

**Konsequenzen aus PISA – Perspektiven der Fachdidaktiken**  
**Internationale Tagung der Gesellschaft für Fachdidaktik in Berlin, 15. 09. 2003**

**AG Sprachen der GFD:**

**Thesen zum Sprachenunterricht und zu den Sprachdidaktiken**

(Zusammenfassung)

**V. Frederking, A. Hu, M. Krejci, M. Legutke, I. Oomen-Welke, H. J. Vollmer**

**1. PISA-Ergebnisse**

Die PISA-Studie 2000 hat gravierende Mängel in der Lesekompetenz von 15-jährigen deutschen Schüler(inne)n gezeigt; sie liegen in ihren Lese- und Verstehensleistungen im Mittel unterhalb des OECD-Durchschnitts. Defizite zeigten sich vor allem im Bereich zweier Prädiktoren von Lesekompetenz:

- dem Interesse am Lesen
- und der Fähigkeit zu eigenständiger Informations- und Textverarbeitung im Rahmen selbstregulierten Lernens.

Auffällig waren überdies vier Problemkomplexe:

- die Diskrepanz zwischen der lebensweltlich-pragmatischen Ausrichtung des anglo-amerikanischen *Reading Literacy*-Konzepts und der besonders im Deutschunterricht feststellbaren Marginalisierung von Sachtexten und digitalisierten schriftsprachlichen Dokumenten;
- die erheblichen geschlechtsspezifischen Unterschiede: männliche deutsche Heranwachsende schnitten bei Lesekompetenz und Leseinteresse erheblich schlechter ab als ihre weiblichen Altersgenossinnen in Deutschland, aber auch als ihre männlichen Altersgenossen im OECD-Durchschnitt;
- die signifikanten Leistungsschwächen von Schüler(inne)n aus sozial schwachen Elternhäusern und solchen mit Migrationshintergrund, die die Frage der Chancengleichheit neu und dringend aufwerfen;
- die Schwierigkeiten des Transfers, durch den Erkenntnisse und Fertigkeiten aus einem Bereich in andere Bereiche übertragen werden. Dies scheint generell ein erhebliches Problem für Lernende, aber auch für Lehrende zu sein.

**2. Forschungen zu Schulleistung und schulischen Lernbedingungen**

Von der z.Z. laufenden *large-scale* Untersuchung „Deutsch-Englisch Schulleistung International“ (DESI) erhoffen wir uns viele weitere Aufschlüsse über die aktuelle Realität des sprachlichen Lernens und seiner Erfolge an deutschen Schulen, obwohl auch hier durch die Größe der Stichprobe und die zur Verfügung stehende Gesamttestzeit eher grobe Befunde zu erwarten sind. Da die Sprachdidaktiken als Basis ihrer Konzepte ein facettenreicheres Bild der Lernerleistungen, aber auch der Lernwege und der Lernprozesse mit ihren Bedingungen brauchen, müssen über die Erhebungen zur Leistungsmessung hinaus weitere

Schul-, Unterrichts- und Lernforschungen initiiert und berücksichtigt werden. Die Didaktik der Sprachen kann also weder ohne Ergebniskontrolle von Schulleistungen auskommen noch – und das sei nach PISA betont – ohne Wissen über deren Zustandekommen.

### **3. Bildungsziele und Kompetenzmodelle**

Eines der größten Desiderata bisheriger fachdidaktischer Arbeit liegt in der Entwicklung von Zieldefinitionen und Kompetenzmodellen, die sich (auf dem Weg über nachvollziehbare Kriterien und plausible Deskriptoren) empirisch angemessen überprüfen lassen. Hier hat vor allem die Deutschdidaktik Bedarf. Ihre Bildungsziele im Bereich von Lesen und Lektüre vernachlässigen bisher Sachtexte und Transfers, Kompetenzen werden kaum definiert. Im Bereich Sprachgebrauch und Sprachreflexion überwiegen immer noch taxonomische Wortart- und Satzglied-Bestimmungsmodelle, ohne dass Reflexion und operatives Umgehen mit Sprachlichem als Kompetenzen die nötige Beachtung fänden. Nur wenige Studien untersuchen Lernprozesse, die daraus resultierenden Lernergebnisse und die damit erreichten Kompetenzen bzw. Kompetenzausprägungen als Basis des Weiterlernens.

In der Fremdsprachendidaktik gibt es allerdings seit einigen Jahren Ansätze zur Ausformulierung und Ausdifferenzierung von Fremdsprachenkompetenz, die seit Veröffentlichung eines „Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen“ durch den Europarat (Europarat 2000, 2001) heftig diskutiert und adaptiert werden, z.T. aber leider unkritisch oder verkürzt.

Die jüngste Debatte um nationale „Bildungsstandards“ macht es einmal mehr dringend erforderlich, dass die Fachdidaktiken sich (als eine der Hauptaufgaben) ihrer begründeten Vorstellungen von erreichbaren Lernzielen und Kompetenzniveaus in den verschiedenen (Inhalts/Handlungs-)Bereichen und Schulformen vergewissern und diese Einsichten mit der ganzen Kraft ihrer Expertise in die wissenschaftliche wie bildungspolitische Auseinandersetzung einbringen. Dies ist von anderer Seite nicht zu leisten. Die Entwicklung von wissenschaftlich begründeten und haltbaren, domänenspezifischen Kompetenzmodellen sowie die Anwendung gestufter Verfahren zur Definition von Kompetenzskalen und zur Kalibrierung standardisierter Aufgaben ist das genuine Aufgabenfeld der Fachdidaktiken, hier: der Sprachdidaktiken.

### **4. Zur Breite der sprachdidaktischen Perspektiven**

Durch die Diskussion über Defizite, Standards und Tests besteht die Gefahr der Verengung fachdidaktischer Aufgaben und Perspektiven. Wesentliche Aufgabe der Sprachdidaktiken ist es deshalb auch, einer allzu schnellen Reduktion von Bildungszielen unter dem Gesichtspunkt von (eingängiger/leichter) Operationalisierung und Testbarkeit entgegenzuwirken. Gleichzeitig müssen sie aber mit allen zur Verfügung stehenden Mitteln und unter Rückgriff auf vorhandene Kreativität Aufgabenformen und –arten andenken und entwickeln, mit deren Hilfe wir in der Lage sein werden, als wesentlich erkannte Kompetenzaspekte in der Zukunft zu überprüfen und in ihrer jeweils vorliegenden Ausprägung zu bestimmen. Dieser genuinen Aufgabe können und dürfen sich die Sprachdidaktiken als Wissenschaften nicht entziehen; sie kann auch in keinem Fall isolierten Experten in zentralen (Test)Instituten überlassen bleiben, die möglicherweise durch Nichtfachlichkeit gezwungen wären, technokratisch zu verfahren. Hier ist gut an schon vorhandenes (kollekti-

ves) fachdidaktisches Wissen anzuknüpfen, sowohl was die Erfassung und Bewertung isolierter als auch integrativer Sprachkompetenzaspekte anbelangt.

Allerdings ist ein Überborden durch Tests und Kontrollen zu vermeiden, da dies auch inhaltlich kontraproduktiv wirkt. Die mit dem Sprachenlernen notwendig verbundenen Kompetenzen und Einstellungen entziehen sich überdies zum Teil wenigstens einer direkten Erfassbarkeit. Gerade einer breiten Sprachreflexion (siehe dazu unter 5.) und der Entwicklung von positiven Einstellungen zu Sprachen und zu anderen Sprechern müsste viel mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden, da hier die Grundlage für Interesse und Lernen, auch für lebenslanges Lernen, gelegt wird. Infolgedessen plädieren wir dafür, neben dem Berücksichtigen von Bildungsstandards, wie sie von der KMK oder einzelnen Bundesländern auf die Schnelle erarbeitet werden, Freiräume zu belassen für die Entfaltung von Sprachinteressen und Spracheinstellungen oder für die Entwicklung von Fragen nach Sprachvergleich, Sprachursprung, Sprachenverwandtschaft usw. sowie für Narration, Fiktionalität und Ästhetisches allgemein.

Gleichzeitig ist eine angemessene Lern- und Arbeitsweise im Unterricht zu beachten. Die Orientierung an Standards darf keinesfalls zu fremdbestimmter und kanalisierter Methodik führen. Nach unserer Kenntnis stärkt weitgehend selbstregulierendes Arbeiten die Motivation und das Interesse der Lernenden, setzt ihre Kreativität produktiv frei und lässt sie eigene Anknüpfungspunkte für ihre Lernleistungen finden. Sie machen in der Arbeit und in der Gruppe Selbstwirksamkeitserfahrungen, wenn sie Probleme zu sehen lernen und Methodenentscheidungen selbst treffen. Das heißt für die Sprachdidaktiken, dass sie verstärkt Aufgaben- und Arbeitsformen bedenken und entwickeln müssen, die selbständigen, selbstgesteuerten, eigenaktiven und selbstverantworteten Arbeitsweisen gerecht werden. Dafür sind jedoch wiederum Erkenntnisse über Lernprozesse und Schülerinteressen die Grundlage.

### **5. Sprachenlernen: Individuum und Gruppe**

Sprachlernen und Sprachunterricht haben einen spezifischen Beitrag zu leisten für gelingendes Leben des einzelnen Jugendlichen, für das Miteinanderleben sowie für die Befähigung zur produktiven Teilhabe am gesellschaftlichen, insbesondere auch am späteren beruflichen Leben. Sprachliches Verstehen und symbolisches Handeln sind deshalb grundlegend für Erkenntnis und Bewältigung von Welt, für jedes fachliche Lernen sowie für die Selbstreflexion und Selbstdefinition. Sprachenlernen darf sich deshalb nicht nur auf den Aufbau einer kommunikativ-pragmatischen Sprachbeherrschung und einer funktionalen Sprachhandlungsfähigkeit beschränken, sondern muss zugleich eine kritische Distanz ermöglichen, die Reflexion sprachlicher Mittel, stilistischer Differenzen und Handlungsalternativen erlauben und damit zu erhöhter Sprachbewusstheit sowie Sprachlernbewusstheit führen. Dies impliziert den Erwerb von Fähigkeiten zum Umgang mit Sprache und Texten im weitesten Sinne, also unter Einschluss von fiktionalen wie expositorischen (diskontinuierlichen/nicht-fiktionalen) Texten sowie von medialen und hypertextuellen Produkten und Lernumgebungen und ihrer Gestaltungsmittel.

Sprachliches Lernen soll darüber hinaus den Blick auf andere Sprachen weiten; es muss sich (zumindest in Ansätzen) mit der Entstehung, Geschichte und Verschiedenheit der

Sprachen (siehe oben 4.) sowie mit der Sprachlichkeit des Menschen allgemein auseinandersetzen. Insofern sind die Grenzen zwischen den Sprachen bewusst zu überschreiten: im Deutschunterricht werden auch Fremdsprachen und vor allem nichtdeutsche Erstsprachen einbezogen, im Fremdsprachenunterricht ist der Vergleich zwischen Muttersprache/Herkunftssprache und Zielsprache bewusst zu thematisieren sowie der Ausblick auf andere Sprachen gezielt anzubahnen (Mehrsprachigkeitsperspektive). Damit wird interkulturelles Lernen angeleitet; dies ist ein expliziter Ziel- und Kompetenzbereich der Sprachdidaktiken, der jedoch bislang auch von Kolleg(inn)en der Sprachdidaktiken noch nicht ausreichend wahrgenommen wird.

### **6. Kulturelle, bi- und interkulturelle Kompetenz**

Sprachliches Lernen findet jedoch nicht nur im schulischen Sprachunterricht statt. Die Erschließung von Welt und der Aufbau von Wissen erfolgt (weitgehend) über die menschliche Sprache; Kultur und die Definition des eigenen Selbst wird zum großen Teil über sprachliche Vermittlung gelernt. Heute sind es nicht nur muttersprachige Kompetenzen, sondern zwei- und mehrsprachige ebenso wie solide fachsprachliche Kompetenzen, die gebraucht werden. Die wissenschaftlichen Disziplinen und die an ihnen orientierten schulischen Sachfächer versprachlichen jeweils ihre Erkenntnisse und ihren Ausschnitt von Welt auf unterschiedliche Weise, sie tun dies jedoch immer mittels einer auf der Alltagsprache aufbauenden Fachsprache und oft zusätzlich durch andere semiotische Systeme. Insofern ist jedes Fachlernen, ja jedes Lernen überhaupt, zugleich Sprachlernen.

Diesem Sachverhalt müssen die Sprachfächer in Zukunft sehr viel mehr Rechnung tragen: Ihnen kommt im Bildungssystem von daher eine übergreifende Bedeutung zu, die sich durch verstärkte Zusammenarbeit mit anderen Fächern, durch fachübergreifende und fachintegrative Kooperationen bis hin zu einem bilingualen Sachfachunterricht (bei dem fremde Sprachen als Arbeitssprachen für den Fachunterricht eingesetzt werden) niederschlagen muss. Sprachliche Problem(löse)kompetenz zählt deshalb zu den sog. Schlüsselqualifikationen. Um solche Basisqualifikationen bei den zukünftigen Schüler(inne)n aufzubauen, ist es erforderlich, dass sich auch die sog. Sachfächer mit Sprache und Sprachen (mit sprachlichen Zeichen, Symbolen, Kodes und ihren Funktionen) unter verschiedenen Aspekten aktiv auseinandersetzen.

Freilich wissen wir auch über die Wirkung dieser neuen Konzepte noch nicht ausreichend Bescheid. Es wird erst jetzt erforscht, ob das in der Fremdsprache vermittelte Sachwissen auf Dauer dieselben Kompetenzen generiert wie das in einer gut beherrschten Erst- oder Zweitsprache erworbene Wissen, oder ob sich mit der seltenen Nutzung einer Sprache dieses Sprach- und Sachwissen quasi wieder rückbilden kann usw. Solange wir dazu nichts Gesichertes wissen, wäre es ein gutes Konzept, Fachunterricht sowohl in der Landessprache Deutsch als auch parallel in den Fremdsprachen anzubieten und sich wechselseitig vertiefen zu lassen, mit Teams von Lehrpersonen in Kooperation. Auch hier bestehen Forschungsdesiderate.

## **7. Vorhandene didaktisch-methodische Konzepte**

Auf der didaktisch-methodischen Ebene liegen einschlägige Konzepte vor, die teilweise aus der Kritik an bisheriger Unterrichtspraxis und ihren (negativen) Auswirkungen entwickelt worden sind und die teilweise in Auseinandersetzung mit neueren Erkenntnissen der Lernpsychologie, der Kognitionswissenschaften, der Neurobiologie und der Erziehungswissenschaften gewonnen wurden. Diese Konzepte lassen sich zusammenfassend grob als *handlungsorientiert* charakterisieren. Eigenaktivität und Selbstregulation der Lernenden, Projekt- und Produktionsorientierung, der Werkstattgedanke und Elemente forschenden Lernens bilden grundlegende Prinzipien. Auf inhaltlicher Ebene sind diese Konzepte erfahrungs- und identitätsorientiert, welterschließend und medienintegrativ. Schüler(innen)- und Sachorientierung werden dabei als komplementäre Einheit verstanden.

## **8. Perspektiven empirischer Bildungsforschung**

Entscheidend ist nun, dass die Tauglichkeit und die Nachhaltigkeit dieser methodischen Konzepte und Ansätze für das Sprachenlernen sowie deren Überlegenheit gegenüber bisher dominanten Unterrichtsverfahren nicht nur behauptet und angenommen, sondern einer gezielten empirischen Überprüfung unterzogen werden. Die empirischen Studien der letzten Jahre aus dem Bereich der Fremdsprachendidaktik bieten hierzu einen produktiven Anstoß. Sie zielen auf eine breit angelegte empirische Bildungsforschung im Sinne der Kooperation zwischen Fachdidaktiken und empirisch arbeitenden Psychologen wie Pädagogen. Zugleich sollte aber auch genuin sprachdidaktische Eigenforschung verstärkt werden, wie sie sich zur Zeit an verschiedenen Orten etabliert (Forschungsprogramme, DFG-Projekte, gezielte Nachwuchsförderungen usw.). Nur so kann die Wirksamkeit und die Wirkmächtigkeit jener didaktischer Prinzipien bzw. Ansätze konkret überprüft werden, von denen wir (bislang im Wesentlichen nur) glauben, dass sie für den Sprachenunterricht nach PISA sinnvoll und richtig sind.

## **9. Lehrerbildungsforschung**

Im Hinblick auf die *Ausbildung* zukünftiger sowie die *Fort- und Weiterbildung* schon praktizierender *Sprachlehrer(innen)* ergeben sich aus den bisherigen Gesichtspunkten eine ganze Reihe neuer Herausforderungen und Perspektiven. Diese liegen vor allem in einer ebenso grundlegenden wie gezielten Vorbereitung auf eine sich wandelnde Erziehungslandschaft, auf neue professionelle Anforderungen und institutionelle Kooperationsformen im Zusammenhang mit Entwicklungen, wie sie u.a. mit der Thematisierung von Bildungsstandards und der Autonomisierung von Schule eingeleitet worden sind. Z.B. werden verstärkt domänenspezifische Diagnose- und Beratungsfähigkeit bei den Lehrer(inne)n zu entwickeln sein sowie Kreativität in der (kollegialen) Umsetzung von Kerncurricula und in der zukünftigen Aufgabengestaltung zur Sicherstellung bestimmter Fähigkeiten und Standards – dies alles im Kontext einer kritischen Begleitung der bildungspolitischen Dynamik, wie sie spätestens durch PISA ausgelöst worden ist. Wir werden durch entsprechende Forschungen im Bereich der Lehrerbildung zu überprüfen und sicherzustellen haben, dass dies alles tatsächlich zu einer stärkeren Professionalität, zu kompetentem Berufshandeln auf den verschiedenen Ebenen und ebenso zu einer größeren persönlichen wie beruflichen Zufriedenheit auf Lehrerseite führt.