der Kategorie „Spontanrede“ muss spontan zu einem Thema Stellung genommen werden. Der Themenschwerpunkt ist aus einigen vorgegebenen Schwerpunkten frei wählbar, der Titel der Rede wird jedoch gezogen.

Wenn man mit Schülerinnen und Schülern für einen Redewettbewerb gezielt trainiert, dann können im Kompetenzbereich *Zuhören und Sprechen* sämtliche Standards abgedeckt werden, insbesondere aber die Standards Nr. 10, 11 und 12.

5.2 Differenzierung durch gegenseitige Bereicherung

Das erzieherische Anliegen setzt den bereits erläuterten individualisierenden Maßnahmen Grenzen, denn nicht nur die Förderung des Einzelnen mit individuellen Hilfen ist Auftrag der Schule, sondern auch die Stärkung der Verantwortung für den Mitmenschen. Dem wechselnden Einsatz der verschiedenen Sozialformen im Unterricht, vor allem der Partner- und Gruppenarbeit, kommt somit ein besonderer Stellenwert zu. Soziale Kompetenzen sind oft mit ausschlaggebend für die erfolgreiche Bewältigung einer Aufgabe. Ein Durchmischen in Bezug auf Leistungsfähigkeit der Schüler/innen erweist sich durchaus als förderlich.

Funktionen einer Gruppe kooperierender Mitschüler/innen (vgl. Lamberigts & Diepenbrock, 1992, S. 97):

- Die Gruppe erweitert das verfügbare Wissen.
- Kooperative Gruppen können das Denkniveau der Klasse anheben. „Dabei werden Lernende in einen aktiven, schülerzentrierten Lernprozess eingebunden, der Problemlösungs- und Weiterbildungsstrategien entwickelt.“ (Green & Green, 2005, S. 32)
- Einzelne Gruppenmitglieder werden Lehrer/in für sich, indem sie Lehrer/in für andere sind.

Im Kompetenzbegriff von Franz E. Weinert wird die soziale Dimension des Lernens ebenfalls betont. Er hebt die „motivationalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten“ (Weinert, 2001, S. 27) hervor, die für das Problemlösen in unterschiedlichen Situationen zu nutzen sind, und geht von der individuellen

Schülerin/vom individuellen Schüler als vernetztes Mitglied in einem sozialen Gefüge aus. Das Peer-Coaching, bei dem die Schüler/innen ihre speziellen Begabungen nicht für sich allein einsetzen, sondern um z. B. einem Klassenkameraden zu helfen, bietet sich in diesem Zusammenhang als Fördermethode für leistungsstarke Schüler/innen an.

Eine Pädagogik der Individualisierung schließt also immer auch Phasen des kollektiven und kooperativen Lernens¹⁸ mit ein. „Je breiter, fundierter und vernetzter fachliche, methodische und soziale Kompetenzen vermittelt werden, desto mehr Individualität ist möglich.“ (Langer, Blumenthal & Hesse, 2006, S. 15) Es geht demzufolge darum die einzelnen Schüler/innen beim Voneinander-Lernen und beim Miteinander-Lernen, aber auch in deren Selbsttätigkeit zu unterstützen. Individuelle Förderung schließt Erziehung zu sozialer Verantwortung und Selbstverantwortlichkeit ein.

Einige Möglichkeiten des kooperativen Arbeitens mit gleichzeitiger Differenzierung werden in weiterer Folge beschrieben.

Gruppenpuzzle

Im Deutschunterricht für die Arbeit mit Texten (z. B. Sachtexte aus *JÖ* oder *TOPIC* in Verbindung mit Lesestrategien) besonders gut einsetzbar ist das Gruppenpuzzle/die Expertenrunde (vgl. Frey-Eiling & Frey, 1999; Mattes, 2002, S. 37; Meyer, 2004a; Müller, F., 2006b, S. 55–59). Dabei handelt es sich um eine Kombination von Gruppenarbeit und autonomem Lernen: Der zu behandelnde Stoff wird in einzelne, voneinander unabhängige Themen aufgeteilt. Jedes Thema wird von einer „Expertengruppe“ bearbeitet. Anschließend werden diese aufgelöst und sogenannte Unterrichtsgruppen gebildet. Jeder Themenbereich wird in der Unterrichtsgruppe von einer Expertin/einem Experten den anderen vermittelt. Am Schluss kann gegebenenfalls aus jeder Unterrichtsgruppe noch eine Expertin/ein Experte in einer von der Lehrperson moderierten Podiumsdiskussion ihr/sein Thema vortragen, sodass für alle Teilnehmenden alle Aspekte noch einmal wiederholt werden. Die Puzzle-Methode fördert so die Eigenaktivität der Lernenden und stärkt das Selbstvertrauen.

Lernen durch Lehren

Die Methode „Lernen durch Lehren“ beinhaltet, dass Schüler/innen mit Hilfe der Lehrkraft selbst Unterrichtssequenzen gestalten (vgl. <http://www.idl.de> [17.08.2011]). Sie werden sozusagen als Expertinnen und Experten in den Unterricht eingebunden.

In Abwandlung kann auch die Methode des Peer-Supports oder Peer-Coachings als Lernhilfe eingesetzt werden. Bei diesem Verfahren sind der Umgang mit Fehlern und das Geben/Nehmen von konstruktiver Kritik wichtige Faktoren und sollten vorher erlernt werden.

¹⁸ Kooperatives Lernen bedeutet ein Aufteilen der Arbeitsaufgaben, so dass sich jedes Gruppenmitglied mit einer bestimmten Thematik genauer beschäftigt. Erst anschließend werden die Ergebnisse zusammengetragen. Das Grundprinzip dieses Lernens in der Gruppe beruht auf den drei Phasen: *Think – Pair – Share*. In der 1. Phase arbeiten die Schüler/innen alleine. In der 2. Phase besprechen und vergleichen sie ihre Ergebnisse in der Gruppe, bevor sie in der 3. Phase ihre Ergebnisse der Klasse präsentieren. Zentral für das kooperative Lernen ist, dass jeder sowohl für das Lernen der Gruppe als auch sein eigenes verantwortlich ist. Die sogenannte Placemat-Methode soll in diesem Zusammenhang als "Klassiker" besonders hervorgehoben werden (vgl. Green & Green, 2005).

5.2.1 Schreibkonferenz

Gerade beim Schreiben zeigen sich oft große Unterschiede zwischen den einzelnen Schülerinnen und Schülern hinsichtlich ihres Wissens und Vorwissens, in Bezug auf die Motivation und die lernstrategischen Orientierungen sowie im unterschiedlichen Grad an Versiertheit im Schreibprozess. Baurmann (2002, S. 81–85) plädiert deshalb für einen „schreiber-differenzierten“ Unterricht. Dazu gehören zum Beispiel Schreibkonferenzen, die Schülerinnen und Schülern einerseits die Möglichkeit bieten, Texte anhand von vorher besprochenen Kriterien gemeinsam zu überarbeiten und dabei ihre Schreibkompetenz zu erweitern, andererseits werden sie an den kritischen Umgang mit Texten herangeführt. Unter dem Blickwinkel der Differenzierung können Leistungsstarke in diesem Rahmen als „Schreibexpertinnen und -experten“ auftreten und „gute Tipps“ geben, aber auch Feedback zu ihren eigenen Texten bekommen.

Die Bildungsstandards D8 sind im Kompetenzbereich *Schreiben* in die Abschnitte „Texte planen“, „Texte verfassen“ und „Texte überarbeiten“ gegliedert, um so dem komplexen Vorgang der Textproduktion gerecht zu werden. Da die Überarbeitung ein konstitutives Element des Schreibprozesses ist, soll an dieser Stelle das genannte Verfahren (vgl. Baurmann, 2002, S. 101–108) als differenzierende Methode vorgestellt werden (vgl. Merz-Grötsch, 2010, S. 55–59).

Eine Schreibkonferenz (vgl. Reuschling, 1996; Spitta, 1993a; Wilde, 1996) ist eine Form des Beratungsgesprächs, das sich mit einem Text(entwurf) beschäftigt. Hierzu bildet die Verfasserin/der Verfasser eines Textes eine Kleingruppe mit zwei oder drei Mitschülerinnen und Mitschülern ihrer/seiner Wahl. Die aktive Lehrerrolle wird dabei dezentralisiert und die Lehrperson erhält eine beobachtende, wenn nötig helfende Funktion (= Lerncoach).

Die einzelnen Schritte des Schreibprozesses sind hier: Planen, Schreiben, Beraten, Überarbeiten, Veröffentlichung von Texten. Eine wesentliche Idee der Schreibkonferenz ist, dass die Autorin/der Autor immer „Besitzer/in“ des Textes bleibt. Es entsteht ein „eigenes“ Produkt, bei dem man sich zwar Hilfe holt, für das man aber weiterhin Verantwortung trägt.

Ob eine Autorin/ein Autor die gemachten Überarbeitungsvorschläge aufgreift oder nicht, liegt in ihrer/seiner alleinigen Verantwortung. Wichtig ist weniger das einzelne Textergebnis als der Prozess des gemeinsamen Nachdenkens über den Text bzw. der Austausch über die gegenseitig feststellbaren Strategien der Texterstellung – im Sinne einer Impulsgebung von Schüler/in zu Schüler/in – für eine mögliche Erweiterung oder Differenzierung der jeweils eigenen Schreibstrategie.

Die Schreibkonferenz kann auch in virtueller Form¹⁹ durchgeführt werden.

5.2.2 Textlupe

Eine andere differenzierende Form der Textüberarbeitungsmöglichkeit ist die Textlupe (vgl. Bobsin, 1995; Baurmann, 2002, S. 108–110): Dabei nehmen Mitschüler/innen die von anderen verfassten Texte im wahrsten Sinn des Wortes anhand von vereinbarten Kriterien genauer unter die Lupe (vgl. Habringer, Staud & Taubinger, 2010, S. 39).

19 Siehe Projekt „Virtuelle Schreibkonferenz“ von Prof. Dr. Michael Becker-Mrotzek, <http://www.uni-koeln.de/ew-fak/Deutsch/materialien/mbm/VSK-texte/bitti.pdf> [17.08.2011]. Dabei schicken Schüler/innen ihre Texte per Mail an eine Mailingliste. Kleine Gruppen von Studierenden betreuen dann einzelne Kinder, indem sie verbessern, auf Fehler aufmerksam machen und Tipps zum Verfassen von Texten geben. Davon profitieren beide Gruppen: Die Studierenden lernen u. a., wie sie Kindern eine angemessene Schreibberatung geben können. Bei den Schülerinnen und Schülern wächst die Motivation zum Schreiben von Texten durch den persönlichen Kontakt.

5.2.3 „Über-den-Rand-hinaus-Schreiben“

Das Verfahren „Über-den-Rand-hinaus-Schreiben“ ist eine weitere, wenn auch etwas aufwendigere Art der kooperativen Textüberarbeitung. Hier wird das Textblatt (möglichst größer als DIN A3) selbst von den Leserinnen und Lesern beschrieben. Diese ermitteln diejenigen Stellen, die ihnen in irgendeiner Hinsicht verbesserungswürdig erscheinen: stilistisch und/oder inhaltlich (wieder ist ein vorher durchbesprochener Kriterienkatalog als Beilage notwendig). Der Textentwurf wird so zum Text mit Leerstellen, die zu ergänzen sind. Diese werden nummeriert, die Teilnehmer/innen der Gruppe wählen sich eine Nummer aus und erarbeiten Veränderungsvorschläge auf Zetteln, die dann an den Rand des Textblattes geheftet werden. Die Autorin/der Autor selbst entscheidet in der Folge, wie sie/er bei der Textrevision mit diesen Vorschlägen umgehen möchte.

Bei all den besprochenen Verfahren geht es nicht primär darum, Fehler zu finden und Mitschüler/innen auszubessern, sondern um den konstruktiven Umgang mit eventuellen Schwachstellen, wobei Leistungsstarke in ihrer Rolle als Expertinnen bzw. Experten fungieren können. Eine Atmosphäre der Wertschätzung und des Vertrauens untereinander ist notwendig.

5.2.4 Talkshow

Die Bildungsstandards D8 fokussieren im Bereich (*Zuhören und Sprechen* u. a. auf argumentative Sprechhaltung, die Fähigkeit, die eigene Meinung bzw. eigene Anliegen in einer Diskussion oder Rede anderen verständlich vermitteln zu können. Eine gute Möglichkeit, hier differenzierend im Unterricht zu arbeiten, ist die Form der Talkshow²⁰. Die Klasse wird in Gruppen (à fünf Teilnehmer/innen) eingeteilt und bereitet jeweils vorgegebene „reißerische“ Themen für die Sendung vor. Es sind fünf Rollen zu besetzen, wobei die Spieler/innen die Aufgabe haben, sprachliche Versatzstücke, die sie auf Karten für ihre Rolle erhalten, tatsächlich zu verwenden, z. B. Schuldirektor/in (*Verwahrlosung unserer Jugendlichen, gesellschaftliche Verantwortung, Ganztagschule*). Die Gruppe hat weiters darauf zu achten, dass für jede Rolle auch ein passendes Auftreten entwickelt wird. Außerdem sollten Argumente nach den Kriterien *Behauptung, Begründung, Beleg und Beispiel* überlegt werden. Nach einer zuvor festgelegten Vorbereitungszeit kann die Talkshow stattfinden. Leistungsstarke Schüler/innen eignen sich hier besonders gut als Moderatorinnen bzw. Moderatoren der Talkshow. Die Diskutantinnen und Diskutanten müssen nun in ihren Rollen bleiben und argumentieren. Die übrigen Schüler/innen beobachten die Kommunikationssituation von außen und reflektieren im Anschluss darüber (vgl. Fishbowl-Situation).

5.2.5 Meinungstheater

Beim Meinungstheater (vgl. Abraham, 2008) schlüpfen die Schüler/innen ebenfalls anhand von vorgegebenen Aussagen in unterschiedliche Rollen. Die Leistungsstarken, die sonst meist auch mehr zu sagen haben, erhalten jene Rollen/Personen zugeteilt, mit denen eine Identifikation eher schwieriger ist. Ein Experimentieren mit Sprechweisen und ein Bewusstmachen, was man mit welcher Haltung ausdrücken kann, sollte bereits erfolgt sein.

Natürlich finden sich noch viele andere Möglichkeiten (z. B. andere zu überzeugen versuchen, Gesprächsrunde entwickeln, die „echte“ Meinung wiedergeben ...). Die Lehrerin/der Lehrer gibt immer an, welche Person nun sprechen soll. Am Ende ist es interessant, die Spielsituation einzufrieren („Freeze!“) und mit den anderen Schülerinnen und Schülern die Körperhaltung zu reflektieren, aber auch die Art und

20 Adaptiert nach einer Mitschrift in einem Seminar mit Ulf Abraham am 28.2.2011 in St. Pölten.

Weise, wie die Personen ihre Inhalte präsentiert haben. Bei dieser Methode werden die Standards Nr. 10, 11, 12 / 4, 5 abgedeckt.

5.2.6. ABC-Darium

Diese Methode (vgl. Schmitt-Rößler, 2010; adaptiert nach Fritsche & Sulzenbacher, 2006) dient der Entwicklung einer höheren Lesekompetenz und ist ein weiterer Baustein auf dem Weg vom lehrergeleiteten zum schülerzentrierten Unterricht. Das Lernarrangement setzt auf die Individualisierung in der Heterogenität der Lerngruppe und hilft, die Stärken (der einzelnen Lerner/innen) auf- und auszubauen.

Man benötigt als Material einen Satz ABC-Kärtchen, kleine leere Zettel und einen Text, der bearbeitet werden soll. Die Schüler/innen sitzen in einem großen Kreis und die ABC-Kärtchen liegen in einer langen Reihe alphabetisch geordnet auf dem Boden. Nachdem die Lernenden den Text selbstständig gelesen haben, sollen sie maximal fünf Begriffe, die ihnen fremd oder eigenartig vorkommen, die sie besonders interessieren oder ansprechen oder auch solche, die sie nicht verstehen und die sie erklärt haben möchten, auf die leeren Zettel schreiben. Im Anschluss daran werden diese an den Buchstaben angelegt, mit dem der jeweilige Begriff beginnt. Wenn alle fertig sind, schaut man, wo sich Begriffe häufen oder wo gar kein Zettel liegt. Dies sagt möglicherweise schon etwas über Schwerpunkte und Themen des Textes aus. In der darauf folgenden gemeinsamen inhaltlichen Arbeit initiiert die Lehrperson ein dem Alphabet folgendes Fachgespräch zu den Begriffen, die angelegt wurden. Sie werden vorgelesen und es wird gefragt, wer von denjenigen, die diese Begriffe gelegt haben, erläutern möchte, warum sie/er diesen Begriff gewählt hat. Dies führt zu einem Gespräch über die Begriffe (sachlich/fachlich), ihrem Ort im Text (Textstruktur/Schemata) und den Bezug der Leserin/des Lesers zu diesem Gegenstand (Vorwissen, Emotionen, Fragen usw.). So arbeitet man sich alphabetisch durch den Text. Dieser entsteht auf diese Weise in seiner Struktur und seiner Aussagedimension neu und lebendig vor den Schülerinnen und Schülern. Er ist nun sozusagen bereichert und ergänzt durch das Wissen, die Erfahrungen, Fragen und Haltungen der Lernenden.

Die weitere Unterrichtsarbeit hängt von der didaktischen und methodischen Planung der Lehrerin/des Lehrers ab und von dem Verwendungszweck des Textes im Rahmen des Themas und des Unterrichts.

Da die Texterarbeitung in einem Kreis von Expertinnen und Experten gemeinsam stattfindet, d. h. durch wechselseitiges Lehren und Lernen, ist jeder Beitrag im Gespräch von Bedeutung und wird wertgeschätzt. Einerseits können Leistungsstarke ihr Wissen sowie ihre Lesekompetenz unter Beweis stellen und andererseits tragen Fragen und Irrtümer von Leistungsschwächeren für alle zum Verständnis bei. Individuelle und manchmal auch sehr persönliche Bezüge zum Text können formuliert werden und helfen so, Bedeutung zu konstruieren, d. h. jede/r findet seinen eigenen Weg zum Text durch unterschiedliche Lesestrategien. Dabei werden im Idealfall die Standards Nr. 14–16, 19, 24 und 26 abgedeckt.

5.3 Differenzierung durch Aufgabenstellung

Aufgabenstellungen können in der Anzahl, im Zeitaufwand für deren Lösung, im Schwierigkeitsgrad, in der Anzahl der Durchgänge sowie durch die Wahl der Aufgabe differieren.

Im Zusammenhang mit Bildungsstandards steht bei der Aufgabenstellung die Kompetenzorientierung im Vordergrund. Als kompetenzorientierte Aufgaben werden jene inhaltlich fokussierten Herausforderungen und Problemstellungen bezeichnet, an denen sich das zielorientierte Handeln von Lernenden sowohl unterrichtlich gut entwickeln als auch überprüfen lässt. Es sind Aufgaben, die zum einen Teilkompetenzen, zum anderen die Integration von inhaltlichem Wissen und fachlichem Können fördern bzw. erfassen können, einschließlich des dazu notwendigen Einsatzes von Methodenkompetenz(en). Solche Aufgaben

sollen zugleich lebenspraktisch ausgerichtet sein und nach Grad ihrer Bewältigung ein Urteil über die im Lernenden vorliegenden Kompetenzstrukturen erlauben (vgl. Habringer, 2010).

5.3.1 Niveau von Aufgabenstellungen

Aufgaben im Deutschunterricht stellen konkrete Handlungsanweisungen an Schüler/innen dar. Da in Lehr- und Arbeitsbüchern die Arbeitsaufgaben vorgegeben sind, ist es notwendig, diese mitunter für die Erfordernisse einer Klasse oder Leistungsgruppe zu adaptieren. Während Arbeitsanweisungen für schwache Schüler/innen möglichst einfach und verständlich formuliert werden müssen, können leistungsstarke Schüler/innen durchaus mit komplexen Aufgabenstellungen umgehen (vgl. Wurzinger, 2007, S. 117–118). Nichtsdestotrotz sollten sie gewissen Qualitätskriterien entsprechen (vgl. Habringer, 2010, S. 50). Hier ergibt sich die Frage, was einzelne Aufgabenstellungen schwieriger macht als andere. Erfahrungsgemäß spielen die Komplexität des Arbeitsauftrages (und – falls vorhanden – des Impulstextes) und die Verwendung der Operatoren, mit denen die Aufgabe formuliert wird, eine ebenso große Rolle wie die Struktur.

Unterschiedliche und unterschiedlich Lernende benötigen demzufolge eine für sie passende Aufgabenstellung, die sie zwar herausfordert, aber nicht überfordert. Innere Differenzierung bei der Erstellung von Aufgaben sichert das Erreichen grundsätzlicher Lernziele bei gleichzeitiger Förderung leistungsstarker und leistungsschwächerer Schüler/innen. Das Erreichen der definierten Standards bedarf in jedem Fall individualisierender Aufgabenstellungen, insbesondere auch für die Leistungsstarken (z. B. als ergänzende herausfordernde Wahlaufgaben), um sie fördern, beschäftigen bzw. motivieren zu können.

Möglichkeiten, Materialien mit unterschiedlichem Niveau anbieten zu können, finden sich auf der Website des BIFIE (Bereich „Materialien & Publikationen“). Es wird eine beträchtliche Anzahl an Aufgabenstellungen mit hohem Schwierigkeitsgrad (☺☺☺) angeboten. Auch die dort abrufbaren interaktiven Beispiele bieten zur genaueren Orientierung unterschiedliche Schwierigkeitsgrade und sind außerdem noch in Schulstufen eingeteilt. Einige sind als anspruchsvoll gekennzeichnet.

Im Unterricht könnten verschiedene Arbeitsanweisungen in (Still-)Arbeitsphasen gegeben werden. Hier wird eine größere Differenzierung als im gelenkten Unterricht möglich. Es werden unterschiedliche Aufgaben angeboten, wobei man die Auswahl der Aufgaben am besten den Schülerinnen und Schülern selbst überlässt. (Tipp: Schwierigkeitsgrad der Aufgaben durch die Anzahl von * andeuten und eine bestimmte Anzahl an *** vorgeben, die erreicht werden muss; Smileys funktionieren genauso.)

5.3.1.1. Textvortrag

Auch bei der Vorbereitung eines Textvortrages (vgl. Wollweber, 2008), z. B. eines Gedichts, kann Rücksicht auf die Leistungsstärke der Schüler/innen genommen werden. Sie sollten aus mehreren Texten (evtl. zu einem Thema, z. B. Frühling, Liebe ...) mit unterschiedlichem Anforderungsniveau auswählen können und diese für einen Vortrag vorbereiten. Die Schüler/innen tragen dann nach einer Vorbereitungszeit von ca. zehn Minuten ihren Text vor. Dabei sollten sie nach den vier Schritten von Menzel vorgehen: orientierendes Überlesen, aufmerksames Durchlesen, absatzweises Durcharbeiten, kontrollierendes Sprechen des Resultats. Möglichst gegensätzliche Sprechfassungen (von ein und demselben Text) werden nach der Präsentation im Plenum dahingehend diskutiert, ob die vorgetragene Fassung (dramatisch, distanziert ...) dem Text genügt oder nicht.

Hier wird Standard Nr. 11 aus dem Kompetenzbereich *Zuhören und Sprechen* bearbeitet.

5.3.1.2 „Blattformen“

Eine weitere Möglichkeit, mit Heterogenität in der Klasse umzugehen und gleichzeitig der Forderung nach Individualisierung gerecht zu werden, bietet der schülerzentrierte Ansatz der Blattformen auf der Grundlage des Lernzyklus nach Andreas Müller (Müller, 2006c), adaptiert von Sonja Vučina (Vučina, 2008, S. 4–13). Bei diesem Lernarrangement wird einerseits das Vertrauen der Schüler/innen in ihre eigenen Fähigkeiten gestärkt, andererseits der Schwerpunkt im Unterricht vom Lehrenden auf die Lernende/den Lernenden verlagert. Leistungsstarke Lerner/innen haben hier die Möglichkeit, ihre Stärken zu zeigen und eigenen Lesewege einzubringen. Es werden außerdem die Standards Nr. 14–18, 19, 20, 24 und 26 bearbeitet.

Die Schüler/innen bekommen einen Text (Zeitung, Buch, Internet ... auch Grafik, Tabelle oder Schaubild) sowie – alleine oder zu zweit – ein leeres Din-A3-Blatt, das sie längs und quer in der Mitte falten. Sie erhalten so vier Felder, die sie links oben beginnend im Uhrzeigersinn nummerieren und bearbeiten.

Das erste Feld ist der Orientierung gewidmet und enthält die Aufforderung: „Schau dir die Überschrift, den Text, die Bilder an!“. Die/der Lernende begegnet hier einem Thema (z. B. über den Inputtext) und hält dieses (schriftlich oder grafisch) fest.

Das zweite Feld dient dem Antizipieren bzw. Überfliegen und enthält die weiterführenden Fragen: „Was weiß ich schon über das Thema? Was fällt mir dazu noch ein? Was habe ich gehört, gelesen, gesehen? Was möchte ich noch zum Thema erfahren? In welchem Zusammenhang/warum lese ich den Text? (zum Lernen für eine Prüfung; zum Präsentieren, um ihn zu kürzen; für ein Thema, das wir gerade bearbeiten; für eine Buchvorstellung ...)“ Die/der Lernende denkt über das Thema nach, überfliegt den Text, hält ihre/seine „Vorahnungen“ fest, knüpft an das an, was sie/er zum Thema schon weiß, nennt Assoziationen, Erinnerungen, Ideen zum Thema. Hier liegt die große Chance, Lesen als intensiven Prozess persönlicher Auseinandersetzung mit einem Text zu erleben.

Im dritten Feld wird der eigene Leseweg organisiert, nach den Leitfragen „Wie erlese ich mir den Text? Was mache ich mit dem Text, damit ich ihn verstehe? Wie teile ich ihn ein, damit ich ihn besser verstehen kann? Welche Strategien finde ich? (z. B. ich spreche mit einer Partnerin/einem Partner darüber, verwende Textmarker, Wörterbuch, stelle Fragen, gestalte Zeichnungen, Mindmaps ...) Wie kann ich mir den Inhalt merken?“ Die/der Lernende arbeitet hier direkt am Text, erschließt sich denselben, entwickelt ihren/seinen eigenen Lernweg, formuliert, redet mit jemandem darüber, sie/er „extrahiert“, was sie/er für wesentlich hält. Mit der Zeit erhalten die Schüler/innen ein immer größeres Repertoire an Handwerkszeug (= Lesestrategien, die sie aber vorher im Unterricht erlernt haben) zur Bewältigung dieser komplexen Anforderung.

Im vierten Feld wird über das Gelesene, das eigene Arbeiten und über das Gelernte reflektiert. Dafür enthält das Feld folgende Fragen: „Was war neu? War etwas schwer/leicht für mich? Warum? Was war neu/interessant/verblüffend ...? Was denke ich über das Thema? Welche Bedeutung hat der Inhalt für mich? Welche Fragen habe ich noch dazu? Wie passt das, was ich gelesen habe zu einem anderen Thema, einer Arbeit? Wie kann ich den Text präsentieren, jemandem erzählen? (z. B. ich tausche mich aus, vergleiche, erzähle, übernehme Neues ...) Wie bin ich mit meiner Arbeit zufrieden? Warum habe ich so und nicht anders zu dem Thema gearbeitet?“. Die/der Lernende soll hier über sein eigenes Tun, Denken und Lernen im Rahmen der Blattform reflektieren (vgl. metakognitive Ebene bei Kompetenzrastern, Lernjournalen ...).

Für geübte „Blattformen-Schüler/innen“ kann man auch die expliziten Aufträge oder Fragen weglassen oder die vier Felder mit entsprechenden Symbolen versehen.

5.3.2 Wahl- und Pflichtaufgaben

Wahl- und Pflichtaufgaben aus einem vorgegebenen Aufgabenpool aussuchen zu können, ermöglicht den Schülerinnen und Schülern den Zugriff auf Aufgaben mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad und unterschiedlichem Komplexitätsniveau und sichert eine optimale Anpassung der Aufgaben an die individuellen Bedürfnisse, Interessen und Begabungen der Lernenden. Außerdem ist hier wiederum Eigenständigkeit gefordert.

Bei den „oder-Hausaufgaben“ dürfen die Schüler/innen zwischen zwei Aufgabenblöcken wählen. Ein Block enthält reine Übungs- und Wiederholungsaufgaben, während bei einem zweiten Block nur die Hälfte der Übungsaufgaben (z. B. jede zweite) gelöst werden muss und zusätzlich eine Transfer- oder eigene Denkleistung erfordernde Aufgabe zu bearbeiten ist, die wiederum eine Förderung der leistungsstarken Schüler/innen bedeutet.

5.3.2.1 Aufgabenwahl beim Themenportfolio

Ein Themenportfolio bietet im Deutschunterricht die Möglichkeit, aus unterschiedlichen Arbeitsaufträgen – Pflicht- und Wahlaufgaben – auszuwählen. Die Wahlaufgaben können z. B. aus einer Ideenliste zum Thema herausgesucht oder auf einem Arbeitsblatt vorgegeben werden (vgl. Köllbichler, 2006, S. 93–104).

Anbei ein Beispiel für differenziertes Lesen und die Vertiefung der Lektüre durch ein Portfolio. Die Schüler/innen dürfen die Bücher dafür selbst auswählen. Ein „Bücherbasar“, in dem alle gelesenen Werke vorgestellt werden, könnte die Arbeit abschließen. Der nachfolgende Arbeitsplan geht davon aus, dass der Umgang mit dem Verfahren bereits bekannt ist. Die Aufgaben in der Bücherideenkartei sind differenziert und bieten Arbeitsaufträge auf unterschiedlichen Niveaus. Sie enthalten Aufgabenstellungen wie: Werbung für ein Buch gestalten; in einer Präsentation das Buch vom Ende her erzählen; ein Rätsel zum Buch entwickeln; aus dem Buch eine Ballade machen; einen Dialog zweier Personen verfassen, die das Buch schrecklich finden u. v. m. Auch unterschiedliche Sozialformen sind dort angemerkt.

Arbeitsplan zu Portfolio „Mein Buch“

Folgende Teile soll dein Portfolio enthalten:

1. Pflichtaufgaben:

- Inhaltsverzeichnis
- Coverletter
- Kurze (!) Inhaltsangabe: maximal sieben Sätze!
- Zwei Textaufgaben: eine davon mit Textlupe und Überarbeitungen

2. Vier Wahlaufgaben aus der Bücherideenkartei

3. Außerdem:

- Protokollblätter: Eckdaten: Wer? Wann? Was? (Titel und Inhalt in drei bis fünf Sätzen)

Kommentar: Achtung! Bei mündlichen Aufgaben oder solchen, wo ihr zu zweit nur einen Text produziert, legst du ein Protokollblatt an, damit dokumentiert ist, was du mit wem wann gemacht hast!

- Kommentare zu verschiedenen Aufgaben:
 - Gibt es zu der Aufgabe etwas Besonderes zu sagen?
 - Wie ist es dir bei dieser Aufgabe, mit diesem Text gegangen?
 - Ist dir etwas Bemerkenswertes aufgefallen?
 - Worauf sollen deine Leser/innen besonders achten? etc.

Diese Kommentare schreibst du auf ein eigenes Blatt und reihst es vor oder hinter den jeweiligen Text ein.

Abgabetermin:

(Arbeitsplan, adaptiert nach Köllbichler, 2006, S. 96)

5.3.2.2 Aufgabenwahl bei der Leserolle

Jede Schülerin/jeder Schüler wählt ein Buch aus und liest es. Dazu erstellt sie/er mithilfe einer leeren Chipsdose eine Leserolle, in der die Arbeiten, die während und nach der Lektüre zum Buch angefertigt werden sollen, aufbewahrt werden. Die Leserolle wird außen mit den bibliografischen Daten (Titel, Autor/in, Verlag, Erscheinungsort, Erscheinungsjahr) und dem Namen der Schülerin/des Schülers beschriftet und kreativ gestaltet. Vorgeschlagen wird, dass zehn Aufgaben erledigt werden müssen: fünf Pflichtaufgaben, die für alle Schüler/innen gleich sind, sowie weitere fünf, die aus einer Liste von Wahlaufgaben frei wählbar sind. Durch Wahlaufgaben auf unterschiedlichem Niveau eignet sich das Konzept wiederum zur Differenzierung (z. B. ein neues Titelbild zum Buch entwerfen, einen Steckbrief der Hauptfiguren erstellen, ein neues Ende erfinden, der Autorin/dem Autor einen Brief/ein Mail schreiben, nach Büchern zum gleichen Thema recherchieren, Biografie und Bibliografie der Autorin/des Autors recherchieren etc.). Die Leserolle kann auch als Hilfsmittel für eine spätere Buchpräsentation dienen.

Exkurs: Differenzierung im Leseunterricht kann über unterschiedliches Textangebot für leistungsstarke und leistungsschwache Schüler/innen, über altersadäquate Ganzschriften/Originalliteratur und vereinfachte Fassungen (z. B. Cornelsen, Reihe „einfach lesen!“ für Lesefortgeschrittene Niveau 1–3) oder Tageszeitungen stattfinden.

Leistungsstarke Schüler/innen lesen nicht nur besser, sie lesen auch mehr. Interessant ist, dass sie z. B. in der Schulbibliothek oft zu ganz dicken Büchern greifen, die außerdem weit über dem für ihr Alter empfohlenen Niveau liegen. Der Grund dafür mag wohl der sein, dass sie nicht nur einen Wissensvorsprung haben, sondern sich auch mit komplexen Fragestellungen beschäftigen. Insofern erweist es sich als besonders wichtig, dass die Schulbibliothek eine Umgebung ist, in der differenziertes Lernen je nach Leistungsstufe – außerhalb des regulären Unterrichts, auch in der Freizeit – möglich wird. Denn schließlich sollten Schüler/innen aus folgenden drei Beweggründen die Bibliothek besuchen (Leonard, 1998, S. 26):

- um ihre Neugier zu stillen, indem sie nach schnellen Antworten auf ihre eigenen Fragen suchen (*curiosity*),
- um Aufgaben zu lösen, die ihnen im Rahmen des Unterrichts gestellt wurden (*curriculum*) und
- um ihrem persönlichen Bedürfnis zu lesen nachzugehen und zu Büchern ihrer Wahl zu greifen (*choice*).

5.3.2.3 Kreative Aufgabenstellungen

In einem Unterricht, in dem die Kreativität gefördert wird, geht es darum, grundlegendes Forschen und Entdecken mit den alltäglichen Lernsituationen in der Schule zu verbinden. Laut Lehrplan sind in jedem

Unterrichtsgegenstand die Schüler/innen mit und über Sprache „zu befähigen, ihre kognitiven, emotionalen, sozialen und kreativen Kapazitäten zu nutzen und zu erweitern“ (BMBWK, 2000b, S. 1).

Eine kreative Aufgabenstellung, die Lernende dazu herausfordert, etwas Eigenständiges und Persönliches zu schaffen, etwas Neues, jedenfalls etwas höchst Individuelles zu gestalten, ist ein bereichernder Beitrag zur Individualisierung. Kreative Zugänge zu einer bestimmten Thematik ermöglichen eine persönliche Auseinandersetzung. Insofern steigern sie das Interesse für das Thema und schaffen die Möglichkeit, die Begabungen auf anderen Kanälen als den üblichen kognitiven zu zeigen.²¹

Zu kreativen Aufgabenstellungen im Sinne der Differenzierung gehört z. B. die Visualisierung von eigenen Texten oder Auszügen aus Büchern sowie ganzen Büchern. Abgesehen von Plakatgestaltungen, wie z. B. zu einem Gedicht, eignet sich die nachfolgend beschriebene Form ganz besonders.

„Buch im Karton“, Buchschachtel, Lesekiste

Vor, während oder nach der individuellen Lektüre eines Textes oder Buches wird ein Schuhkarton mit Gegenständen gefüllt, die im Text direkt angesprochen werden oder von denen die Leserin/der Leser den Eindruck hat, sie seien im Buch präsent. Diese Gegenstände dienen der Konkretisierung und plastischen Illustration des Textes. Darüber hinaus erhält das Buch auf diese Weise einen Bezug zur realen Welt (vgl. Knobloch, 1999).

Die Schüler/innen erhalten den Auftrag, eine Lesekiste zu einem von ihnen gelesenen Buch zusammenstellen, indem sie auf die Innenseite des Deckels eine Inhaltsangabe kleben und auf der Stirnseite des Kartons bibliografische Angaben wie Autor/in und Titel vermerken. Weiters können sie besonders interessante Textstellen oder Aussprüche dazuschreiben und das Innere der Schachtel gestalten. Zu den Gegenständen sollen erklärende Sätze und ihre Funktion im Text geschrieben werden. Außen kann der Karton mit charakteristischen Wörtern, Sätzen oder Phrasen zum oder aus dem Buch gestaltet werden.

Mit Hilfe der Lesekiste und anhand der darin enthaltenen Gegenstände kann eine Buchpräsentation erfolgen. Eine Ausstellung von Buchschachteln bedeutet für andere Schüler/innen eine Anregung, ebenfalls eines der vorgestellten Bücher zu lesen. Lesekisten können außerdem nicht nur zu Büchern, sondern auch zu Autorinnen und Autoren erarbeitet werden. In den Kisten befinden sich dann eben Gegenstände zu mehreren Büchern der Autorin/des Autors und zu ihrer/seiner Biografie.

21 Allerdings gibt es auch Schüler/innen, deren Kreativität nicht besonders ausgeprägt ist, deshalb ist zu empfehlen, diese auf Basis der freiwilligen Wahl zu stellen (siehe Abschnitt Wahl- und Pflichtaufgaben).

Literatur

Abraham, U. (2008). *Sprechen als reflexive Praxis. Mündlicher Sprachgebrauch in einem kompetenzorientierten Deutschunterricht*. Freiburg/Br.: Fillibach.

Anlage zur Verordnung der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur über Bildungsstandards im Schulwesen (2009). In *BGBI. II Nr. 1/2009*. Verfügbar unter http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17534/bgbl_ii_nr_1_2009_anlage.pdf [23.08.2011].

Altrichter, H. & Hauser, B. (2007). Umgang mit Heterogenität lernen. In *Journal für LehrerInnenbildung* 7 (1). S. 4–11.

Bartnitzky, H. & Christiani, R. (1994). *Auch die leistungsstarken Kinder fördern*. Frankfurt/M.: Cornelsen Scriptor.

Baumann, J. (2002). *Schreiben, Überarbeiten, Beurteilen. Ein Arbeitsbuch zur Literaturdidaktik*. Seelze-Velber: Kallmeyer/Klett.

Baumann, J. (2009). *Sachtexte lesen und verstehen. Grundlagen – Ergebnisse – Vorschläge für einen kompetenzfördernden Unterricht*. Seelze: Friedrich.

Beer, R. & Benischek, I. (2011). Aspekte kompetenzorientierten Lernens und Lehrens. In BIFIE (Hrsg.), *Kompetenzorientierter Unterricht in Theorie und Praxis*. Graz: Leykam. S. 5–28.

Benner, D. (2002). Die Struktur der Allgemeinbildung im Kerncurriculum moderner Bildungssysteme. In *Zeitschrift für Pädagogik* 48. S. 68–88.

BIFIE (Hrsg.) (2010). *Praxishandbuch für „Deutsch“ 5.–8. Schulstufe*. Band 1. Graz: Leykam.

BIFIE (Hrsg.) (2011). *Kompetenzorientierter Unterricht in Theorie und Praxis*. Graz: Leykam.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BMBWK) (2000a). *Lehrplan der allgemein bildenden höheren Schulen*. Verfügbar unter <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11668/11668.pdf> [17.08.2011]

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BMBWK) (2000b). *Lehrplan Deutsch Unterstufe*. Verfügbar unter <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/781/ahs7.pdf> [17.08.2011]

Bobsin, J. (1995). Textlupe: neue Sicht aufs Schreiben. In *Praxis Deutsch* 137. S. 45–49.

Böttcher, I. & Becker-Mrotzek, M. (2003). *Texte bearbeiten, bewerten und benoten. Schreibdidaktische Grundlagen und unterrichtspraktische Anregungen*. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske und Budrich. S. 73–78.

Egger, M. (2010). IKM – Informelle Kompetenzmessung. In BIFE (Hrsg.): *Praxishandbuch für „Deutsch“ 5.–8. Schulstufe*. Band 1. Graz: Leykam. S. 103–107.

Fix, M. (1999). „Deine Geschichte find ich irgendwie komisch!“ Schreibkonferenzen als Ausgangspunkt für Sprachreflexion. In *Praxis Schule* 5–10 2. S. 24–29.

Fix, M. (2000). *Textrevisionen in der Schule. Prozessorientierte Schreibdidaktik zwischen Instruktion und Selbststeuerung – empirische Untersuchungen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Frey-Eilling, A. & Frey, K. (1999). Das Gruppenpuzzle. In: Wiechmann, J. (Hrsg.). *Zwölf Unterrichtsmethoden. Vielfalt für die Praxis*. Weinheim: Beltz. S. 50–57.
- Fritsche, E. & Sulzenbacher, G. (2006). *Lese-Rezepte. Neues Lernen in der Bibliothek*. 6. Auflage. Bozen/Wien: öbv&hpt.
- Fulde, A. & Schneider, F. (2009). *Diagnostizieren & Fördern. Lernstandsermittlung, Förderempfehlung, Erfolgsüberprüfung. Deutsch, Rechtschreiben und Lesen, 7./8. Schuljahr*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Geibert, E. (2003). Der rheinland-pfälzische Rahmenplan Grundschule. Ein Vorgriff auf Bildungsstandards im Primarbereich. In *Lernende Schule. Für die Praxis pädagogischer Schulentwicklung* 6. S. 43–45.
- Geppert, K. & Preuß, E. (1981). *Differenzierender Unterricht – konkret. Analyse, Planung und Gestaltung*. 2. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Giesecke, H. (2004). Wer braucht (noch) Erziehungswissenschaft? In *Neue Sammlung* 44 (2). S. 151–165. Verfügbar unter <http://5tc1.de/giesecke/erzwiss.htm> [22.08.2011].
- Goger, R. & Schmidinger, E. (2007). Das Portfolio: eine Maßnahme zur Individualisierung im Unterricht der Hauptschulen. In *Erziehung und Unterricht* 157 (5–6). Wien: öbv&hpt. S. 401–407. Verfügbar unter http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15614/mat_euu_5_6_157_goger_schmid.pdf [22.08.2011].
- Green, N. & Green, K. (2005). *Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Grossenbauer, S. (1999). *Begabungsförderung in der Volksschule – Umgang mit Heterogenität*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Habringer, G. (2010). Aufgabenqualität in einem kompetenzorientierten Deutschunterricht. In BIFIE (Hrsg.): *Praxishandbuch für „Deutsch“ 5.–8. Schulstufe*. Band 1. Graz: Leykam, S. 43–60.
- Habringer, G., Staud, H. & Taubinger, W. (2010). Basiskriterienkataloge einsetzen. In BIFIE (Hrsg.): *Praxishandbuch für „Deutsch“ 5.–8. Schulstufe*. Band 1. Graz: Leykam, S. 13–41.
- Habringer, G. & Staud, H. (2011). Kompetenzorientierter Unterricht – Sekundarstufe I – Deutsch. In BIFIE (Hrsg.): *Kompetenzorientierter Unterricht in Theorie und Praxis*. Graz: Leykam. S. 47–67.
- Häcker, T. (2006). *Portfolio: ein Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Haider, G. et al. (2003). *Zukunft: Schule. Strategien und Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung. Das Reformkonzept der österreichischen Zukunftskommission*. Wien: BMBWK.
- Helmke, A. (2003). *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern*. Seelze: Kallmeyer.
- Helmke, U. (2004). Die Entwürfe für das Fach Deutsch weisen deutliche Mängel auf. In *Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis* 96, 8. Beiheft, S. 101–120.
- Herrmann, U. (2005). Fördern „Bildungsstandards“ die allgemeine Schulbildung? In Rekus, J. (Hrsg.). *Bildungsstandards, Kerncurricula und die Aufgaben der Schule*. Münstersche Gespräche zur Pädagogik 21. Münster: Aschendorff. S. 24–52.

Hofmann, F. (2008). *Persönlichkeitsstärkung und soziales Lernen im Unterricht. Anregungen für Lehrer/innen und Studierende*. Wien: Österreichisches Zentrum für Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen (ÖZEPS). Verfügbar unter <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/16250/persoendlichkeitsstaerkung.pdf> [22.08.2011].

Huser, J. (2011). *Lichtblick für helle Köpfe. Ein Wegweiser zur Erkennung und Förderung von hohen Fähigkeiten bei Kindern und Jugendlichen aller Schulstufen*. 6., überarbeitete Neuauflage. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.

Jost, M. (o. J.) (*Hoch-*)begabte Schülerinnen und Schüler begleiten. *Begabungen in Regelklassen fördern*. Verfügbar unter: http://foerderung.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/foerderung.bildung-rp.de/hochbegabung/Artikel_PZ.pdf [29.08.2011]

Kingore, B. (2004). *Differentiation: Simplified, Realistic and Effective. How to Challenge Advanced Potentials in Mixed-Ability Classrooms*. Austin: Professional Associates Publishing.

Kliemann, S. (Hrsg.) (2008). *Diagnostizieren & Fördern in der Sekundarstufe I. Schülerkompetenzen erkennen, unterstützen und ausbauen*. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Klieme, E. et al. (2007). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise*. Berlin: BMBF. Verfügbar unter: http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf [22.08.2011]

Knobloch, J. (1999). Das Geheimnis der Lesekiste – Leseförderung in Schule und Bibliothek. In *Beiträge zur Jugendliteratur* 3. S. 151–157.

Köllbichler, M. (2006). *Portfolio im Deutschunterricht. Themenportfolios für die 5.–9. Schulstufe*. Linz: Veritas.

Kossmeier, E. & Feyerer, E. (2009). *Einzelnen gerecht werden. Chancen und Herausforderungen für einen Unterricht in heterogenen Klassen*. Linz: Pädagogische Hochschule OÖ.

Krainz-Dürr, M. (2007). Individualisierung als pädagogischer Auftrag. In *Schulnews* 6. S. 1–2.

Lamberigts, R. & Diepenbrock, J.-W. (1992). Aktivierender Unterricht in einer kooperativen Lernumwelt: Implementation und Effekte in einem Feldexperiment. In Huber, G. L. (Hrsg.). *Neue Perspektiven der Kooperation – ausgewählte Beiträge der Internationalen Konferenz 1992 über Kooperatives Lernen*. Hohengehren: Schneider. S. 94–104.

Langer, C., Blumenthal, S. & Hesse, M. (2006). Das Individuum stärken. Individualisierung im Wechselspiel der Orientierung an Standards und an Interessen. In *Pädagogik* 1. S. 15–19.

Leonard, P. B. (1998). *CUES: Choose, Use, Enjoy, Share. A Model for Educational Enrichment Through the School Library Media Center*. 2. Auflage. Englewood: Libraries Unlimited.

Lucyshyn, J. (2006). *Die Implementation von Bildungsstandards in Österreich*. Arbeitsbericht. Salzburg: BIFIE.

Mattes, W. (2002). *Methoden für den Unterricht. 75 kompakte Übersichten für Lehrende und Lernende*. Paderborn: Schöningh.

Merz-Grötsch, J. (2010). *Texte schreiben lernen. Grundlagen, Methoden, Unterrichtsvorschläge*. Seelze: Kallmeyer/Klett.

- Meyer, H. (2004a). *Gruppenpuzzle*. Verfügbar unter <http://www.staff.uni-oldenburg.de/hilbert.meyer/10643.html> [23.08.2011].
- Meyer, H. (2004b). *Was ist guter Unterricht? Einleitung*. Verfügbar unter <http://www.member.uni-oldenburg.de/hilbert.meyer/9289.html> [17.08.2011].
- Müller, A. (2004). Erziehungsziel: Selbstbeobachtung und Selbstbewertung. Mit Kompetenzrastern Lernen und Leistung transparent machen. In *Pädagogik* 9. S. 25–29.
- Müller, A. (2006a). *Eigentlich wäre Lernen geil. Wie Schule (auch) sein kann: alles ausser gewöhnlich*. Bern: hep.
- Müller, F. (2006b). *Selbstständigkeit fördern und fordern. Handlungsorientierte und praxiserprobte Methoden für alle Schularten und Schulstufen*. Weinheim: Beltz.
- Müller, A. (2006c). *Das Lernen gestaltbar machen. Spirit of Learning*. Verfügbar unter http://www.institut-beatenberg.ch/seite.php?top_id=3&nav_id=111&unav_id=33&unav_modul=0 [17.08.2011]
- Müller, A. (2008). *Mehr ausbrüten, weniger gackern. Denn Lernen heisst: Freude am Umgang mit Widerständen. Oder kurz: Vom Was zum Wie*. Bern: hep Verlag.
- Oelkers, J. & Reusser, K. (2008). *Expertise: Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenz umgehen*. Bildungsforschung 27. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Verfügbar unter http://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung_band_siebenundzwanzig.pdf [17.08.2011].
- Ossner, J. (2006). Kompetenzen und Kompetenzmodelle im Deutschunterricht. In *Didaktik Deutsch* 21/2006. S. 5–19.
- Oswald, F. (2002). *Begabtenförderung in der Schule. Entwicklung einer begabtenfreundlichen Schule*. Wien: Facultas.
- Reich, K. (2006). *Konstruktivistische Didaktik*. Weinheim: Beltz.
- Reuschling, G. (1996). „Als wär sie gar nicht Susanna und die Laura“. Die Thematisierung der Perspektive in Schreibkonferenzen. In *Praxis Deutsch* 137. S. 29–33.
- Schluga, A. (2006). *Die Implementierung der österreichischen Bildungsstandards. Akzeptanz und Umsetzungsbereitschaft am Beispiel von Tiroler Grundschulen*. Diplomarbeit, Univ. Innsbruck.
- Schmitt-Röber, A. (2010). *Infoblatt – ABC-Darium*. Verfügbar unter http://textverstehen.bildung.hessen.de/lesestrategien/nach/abc-d/L-M__Info_ABC-Darium__ASR.pdf [23.08.2011].
- Schoenbach, R., Greenleaf, C., Cziko, C. et al. (2006). *Lesen macht schlau. Neue Lesepraxis für weiterführende Schulen*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Schrack, C. & Nárosy, T. (Hrsg.) (2009). *Individualisieren mit eLearning. Neues Lernen in heterogenen Lerngemeinschaften*. Wien: BMUKK. Verfügbar unter <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17846/eindividualisierung2009.pdf> [22.08.2011].
- Schratz, M. (2003). Standard – das neue bildungspolitische Heilswort? In *Lernende Schule. Für die Praxis pädagogischer Schulentwicklung* 6. S. 26–28.

Schratz, M. (2009). „Lernen ist das Persönlichste auf der Welt ...“ – Personorientierung im Unterricht erfordert Haltung. In Bosse, D. & Posch, P. (Hrsg.) *Schule 2020 aus Expertensicht. Zur Zukunft von Schule, Unterricht und Lehrerbildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 237–243.

Schulamit Vaduz (Hrsg.) (2005). *Heterogenität macht Schule. Herausforderungen und Chancen. Grobkonzept*. Verfügbar unter http://www.begabungsforderung.ch/pdf/kantone/FL/Grobkonzept_Heterogenitaet_FL.pdf [17.08.2011].

Schulunterrichtsgesetz (SchUG). (17.07.2011). Verfügbar unter http://www.ris.bka.gv.at/Geltende_Fassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009600 [17.07.2011].

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2005). *Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung*. München: Luchterhand. Verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Bildungsstandards-Konzeption-Entwicklung.pdf [17.08.2011]

Spitta, G. (1993a). Schreibkonferenzen – haben sie sich bewährt? In *Grundschulzeitschrift* 61. S. 8–13.

Spitta, G. (1993b). *Schreibkonferenzen in Klasse 3 und 4. Ein Weg vom spontanen Schreiben zum bewussten Verfassen von Texten*. 2. Auflage. Frankfurt/M.: Cornelsen Scriptor.

Spitta, G. (1998). Lasst die Kinder zeigen, was sie tatsächlich können! Freies Schreiben und Schreibkonferenzen – ein Weg, die eigenen Fähigkeiten zu entdecken und zu vervollkommen. In Spitta, G. (Hrsg.), *Freies Schreiben – eigene Wege gehen*. Lengwil: Libelle. S. 43–80.

Spitzer, M. (2002). *Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.

Staud, H. (2010). Lesekompetenz durch Textwissen aufbauen. In BIFIE (Hrsg.). *Praxishandbuch für „Deutsch“ 5.–8. Schulstufe*. Band 1. Graz: Leykam. S. 62–84.

Taubinger, W. (2010). Kriterienkataloge im Schreibunterricht. In BIFIE (Hrsg.). *Praxishandbuch für „Deutsch“ 5.–8. Schulstufe*. Band 1. Graz: Leykam. S. 5–12.

Tenorth, H.-E. (2004). Bildungsziele, Bildungsstandards und Kompetenzmodelle. Kritik und Begründungsversuche. In: Diskowoski, D. & Hammes-Di Bernardo, E. (Hrsg.). *Lernkulturen und Bildungsstandards. Kindergarten und Schule zwischen Vielfalt und Verbindlichkeit*. Hohengehren: Schneider Verlag, S. 105–115.

Verordnung der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur über Bildungsstandards im Schulwesen (2009). In *BGBI. II Nr. 1/2009*. Verfügbar unter http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17533/bgbl_ii_nr_1_2009.pdf

Vuscina, S. (2008). *Blattformen im Lese-Con-Text. Beitrag für den net1-Jahresbericht. BMUKK*. Verfügbar unter http://net-1-gemeinsamlenen.bmukk.gv.at/Downloads%20und%20Bilder/Ausz%C3%BCge%20aus%20dem%20net-1-Jahresbericht/lesen_fuer_jahresbericht_korr.pdf [23.08.2011].

Wagner, S. (2008). Ein genauer Blick auf die Leserinnen und Leser im Klassenraum – Förderdiagnostik beim Lesen. In Hessisches Kultusministerium, AfL (Hrsg.). *Texte öffnen Türen. Neue Wege zur Kompetenzentwicklung durch Lese- und Sprachförderung in der Sekundarstufe*. Frankfurt/M.: AfL. S. 16–21.

Weinert, F. (Hrsg.) (2001). *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim: Beltz.

Wilde, D. (1996). *Texte planen – schreiben – überarbeiten (Schreibkonferenzen)*. Verfügbar unter <http://www.dagmarwilde.de/deutsch/tvschreibkonf.html> [17.08.2011].

Wollweber, J. (2008). Zur Kunst des Vorlesens. In Stuck, E. *Neue Ansätze im Literaturunterricht. Didaktische Grundlagen und Modelle*. Mülheim: Verlag an der Ruhr. S. 98–106.

Wurzinger, W. (2007). Leistungsschwächere Schüler/-innen auf dem Weg zu den Bildungsstandards. In *Praxishandbuch D8. Didaktische Anregungen zur Arbeit mit den Bildungsstandards Deutsch von der 5.–8. Schulstufe*. Linz: Pädagogische Hochschule Oberösterreich. S. 117–135.

Ziener, G. (2008). *Bildungsstandards in der Praxis. Kompetenzorientiert unterrichten*. Seelze: Kallmeyer/Klett.