

Sprachdidaktik in fachübergreifender Sicht

Ein Versuch zur sprachdidaktischen Orientierung nach PISA

AG Sprachen der GFD:

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

Einleitung

Die Ergebnisse der PISA-Studie des Jahres 2000 markieren einen Einschnitt in der bildungspolitischen Diskussion in Deutschland. Vieles steht auf dem Prüfstand. Auch die Fachdidaktiken sind zu einer kritischen Selbstüberprüfung herausgefordert, um auf dieser Grundlage prononciert Position beziehen und Veränderungen vorschlagen zu können. Für die Mutter- und Fremdsprachendidaktik gilt dies in besonderer Weise. Denn im Rahmen der PISA-Studie wurde festgestellt, dass auf der Gesamtskala im Lesen „der Mittelwert der 15-Jährigen in Deutschland bei 484 Punkten und damit 16 Punkte unter dem OECD-Mittelwert“ liegt (Artelt/Stanat/Schneider/Schiefele 2001, 109). Nun ist die Ausbildung und Förderung von Lesekompetenz sicherlich Aufgabe aller schulischen Fächer, insofern als die meisten ihre fachlichen Informationen bzw. Aufgaben weitgehend auch in schriftsprachlicher Form vermitteln. Dennoch steht außer Frage, dass die mit Sprachen befassten Fachdidaktiken, also die Deutschdidaktik und entsprechend auch die Fremdsprachendidaktiken, in besonderer Weise herausgefordert sind, ihre Grundprinzipien und die Effektivität ihrer Lehrverfahren zu überprüfen sowie Empfehlungen für den Unterricht und für die fachspezifische Aus- und Weiterbildung von SprachlehrerInnen nach PISA auszusprechen.

Ansatzpunkte ergeben sich aus den im Rahmen der OECD-Studie erkennbar gewordenen spezifischen Problemfeldern der getesteten 15-jährigen deutschen Sekundarstufen-SchülerInnen. Diese wiesen vor allem Defizite im Bereich zweier Prädiktoren von Lesekompetenz auf: dem Interesse am Lesen und der Fähigkeit zu eigenständiger Informations- und Textverarbeitung im Rahmen selbstregulierten Lernens (Artelt/Stanat/Schneider/Schiefele 2001, 134).

Auffällig waren überdies vier Problemkomplexe:

- die Diskrepanz zwischen der lebensweltlich-pragmatischen Ausrichtung des angloamerikanischen *Reading-Literacy*-Konzepts und der besonders im muttersprachlichen Unterricht feststellbaren Vernachlässigung von Sachtexten und digitalisierten schriftsprachlichen Dokumenten;
- die erheblichen geschlechtsspezifischen Unterschiede: Männliche deutsche Heranwachsende schnitten im Bereich der Lesekompetenz und des Leseinteresses erheblich schlechter ab als ihre weiblichen Altersgenossinnen in Deutschland, aber auch als ihre männlichen Altersgenossen im OECD-Durchschnitt;
- die signifikanten Leistungsschwächen von SchülerInnen aus sozial schwachen Elternhäusern und solchen mit Migrationshintergrund;
- die Schwierigkeiten des Transfers, durch den Erkenntnisse in einem Bereich in andere Bereiche übertragen werden. Dies scheint generell ein erhebliches Problem für Lernende, aber auch für Lehrende zu sein.

Vor dem Hintergrund dieser spezifischen Defizite bzw. Problembereiche sollen nachfolgend das Selbstverständnis, die Prämissen und die Zielsetzungen der Mutter- und Fremdsprachendidaktiken hinterfragt und erläutert bzw. neu formuliert werden. Dabei gilt unser Interesse nicht nur den in den bisherigen PISA-Untersuchungen als defizitär erkannten Bereichen, sondern auch größeren Zusammenhängen und Metastrategien sprachlichen Lernens und sprachlicher Bildung.

Die AG Sprachen orientierte sich in ihrem Vorgehen zwar an jenen Leitfragen, die im Konzeptpapier für die Planung der GFD-Tagung in Berlin an alle Fachdidaktiken gerichtet wurden. Sie werden hier jedoch z.T. sprachenspezifisch umformuliert und sodann im Hinblick auf PISA und die daraus resultierenden notwendigen Konsequenzen in Richtung auf eine allgemeine empirische Fundierung des Sprachunterrichts an deutschen Schulen aus der Sicht der beteiligten Sprachdidaktiken pointiert beantwortet. Dabei war es nicht immer einfach, die Vertreter der Deutschdidaktik und die der verschiedenen Fremdsprachendidaktiken auf gemeinsame Beschreibungen, Analysen, Perspektiven oder Formulierungen festzulegen. Dennoch ist hiermit ein überfälliger und notwendiger Diskurs über Gemeinsamkeiten und Differenzen in den fachdidaktischen Konzepten, Begründungen und Terminologien begonnen worden, der sich trotz gewisser Schwierigkeiten als sehr fruchtbar erwiesen hat und nach Meinung der Autoren unbedingt fortzusetzen ist. Gleichwohl möchten wir betonen, dass wir in dem vorliegenden Papier natürlich nur exemplarisch fokussieren können und dass wir natürlich nicht das gesamte Spektrum der betroffenen Fächer repräsentieren. Dies gilt auch für die sehr selektive Auswahl von weiterführenden Literaturangaben.

1. Perspektiven des Sprachunterrichts und des sprachlichen Lernens

Die Erschließung von Welt und der Aufbau von Wissen erfolgt (weitgehend) über die menschliche Sprache; Kultur und die Definition des eigenen Selbst werden zum großen Teil über sprachliche bzw. literarische Vermittlung gelernt. Heute sind es nicht nur muttersprachliche Kompetenzen, sondern zwei- und mehrsprachige ebenso wie fachsprachliche Kompetenzen, die von jedem Bürger gebraucht werden. Die wissenschaftlichen Disziplinen und die an ihnen orientierten schulischen Sachfächer versprachlichen ebenfalls ihre jeweiligen Erkenntnisse und ihren Ausschnitt von der Welt auf unterschiedliche Weise; sie tun dies jedoch immer mittels einer auf der Allgemeinsprache aufbauenden Fachsprache und oft zusätzlich durch andere semiotische Systeme. Insofern haben alle Fächer ihren spezifischen Anteil am sprachlichen Lernen; jedes Fachlernen, ja jedes Lernen überhaupt ist zugleich immer auch Sprachlernen. Dadurch kommt den Sprachfächern im Bildungssystem von vornherein eine dominante und übergreifende Bedeutung zu: Sprachliche Kompetenzen zählen zu den basalen Ausstattungen eines Menschen. Um solche Sprachkompetenzen aufzubauen, ist es erforderlich, sich mit Sprache und Sprachen unter verschiedenen Aspekten aktiv auseinander zu setzen und sich sprachliche Handlungsfähigkeit für die verschiedensten Zwecke anzueignen – und das zunehmend auf inhaltlich und fachlich relevanter wie anspruchsvoller Grundlage.

1.1 Sprachliche Ziele im engeren Sinne

Die sprachlichen Ziele im engeren Sinne lassen sich zunächst auf vier Ebenen formulieren: (1.) auf der Ebene der funktionalen und praktischen Kommunikation, (2.) auf der Ebene des

Sprachwissens und einer kritischen Sprachreflexion sowie (3.) auf der Ebene einer allgemeinen Sprachbewusstheit samt Reflexion von sprachlicher Welterfassung sowie sprachlicher Selbst- und Welterfahrung¹, (4.) auf der Ebene des Expressiven und Ästhetischen. Da es für viele Laien zunächst so aussieht, als seien Anwendungsbezüge nur auf der *Ebene (1)* zu lokalisieren, betonen wir die Bedeutung der anderen Ebenen für die Entfaltung der Persönlichkeit der Lernenden und deren Teilhabe an Gesellschaft und Kultur und an der Lösung wichtiger Fragen. Sprachen sind gleichzeitig Instrument, Werk, wirkende Kraft und Forschungsgegenstand. Ihre Funktionen und Bauformen, ihr Anteil an der mentalen und sozialen Ordnung der Welt, an der Identitätsbildung des Einzelnen und an der interkulturellen Auseinandersetzung sowie ihr normierendes wie auch divergierendes Potential – all das bildet den Hintergrund für die hier angestellten Überlegungen und Ausführungen.

Es genügt nämlich nicht, auf der *Ebene (1)* praktisch-kommunikativ handeln zu lernen. Um funktional handeln zu können, brauchen die Handelnden ein Repertoire an sprachlichen Symbolen und Handlungsmöglichkeiten und zugleich die Kompetenz, über deren funktionale Angemessenheit entscheiden zu können. Schon dies setzt Wissen um Situationsfaktoren, um die Kenntnis des Systems von Sprachmitteln (samt Beherrschung von Alternativen) und die Abschätzung möglicher Handlungsfolgen voraus. Solches Wissen auf der *Ebene (2)* wird erworben durch den Vergleich von bestimmten Situationen mit den in ihnen verwendeten und wirksamen Sprachmitteln, das heißt also in der Distanz zur jeweils aktuellen Situation. Diese Distanzierung ermöglicht eine kritische Reflexion von Sprachhandlungsverläufen, in denen Handlungsalternativen und stilistische Differenzen erkennbar werden, so dass in der Folge strukturell andere Entscheidungen oder deren Revisionen möglich sind.

Eine solche Beschäftigung mit Sprache als System und Sprache(n) als Handlungspotential führt aber noch eine Ebene weiter, dann nämlich, wenn nicht nur nach den Sprachmitteln als solchen in ihrer Systematik gefragt wird, sondern nach der Entstehung, Geschichte und Verschiedenheit von Sprachen bzw. von Literatur, nach dem Vergleich zwischen Sprachen und den damit einhergehenden Wertvorstellungen und Normen sowie nach der Sprachlichkeit des Menschen im Allgemeinen. Auf diesen *Ebenen (3 und 4)* werden also die Grenzen zwischen den Sprachen bewusst überschritten, der Blick des sprachlichen Lernens wird auf andere Sprachen geweitet: Im Deutschunterricht sind auch Fremdsprachen und vor allem nichtdeutsche Erstsprachen bzw. ihre literarischen Zeugnisse einzubeziehen, im Fremdsprachenunterricht ist der Vergleich zwischen Muttersprache, Herkunftssprache und Zielsprache bewusst zu thematisieren sowie der Ausblick auf andere Sprachen und Sprecher in ihrer jeweiligen kulturellen Einbettung gezielt anzubahnen (*Mehrsprachigkeitsperspektive*); dies schließt dann in der Folge die Selbstreflexivität über die eigene sprachliche Herkunft und Relativität mit ein. Damit wird *Interkulturelles Lernen* ermöglicht; dies ist ein expliziter Ziel- und Kompetenzbereich der Sprachdidaktiken, der jedoch bislang immer noch nicht ausreichend definiert worden ist und entsprechend unterrichtlich noch nicht hinreichend wahrgenommen wird.

1.2 Der Beitrag des Sprachunterrichts für ein “gelingendes Leben”

¹ Diese reicht bis in anthropologische und philosophische Reflexionen, die für Lernende von großem Interesse sind, im Unterricht jedoch meist keinen Platz finden.

Sprachunterricht hat also einen gewichtigen Beitrag zu leisten für gelingendes Leben des Einzelnen, für das Miteinanderleben von Menschen sowie für die Befähigung zur produktiven Teilhabe am gesellschaftlichen, insbesondere am beruflichen Leben. Sprachliches Verstehen und symbolisches Handeln sind deshalb grundlegend für Erkenntnis und Bewältigung von Welt, für jedwede Interaktion und jedes (fachliches) Lernen sowie für die Selbstreflexion und Selbstdefinition. Dies erfordert das gelingende Verstehen und Mitteilen zwischen Menschen mit hinreichendem Fach- und Weltwissen. Sprachliche wie literarische Bildung sowie die erfolgreiche Handhabung von Symbolen sind hierfür die Voraussetzung.

Sprachunterricht (im Deutschen ebenso wie in den neueren Fremdsprachen) zielt – unter der oben genannten globalen Zielsetzung eines *gelingenden Lebens* – auf Anwendung in gegenwärtigen, aber auch in zukünftigen Situationen aller Wirklichkeitsbereiche ab. Dabei geht es um weitgehend eigenverantwortliche Persönlichkeitsentwicklung, um eigenaktive Teilhabe an sozialer Realität und Kultur, um Förderung und Entwicklung von personaler, sozialer und (inter-)kultureller Identität, wozu der sprachliche und literarische Unterricht bedeutsame Beiträge leistet. Die zu erwerbenden Fähigkeiten, Kenntnisse, Fertigkeiten, Einstellungen und Haltungen dienen der Bewältigung von Situationen der schulischen und außerschulischen Wirklichkeit durch vielfältigen Sprachgebrauch und durch Umgang mit Literatur. Diese Situationen sind kommunikativ-pragmatisch, rezeptiv wie produktiv, reflexiv-kritisch, metakommunikativ und nicht zuletzt auch kreativ zu bewältigen. Der unterrichtliche Fokus liegt dabei auf Eigenarten und Funktionen von Sprachen und Literaturen, die essentiell sind für das (heutige) Leben und für das Miteinanderleben in allen Bereichen der soziokulturellen Wirklichkeit, wobei fiktionale Welten natürlich nicht ausgeblendet bleiben dürfen.

Sprachliches Lernen in Erstsprache, Zweitsprache und in den Fremdsprachen ist ein zusammenhängender, Bedeutung ebenso erschließender wie konstruierender Prozess mit je eigenen Spezifika und Kompetenzprofilen, die es näher zu bestimmen gilt. Über diesen Spezifika darf jedoch der Gesamtzusammenhang sprachlichen Lernens und sprachlicher Bildung als funktionaler Einheit nicht vernachlässigt werden, damit Orientierung im sprachlichen Feld, Sprachbewusstheit und Sprachlernbewusstheit sich gemeinsam entfalten können. Dasselbe gilt für die verschiedenen Kompetenzbereiche in den (Sach)Fächern bzw. in den schulischen Lernbereichen: Sie sind einerseits spezifisch auszubilden und andererseits in ihre größeren Zusammenhänge (als differente Modi der Welterfahrung und -bewältigung) zu stellen, wie sie erst langsam in neueren bildungstheoretischen Entwürfen skizziert werden (vgl. z.B. Baumert 2002). Das Besondere der sprachlichen Dimensionen von Bildung ist ja, dass sie zum einen basale Kulturwerkzeuge darstellen, zum anderen eine Begegnung mit dem Selbst sowie eine ästhetisch-expressive Auseinandersetzung und Gestaltung von Welt ermöglichen. Dies soll näher ausgeführt werden.

2. Merkmale des zugrundeliegenden Bildungskonzepts

Es dürfte bereits deutlich geworden sein, dass wir im Wesentlichen (wie die Autoren von PISA) einen relativ funktionalen Bildungsbegriff vertreten. Bildung erhält im Zeitalter von Medien, Migration und Globalisierung neue Bedeutungen. Im Spannungsfeld des Überlieferten gegenüber aktuellen Herausforderungen und kulturellen Praxen muss jeweils neu konstituiert werden, was damit gemeint ist. Dabei setzt sich gegenwärtig zum Teil ein

Bildungsbegriff durch, bei dem das Interesse an humaner Qualität oft durch reine (individuelle) Verwertbarkeit ersetzt wird. Demgegenüber soll hier versucht werden, den Bildungsbegriff der Sprachfächer neu und weniger unverbindlich, aber dennoch dynamisch zu fassen im Sinne von Identitätskonstitution, Fähigkeit zu Selbsterkenntnis, Symbolverstehen, Fremdverstehen und Ambiguitätstoleranz. Sprachliche und literarische Bildung wird damit allgemein definiert als Orientierungsfähigkeit im Bereich der kulturellen, medialen, grenzüberschreitenden Symbolisierungen.

2.1 Bildungsperspektiven aus der Sicht der Deutschdidaktik

In der Muttersprachen- bzw. Deutschdidaktik lassen sich dabei eine übergreifende Orientierungsaufgabe und vier Teildiskurse um Bildungsprozesse unterscheiden.

a) Sprachliche Bildung

Sprachliche Bildung umfasst die Ebenen der funktional-praktischen Kommunikation, des Sprachwissens, der kritischen Reflexion sowie die einer allgemeinen Sprachbewusstheit samt Reflexion von sprachlicher Selbst- und Welterfahrung. Teilbereiche sind Mündlichkeit, Schriftlichkeit, die Auseinandersetzung mit mehreren Sprachen, mit Sprachvariation und Medien und mit weitergehenden Fragen wie Sprachverschiedenheit, Sprachentstehung, Rolle der Sprachen in der Welt usw. (vgl. z. B. Oomen-Welke 2000; 2003c). Um im Sinne von Sachklärungen über Gegenstände der Welt, aber auch über Sprachliches selbst sprechen zu können, bedarf es geformter Sprache, einer Terminologie und der Fähigkeit, jeweils aus der Distanz die Sprachmittel kritisch zu betrachten und eventuell zu vergleichen. Sprachliche und andere Gegenstände finden so ihren Platz in einem Orientierungsrahmen. In diesem Sinne sind auch die methodischen Überlegungen bzw. Forderungen in Abschnitt 6. zu verstehen, die als konstitutive Elemente der sich ereignenden Bildung anzusehen sind. Damit steht der Bildungsgehalt des Deutschen (bzw. des Muttersprachenunterrichts/des Unterrichts in der gemeinsamen Sprache eines Landes) ganz und gar außer Frage.

b) Literarische bzw. (inter-)kulturelle Bildung

Der Muttersprachenunterricht "Deutsch" hat sich in der Nachfolge der klassischen Sprachen traditionell als kulturelles Bildungsfach verstanden, in dem wichtige Kulturgüter ihren festen Platz haben. In den aktuellen Kanondiskussionen findet dieser Aspekt einen spezifischen Niederschlag (vgl. z.B. Spinner 2001). Dabei ist der Diskurs um kulturelle Bildung im Deutschunterricht als Teil der noch nicht entschiedenen aktuellen Diskussionen um das Verhältnis von Germanistik und Kulturwissenschaft(en) zu verstehen (vgl. Ort 1999). Einher geht damit die verstärkte Reflexion des Zusammenhangs von literarischer Bildung und Symbolisierungsformen (Schmidt 1994; Frederking 2003). Überdies setzt sich zunehmend die Erkenntnis durch, dass kulturelle Bildung in einer globalisierten und medialisierten Gesellschaft immer auch interkulturelle Bildung ist bzw. sein muss.

c) Bildung und Identität

Ein weiterer zentraler Begründungszusammenhang für eine verstärkte Berücksichtigung des Bildungsaspektes innerhalb der Deutschdidaktik ergibt sich aus dem Identitätsdiskurs. Denn Sprache und Selbstreflexivität stehen in einem unmittelbaren Zusammenhang. Sprachliche Bildung realisiert sich im Bewusstwerden der sprachlichen Vermitteltheit der eigenen individuellen und kulturellen Existenz sowie der selbstkritischen Vergewisserung der eigenen Identität in Auseinandersetzung mit den Lebensentwürfen und der Lebenspraxis anderer. Dies

gilt für den mutter- und zweitsprachlichen wie für den fremdsprachlichen Unterricht (vgl. Spinner 1980; Frederking 2000; Hu 1999). In beiden finden die Bildungspotentiale der Geisteswissenschaften eine paradigmatische Verwirklichung. Dazu Wolfgang Frühwald: “Bildung hat es in diesem Verständnis von Geisteswissenschaften stets mit Identitätsfindung in der rationalen Kultur zu tun, mit dem Problem, wie das Individuum im Zeitalter der Molekularbiologie zu bestimmen ist” (Frühwald 1991, 110). Der Zusammenhang von Geisteswissenschaft und Bildung, der sich hier als Kern einer literaturwissenschaftlichen Antwort auf die disziplinäre Sinn- bzw. Legitimitätskrise der Geisteswissenschaften herauskristallisiert, findet bei Kaspar H. Spinner eine literaturdidaktische Entsprechung: “Man kann, was Literatur bewirkt, Bildung nennen, nicht im Sinne eines Bildungswissens, sondern im Sinne der Bildung zum Menschsein, zur Fähigkeit der Selbsterkenntnis und des Fremdverstehens, zur differenzierten Problemsicht, die nicht auf vorschnelle Lösungen drängt und auch Widersprüche aushält” (Spinner 1992, 197).

d) Ästhetische Bildung

Eine Renaissance des Bildungsbegriffs ist auch innerhalb des ästhetischen Diskurses zu konstatieren. Während in den achtziger Jahren noch die Bezeichnung ‚ästhetische Erziehung‘ dominierte, rückte in den neunziger Jahren analog zu Ansätzen innerhalb der Pädagogik (vgl. Mollenhauer 1996) die ‚ästhetische Bildung‘ in den Fokus der fachdidaktischen Diskussion (vgl. Lecke 2003). Ästhetische Bildung ereignet sich in diesem Sinne in der reflexiven Verarbeitung der im Medium von Literatur bzw. Kunst entstandenen Wahrnehmungen, Alteritätserfahrungen etc. Dies setzt allerdings zuvorderst die Ermöglichung ästhetischer Erfahrung durch entsprechende didaktisch-methodische Arrangements voraus: “Ästhetische Bildung in der Schule heißt, dass ausdrücklich kontemplative, emotional-ganzheitliche und spielerische Zugänge zur Bereicherung und Bewältigung des persönlichen Lebens geschaffen werden und dass damit die körperlich-sinnliche Erfahrung von Welt auch in der Schule ihr Recht erhält” (Kraemer/Spinner 2002, 10).

2.2 Bildungsperspektiven aus der Sicht der Fremdsprachendidaktik

Dagegen hatte die Kategorie *Bildung* traditionell in der Fremdsprachendidaktik und insbesondere der Sprachlehr- und -lernforschung eher einen marginalen Platz. Dafür gibt es vor allem drei Erklärungen (vgl. Krumm 2003, Meyer 2003).

- Erstens wurde der Wert des Fremdsprachenunterrichts zumindest zeitweise stark oder gar ausschließlich unter dem Aspekt der Nützlichkeit gesehen. Die *Beherrschung* einer Fremdsprache wurde nicht selten *pragmatisch-utilitaristisch begründet* (Christ 2000).
- Zweitens führte gerade in den 60er und 70er Jahren die damals sich entwickelnde Curriculum-Forschung mit ihren Forderungen nach operationalen Definitionen zu einer Dominanz *sprachlicher* Lernziele: Die sprachlichen Fertigkeiten rückten als konkretisiertes, sprachliches Verhalten ins Zentrum des Interesses, kulturell-emotionale Aspekte – und damit eben auch Aspekte der Bildung im weiteren Sinne – blieben weitgehend unberücksichtigt. Auch die Tendenz der Vergangenheit, Sprachkompetenzen als voneinander getrennte Fertigkeiten zu definieren, hat immer wieder dazu geführt, direkt überprüfbare Einzelkompetenzen im Sinne von beobachtbarem Lernverhalten zu betonen.

- Drittens war und ist die Fremdsprachendidaktik (z.T. auch heute noch, wenngleich deutlich abgeschwächt) einem kognitivistischen Paradigma verpflichtet, bei dem subjektive, soziale, historische oder sprachpolitische Aspekte eine weniger gewichtige Rolle spielen. Eine solche kognitive Perspektive auf das Sprachenlernen (als Form von Informationsverarbeitung) kann leicht dazu führen, dass eher subjektive Prozesse sprachlicher Bildung ausgeblendet werden.

In den letzten Jahren sind jedoch deutliche Änderungen und Ausweitungen in der Begründung fremdsprachlichen Lehrens und Lernens erkennbar, die offensichtliche Parallelen zu Entwicklungen in der Deutschdidaktik aufweisen. So wird das Bildungspotential fremdsprachlicher Lehr-Lern-Prozesse in jüngster Zeit wesentlich stärker anerkannt und herausgearbeitet: Es reicht von der Verfügbarkeit über ein zweites/weiteres Medium des Denkens und der Kommunikation über die Erfahrung des Menschen als potentiell mehrsprachiges Wesen bis hin zur Überprüfung und Vergewisserung der eigenen Subjektivität auf dem Wege über Fremdwahrnehmung, Reflexivität/Relativierung der eigenen sprachlich-kulturellen Gebundenheit und Anerkennung des Anderen/Fremden (vgl. hierzu Vollmer 1998). Dazu im einzelnen folgende Hinweise:

- Seit den 80er Jahren, insbesondere aber in den letzten zehn Jahren, hat der Aspekt des *Interkulturellen* für fremdsprachliches Lernen und Lehren deutlich an Gewicht gewonnen. So wird von vielen FremdsprachendidaktikerInnen die Entwicklung von Interkulturalität bzw. von interkultureller Kompetenz als Ziel schulischen Lernens gefordert; auch wird in vielen Lehrplänen *interkulturelle Handlungsfähigkeit* als das Hauptziel von fremdsprachlichem Lernen und Lehren überhaupt angesehen; Interkulturelles Lernen ist damit angesichts von Internationalisierung, Migration und weltweiter Kommunikation zu einem herausragenden Thema avanciert (vgl. Hu 2003). Gerade dieser Aspekt nun ist es, der Fremdsprachenunterricht und Bildung wieder näher miteinander in Verbindung bringt. So schreibt z.B. Bredella: "Das Ziel des interkulturellen Fremdsprachenunterrichts, den Anderen in seiner Andersheit zu verstehen und die Verständigung mit ihm zu suchen, ordnet das sprachliche Lernen nicht der interkulturellen Kommunikation unter, denn ohne Sprachkenntnisse könnte gar keine Kommunikation stattfinden, aber begreift sprachliches Lernen als Teil eines Bildungsprozesses, in dem wir lernen, unsere Weltsicht zu relativieren, um uns mit anderen zu verständigen. Damit ist eine Fähigkeit bezeichnet, der wir in multikulturellen Gesellschaften mehr denn je bedürfen" (Bredella 1999, 17). Allgemeine Erziehungs- und Bildungsziele (Toleranzerziehung, Fähigkeit zu Perspektivenwechsel, Relativierung der eigenen Position, Selbstreflexion), die lange Zeit weniger Beachtung fanden, rücken nun stark in den Vordergrund. Dies lässt sich bis in die Lehrplanvorgaben einzelner Bundesländer verfolgen. Gerade das Arbeits- und Forschungsfeld der fremdsprachlichen Literaturdidaktik fühlt sich diesen Zielen in besonderer Weise verpflichtet.
- Auch von Seiten der Erziehungswissenschaft, die lange Zeit sprachliches bzw. fremdsprachliches Lernen und Lehren kaum beachtet hatte, wird inzwischen der sprachlichen, insbesondere der mehrsprachigen und interkulturellen Bildung deutliches Gewicht verliehen (vgl. hierzu vor allem Veröffentlichungen von Gogolin, insbesondere die frühe und wichtige Arbeit von 1994). So betont auch Meyer, dass

gerade der Fremdsprachenunterricht in besonderer Weise “bildend” sei, allerdings nur dann, wenn “sich die Schüler in ihm der Subjektivität ihrer Weltansicht bewusst werden, wie es von Humboldt beschrieben worden ist” (Meyer 2003, 46). Fremdsprachliches Lernen wird hier als ein dialektischer Prozess von fachbezogenen Ansprüchen, aber eben auch von Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung auf Seiten der Lernenden gesehen. Genau diese Dialektik wird als Bildung verstanden. Hier ergibt sich also eine deutliche Nähe zwischen Deutschdidaktik, Fremdsprachendidaktik und sprachdidaktisch argumentierender Erziehungswissenschaft (letztere vor allem bezogen auf die Grundschule und die Anerkennung der dort vorhandenen Mehrsprachigkeit vieler Kinder).

Zusammenfassend ist also zu sagen: In den aktuellen Diskursen um Lern- und Lehrziele von Fremdsprachenunterricht spielt der Aspekt der Bildung eine zunehmend wichtige Rolle. Bildung im Kontext fremdsprachlichen Lehrens und Lernens bedeutet vor allem Horizonsweiterung, die Bereitschaft und Fähigkeit zu Relativierung und Perspektivwechsel, Toleranz, Fremdverstehen und Anerkennung von kulturell-sprachlicher Andersartigkeit. Die aktuelle Diskussion um Bildungsstandards, Kompetenzmodelle und Niveauskalierungen sollte diesen überaus wichtigen Aspekt sprachlichen Lernens deutlich berücksichtigen. Auch der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER) (Europarat 2001), in dem interessanterweise der Aspekt der Bildung (*language education*) bislang nicht explizit ausformuliert ist (vgl. Krumm 2003), muss in diesem Sinne erweitert und präzisiert werden.

2.3 Das Bildungspotential des Englischen als basaler Fremdsprache und *lingua franca*

Abschließend soll noch ein Blick auf die dominante Rolle des Englischen und seines Erwerbs als *globales Kommunikationsmittel* geworfen werden: Die Beherrschung und Verwendung des Englischen als *lingua franca* für die verschiedensten persönlichen und beruflichen Zwecke in Europa wie in der Welt nimmt ständig zu; inzwischen ist sie so etwas wie eine fast unabdingbare Kulturtechnik geworden - ohne sie kommt man kaum noch oder nicht mehr wirklich aus. Insofern hat der Erwerb und Gebrauch des Englischen als (zumeist erster) Fremdsprache einen außerordentlich großen Nutzwert, zumal wenn er in Richtung auf eine voll ausgebaute Zweisprachigkeit entwickelt wird. Allerdings kann und darf dieses Ziel einer funktionalen Zweisprachigkeit nicht auf Kosten der Förderung von potentieller Mehrsprachigkeit aller Lernenden gehen, wie sie für die Entwicklung Europas unverzichtbar ist. Insofern hat das *Englische immer mehr zu vermitteln als nur sich selbst*: als basale (erste) Fremdsprache und als Leitsprache; zugleich hat Englisch das Fenster zu anderen Sprachen und zu Mehrsprachigkeit zu öffnen bzw. immer wieder offen zu halten (und das vom frühen Fremdsprachenlernen im Kindergarten oder in der Grundschule angefangen!). Nur in dem Maße, wie der Englischunterricht diese erweiterten Zielsetzungen wahrnimmt, realisiert er seinen eigentlich “bildenden” Charakter (Vollmer, 2000).

Insgesamt vertreten wir also einen nicht-reduzierten, funktionalen Bildungsbegriff. In seinem Mittelpunkt steht ein Verständnis sprachlicher Bildung als Ausstattung mit Wissen, Werkzeugen und Dispositionen für eine gelingende kommunikative Aneignung von Welt, für die Bewältigung künftiger beruflicher und gesellschaftlicher Aufgaben, für eine kreative Gestaltung der Zukunft ebenso wie für eine möglichst umfassende, eigenverantwortete Selbstverwirklichung des Individuums dabei. Zugleich sind Aspekte der Reflexivität und

Relativierung der eigenen Weltsicht und Fähigkeiten zum Perspektivenwechsel mit eingeschlossen.

3. Wichtige Ziele und Kompetenzen im Bereich der Sprachen

Anknüpfend an Abschnitt 2. werden in den Sprachdidaktiken vor allem jene Bildungsziele als besonders wichtig angesehen, die die individuelle und soziale Entwicklung der Lernenden sprachlich zu fördern versprechen, die der Beschleunigung in allen Lebensbereichen eine Entschleunigung der Lernprozesse entgegen setzen und die zur Vernetzung allen Lernens und aller Lernbereiche beitragen. Übergeordnetes Ziel ist also die Entwicklung einer gesamt sprachlichen Bildung, die an vorhandene Sprachkenntnisse und Besitzstände aller Kinder anknüpft, diese systematisch weiter entfaltet, bereichert und miteinander verbindet sowie die Basis für lebenslanges Weiterlernen und die kompetente Teilnahme an gesellschaftlichen Entscheidungsprozessen legt. Dabei treten eine Reihe von Kompetenzen in den Vordergrund, die zusammenfassend als Fähigkeiten zum Verstehen, zum produktiv-kreativen und zum analytisch-reflexiven Umgang mit Sprache und mit (multimedialen) Texten (im weiteren Sinne) definiert werden können, und dies im mündlich-diskursiven wie im schriftlichen Bereich. Folgende Kompetenzen sollen in der mutter- und fremdsprachlichen Arbeit im Einzelnen angestrebt und primär gefördert werden:

- Hörverstehenskompetenz
- Hörsehenskompetenz (z.B. Film, Fernsehen)
- Lesekompetenz
- Schreibkompetenz
- Sprechkompetenz
- Symbolverstehenskompetenz

- Ästhetisch-literarische Kompetenz
- Interkulturelle Kompetenz
- Medienkompetenz
- Sprachliche Handlungskompetenz

- Methodenkompetenz/Sprachlernkompetenz
- Sprachreflexionskompetenz/Sprachbewusstheit.

Während es sich beim oberen Block um grundlegende sprachliche Einzelkompetenzen handelt, sind die nächsten vier Kompetenzbereiche eher umfassenderer, integrativer oder übergeordneter Art, in die die Einzelkompetenzen ihrerseits immer schon eingehen. Bei den letzten beiden Kompetenzen dagegen handelt es sich um prozedurale bzw. reflexive Dimensionen (fachliche Denk- und Arbeitsweisen), die auf einer Metaebene anzusiedeln sind. All diese Kompetenzen können als basale Fähigkeiten gelten, die es in der Muttersprache (bzw. der Herkunftssprache) und mindestens in einer Zweitsprache, wenn nicht in einer weiteren Fremdsprache – wenigstens in großen Teilen – aufzubauen gilt; sie sind konstitutiv für Symbolisierungsprozesse in Form von Selbsterfahrung, Entwicklung und Ausdruck

personaler und sozialer Identität sowie für symbol- und zeichenvermittelte Interaktion im privaten wie öffentlichen Raum. Sie umfassen (in Anlehnung an einen weiten Kompetenzbegriff von Weinert, 1999) Aspekte von Wissen, Können, Fertigkeiten, Einsichten, Einstellungen und Haltungen.² Allerdings entstammen diese Kompetenzaufstellungen noch keinem strukturierten und theoretisch stringenten Kompetenzmodell. Besonders im Falle der Deutschdidaktik kann man bisher noch nicht auf einschlägige kompetenztheoretische Vorarbeiten zurückgreifen, während im Falle der Fremdsprachendidaktik mit dem *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (GER) des Europarats ein Modell vorliegt, das zumindest in großen Teilen akzeptabel erscheint (Europarat 2001). Allerdings sind auch hier wesentliche Kompetenzbereiche noch nicht oder aber nicht hinreichend ausformuliert (vgl. Vollmer 2003 sowie insgesamt Bausch et al. 2003a). Dies gilt insbesondere für mediale, für ästhetisch-literarische und vor allem für interkulturelle Kompetenzen.

Die jüngste Debatte um die Entwicklung und Festlegung "nationaler Bildungsstandards" macht es einmal mehr dringend erforderlich, dass die Fachdidaktiken sich als eine ihrer Hauptaufgaben der Vorstellung/Beschreibung von für alle erreichbaren Zielsetzungen und Kompetenzniveaus in den verschiedenen (Inhalts/Handlungs-)Bereichen vergewissern und sie diese Einsichten mit der ganzen Kraft ihrer Expertise in die wissenschaftliche wie bildungspolitische Auseinandersetzung einbringen.³ Dies ist nicht von anderer Seite zu leisten: Die Entwicklung von wissenschaftlich begründeten und haltbaren, domänenspezifischen Kompetenzmodellen sowie die Anwendung akzeptierter Verfahren zur Definition von Kompetenzstufen und zu deren Operationalisierung durch angemessene Aufgaben bis hin zur Kalibrierung von standardisierten Aufgaben ist das genuine Aufgabenfeld einer empirisch orientierten Fachdidaktik, hier: der Sprachdidaktiken.

Kritisch sei allerdings Folgendes anzumerken:

Durch die Diskussion über Defizite, Standards und Operationalisierbarkeit besteht leicht die Gefahr einer Verengung fachdidaktischer Aufgaben und Perspektiven. Wesentliche Funktion der Sprachdidaktiken ist es deshalb auch, einer allzu schnellen Reduktion von Bildungszielen unter dem Gesichtspunkt von (eingängiger/leichter) Operationalisierung und Testbarkeit entgegenzuwirken. Gleichzeitig müssen wir aber mit allen zur Verfügung stehenden Mitteln und unter Rückgriff auf vorhandene Kreativität neue Aufgabenformen und -arten andeuten 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 Aufgabe können und dürfen sich die Sprachdidaktiken als Wissenschaften nicht entziehen; sie kann auch in keinem Fall isolierten Experten in zentralen

² In Anlehnung an Franz Weinert (1999) gehen wir von einem umfassenden und mehrdimensionalen Kompetenzbegriff aus, der sich vielfältig untergliedern und verzweigen lässt bis hin zur Definition von begrenzten (lokalen) Wissensgebieten als Bausteinen integrativer Handlungsdispositionen. Kompetenzen sind insgesamt zu verstehen als zu realisierende Dispositionen (vgl. Baumert et al. 2001).

³ Kompetenzstufen sind die verbalen Beschreibungen von unterschiedlichen Ausprägungsgraden einer bestimmten Kompetenz, die sich vor allem auf der Performanzebene als positive KANN-Formulierungen fassen lassen, in die ihrerseits eine Reihe von Parametern wie Komplexität, Natürlichkeit, Authentizität, Schnelligkeit und Differenziertheit eingehen. Sie dienen als Grundlage der Beobachtung und Bewertung von sprachlichen Handlungen konkreter Lerner und deren Zuordnung zu einer bestimmten Niveaustufe zu einem gegebenen Zeitpunkt x. Vorliegende Kompetenzstufungen sind also von ihrer Anlage und der Art ihrer Entwicklung her zunächst nur bedingt geeignet, sie als Erwerbsstufen oder gar als Progressionsmodell umzudeuten.

(Test)Instituten überlassen bleiben, die möglicherweise durch mangelnde Fachlichkeit gezwungen wären, technokratisch zu verfahren. Hier ist an schon vorhandenes (kollektives) fachdidaktisches Wissen anzuknüpfen, sowohl was eine valide Überprüfung und Bewertung isolierter als auch integrativer Sprachkompetenzaspekte anbelangt. Gleiches gilt für die Erfassung reflexiver und prozeduraler Kompetenzaspekte. Insgesamt bedeutet dies eine verstärkte Öffnung gegenüber den Prinzipien der Rechenschaftslegung und der ungeschönten Rückmeldung über tatsächliche Lern- und Lehrerfolge auf der Grundlage empirischer Befunde.

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 hier bedingt durch die Größe der Stichprobe und die zur Verfügung stehende Gesamttestzeit zum Teil nur grobe bzw. holistische Einsichten zu erwarten sind; andererseits werden im Rahmen von DESI eine Reihe neuer Instrumente/Testverfahren erprobt bzw. eingesetzt und neuartige Aufgabenformate entwickelt, die unseren Diskussionsstand und unser Expertenwissen erheblich weiterbringen dürften. Da die Sprachdidaktiken als Basis ihrer Konzepte aber ein facettenreicheres Bild der *Lernerleistungen* wie der *Lernwege* und der *Lernprozesse* mit ihren jeweiligen Bedingungen brauchen, müssen über die geplanten Lernstandserhebungen hinaus weitere Schul-, Unterrichts- und Lernerforschungen initiiert und berücksichtigt werden. Vor allem aber muss in relativ kurzer Zeit ein Pool geeigneter Aufgaben zur Erfassung aller o.g. Kompetenzen entstehen, was eine große Herausforderung an die Expertise der Sprachdidaktiken darstellt. Diese können ohne eine umfassende Ergebniskontrolle von Schulleistungen nicht auskommen noch – und das sei nach PISA betont – ohne einschlägiges Wissen über deren Zustandekommen.

Allerdings ist ein Überborden des Unterrichts durch allzu häufiges Testen und durch permanente (Außen)Kontrollen zu vermeiden, da dies auch inhaltlich kontraproduktiv wirken würde. Wir unterstützen von daher den Gedanken der Verfasser der Expertise (Klieme et al. 2003), Leistungsmessung und Bildungsmonitoring deutlich auseinander zu halten und letzteres gerade nicht an den Gelenkstellen des Schulsystems, sondern in den Schuljahren dazwischen (also etwa in den Klassenstufen 5 und 9) anzusiedeln. Außerdem ist zu bedenken, dass die mit dem Sprachenlernen notwendig verbundenen Kompetenzen und Einstellungen sich wenigstens zum Teil einer schnellen oder direkten Erfassbarkeit entziehen; insofern stellt die empirische Überprüfung des Erreichens bestimmter Bildungsstandards immer nur einen (wenn auch wesentlichen) Teil der notwendigen Rechenschaftslegung über fachlichen Lern- und Lehrerfolg dar. Gerade einer breiten Sprachreflexion und der Entwicklung von positiven Einstellungen zu Sprachen und zu anderen Sprechern müsste in Zukunft mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden, da hier die Grundlage für Interesse und lebenslanges Weiterlernen gelegt wird. Infolgedessen plädieren wir dafür, neben dem Berücksichtigen von ausformulierten Bildungsstandards, wie sie z.Z. (etwas übereilt) von der KMK erarbeitet werden, Freiräume zu belassen für die Entfaltung von Sprachinteressen und Spracheinstellungen, für die Entwicklung von Fragen nach Sprachvergleich, Sprachursprung, Sprachenverwandtschaft usw. sowie wie für Narration, Fiktionalität und “Ästhetisches” allgemein (wiewohl auch für diese Zielbereiche auf lange Sicht angemessene Formen der Überprüfung und Kriterien der Bewertung entwickelt werden müssen). Als Sprachdidaktiker

an den Hochschulen bieten wir an und bestehen darauf, mit unserer ausgewiesenen Expertise in alle diese fachlichen wie bildungspolitischen Entwicklungs- und Entscheidungsprozesse zentral einbezogen zu werden.

4. Verbesserung von Unterrichtsqualität?

Die Definition von Zielsetzungen, von anzustrebenden Kompetenzen und zu erreichenden Standards für den Muttersprachen- und Fremdsprachenunterricht ist zunächst unabhängig davon zu erarbeiten, *wie* diese Ziele am besten schulisch erreicht werden können: anhand welcher *Inhalte*, anhand welcher *Progressionen* oder mit Hilfe welcher *Entwicklungsschritte*, die für einzelne Lerner oder Gruppen von Lernern auf dem Weg zu diesen Kompetenzen geeignet erscheinen und durchlaufen werden. Gleichwohl können die zu definierenden Kompetenzstufen helfen, eine gewisse Vorstellung von der Strukturiertheit und zunehmenden Komplexität domänenspezifischen Lernens und seinem möglichen Aufbau zu entwickeln und didaktisch-methodisch entsprechende Arrangements zu organisieren. Die Orientierung an Ergebnisstandards darf aber keinesfalls zu fremdbestimmter und kanalisierter Methodik führen (*backwash effect, teaching to the test*). Vielmehr sind auch für die Lern- und Arbeitsweisen im Unterricht angemessene Verfahrens- bzw. Methodenstandards zu definieren und zu beachten.

Wie bereits unter 2. erwähnt, geht es um sprachliche Bildung für alle SchülerInnen auf vier Ebenen: um einen angemessenen rezeptiven, produktiv-kreativen, identitätsstiftenden und analytisch-reflexiven Umgang mit Sprache und Texten. Sprache wird dabei verstanden als Struktur und Prozess. Texte sind entsprechend das Insgesamt der in einem Kommunikationsakt verwendeten Zeichen. Der Textbegriff schließt also mündliche, schriftliche und mediale Diskurse /Handlungszusammenhänge ebenso ein wie kontinuierliche und diskontinuierliche, fiktionale und nicht-fiktionale Texte. Angesichts der PISA-Ergebnisse stellt sich die Frage, welche Unterrichtsverfahren und Anwendungsbezüge im Bereich der Sprachen in besonderer Weise geeignet sind, die o.g. Kompetenzen zu fördern und tendenziell auch Beiträge zu interdisziplinärem Lernen und zum Aufbau entsprechender Zusammenhänge zu leisten.

Auf der didaktisch-methodischen Ebene liegen für den muttersprachlichen wie für den fremdsprachlichen Unterricht sehr wohl einschlägige Konzepte vor, die teilweise aus der Kritik an bisheriger Unterrichtspraxis und ihren (negativen) Auswirkungen entwickelt worden sind, teilweise in Auseinandersetzung mit neueren Erkenntnissen der Lernpsychologie, der Kognitionswissenschaften, der Neurobiologie und der Erziehungswissenschaften gewonnen wurden. Exemplarisch seien hier Konzepte der *Handlungs- und Produktionsorientierung*, der *Kreativitätsförderung*, der *Projektorientierung*, des *forschenden Lernens* (Werkstattgedanke), der *Erfahrungs- und Identitätsorientierung*, der *Welterschließung* mittels Sprache(n) und Text(en) genannt. Auch wenn valide empirische Untersuchungen noch ausstehen (jedoch in naher Zukunft realisiert werden), sprechen eine Reihe von theoretisch wie praktisch gestützten Überlegungen für die heuristische Annahme, dass diese Konzepte in unterschiedlicher Weise zur *Eigenaktivität* und zur *Selbstregulation* bei den Lernenden beitragen können. Dies soll im Einzelnen plausibel gemacht werden.

(1) Ein wichtiges Ziel ist die Beteiligung möglichst aller Schülerinnen und Schüler am Unterricht, was in Anbetracht ihrer Heterogenität nach sozialer und ethnisch-kultureller Herkunft sowie Geschlecht und ggf. auch Alter eine Schwierigkeit darstellt. Die

Instruktionspsychologie lehrt uns, dass Motivation und Selbstregulation die Säulen der Beteiligung und des Lernfortschritts sind. Mit *Motivation* ist hier nicht die in der Praxis vielfach übliche kurzschrittige, als *motivierend* gedachte Eingangsphase des Unterrichts gemeint; auch *Selbstregulation* bzw. *Selbststeuerung* decken sich nicht mit den üblichen, mehr oder minder banalen unterrichtlichen Lerneraktivitäten wie Ausschneiden und Aufkleben, Anstreichen usw. *Motivation* im ernsthaften Sinne meint das Aufgreifen echter Fragen, die im Horizont der Lernenden liegen, die mit deren Vorstellungen verbunden sind oder verbunden werden können. *Selbstregulation* bedeutet Beteiligung am Lösen dieser Fragen sowie Verantwortungsübernahme für den dabei entstehenden Lernprozess: Das Vorwissen der Lernenden wird aufgerufen, gemeinsam wird das Problem formuliert, es werden, so weit wie möglich, Methodenentscheidungen von den Lernenden getroffen. Ausführungs-, Reflexions- und Übungsphasen durchziehen, je nach Thema, den weiteren Unterrichtsverlauf und führen zu vorläufigen Ergebnissen, die evtl. neue Fragen aufwerfen und von daher weiterführen (können). In ihrer Beteiligung daran machen die Betroffenen Selbstwirksamkeitserfahrungen. So etwa ließe sich das *Unterrichtsskript* eines problemorientierten Unterrichts in den mutter- und fremdsprachlichen Fächern grob skizzieren. Realisiert werden solche Prinzipien beispielsweise im Rahmen handlungsproduktiver, kreativitätsfördernder, erfahrungs- und identitätsorientierter fachdidaktischer Konzeptionen oder Lernwerkstätten für Sprache, Lesen, Schreiben etc.

(2) Das Lernen von und mit Sprachen wurde einleitend als etwas Zusammenhängendes dargestellt, dessen Bereiche interdependent sind. Alle Kinder kommen heute durch Medien, durch Nachbarschaften oder innerhalb der Familie mit mehreren Sprachen in Kontakt, viele sind zwei- oder mehrsprachig. Außerdem kennen viele Kinder Sprachvarianten (Dialekte, Soziolekte, Fachsprachen). Differenz und Ähnlichkeit in den Sprachen setzt bei den Lernenden einen kognitiv-konstruktiven Aufmerksamkeitsprozess in Gang, der durch das Lernen von Fremdsprachen und durch den Umgang mit Texten enorm verstärkt wird. Deswegen müssen der Fremdsprachenunterricht wie auch der Deutschunterricht auf die *sprachlichen Vorerfahrungen der Lernenden* eingehen, diese in den Lernprozess deutlich einbinden und ggf. die Lernenden als Experten für bestimmte Sprachfragen anerkennen, gerade auch die bereits zwei- oder mehrsprachigen SchülerInnen. *Zwei- und Mehrsprachigkeit* wird ausdrücklich und praktisch als normal angesehen und dementsprechend *als Leistung erlebt* (vgl. Hu 2003). Das gelingt insbesondere durch das Einbeziehen jener Sprachen, die für die kontrastierende Methodik zur Verfügung stehen. Das stärkt die Sprecher dieser Sprachen und ihr Expertentum sowie auch ihre Motivation, und sie erleben Selbstwirksamkeit.

(3) Der Unterricht eignet sich *problemorientiert*. Die gemeinsame *Methodenreflexion* von Lehrenden und Lernenden ist ein konstitutives Element. Schülerinnen und Schüler erfahren, dass sie *Methodenentscheidungen* treffen müssen und selbstbewusst, sach-, ziel- und interessenorientiert arbeiten. Alle verfügbaren *Informationsquellen* werden einbezogen, persönliche, mündliche, schriftliche, elektronische. Im Sprachunterricht wird Hilfe geboten, Kompetenzen des Einholens und Auswertens von Informationen zu erwerben und die Ergebnisse zu bewerten. Dies führt im Laufe der Zeit zur Entwicklung fachlich angemessenen, "quasi-wissenschaftlichen" Denkens und Arbeitens. Dazu gehört etwa das

Sammeln von Sprachbeispielen, evtl. aus verschiedenen Sprachen, das Vergleichen durch Segmentieren und Sortieren, die Bearbeitung und Überprüfung von vorgegebenen oder eingeholten Informationen, das Erstellen von Gesichtspunkten und Datenreihen, die Transformation der darin enthaltenen Aussagen, das Herausfinden von Zusammenhängen und Strukturen, das Formulieren und Prüfen von Regeln, Hypothesen und Modellen, schließlich die Reflexion des Lernprozesses und der Arbeitsweisen selbst. Beim Umgang mit Texten werden die Texte nach Möglichkeit situiert und in ihrer Problemstellung diskutiert, Deutungen werden auf der Basis von Ko-Text und Kontext gefunden, ausgetauscht und auf Stimmigkeit geprüft, verglichen und einer transparenten Bewertung unterzogen.

Solche und ähnliche Methodologien werden im Sprachunterricht zusammen mit den SchülerInnen entwickelt, ohne sie zu überfordern, und weiter selbstregulierend eingesetzt. Sie lernen und praktizieren also eine Art *Wissensmanagement*. Wir halten die Fokussierung auf Lern- und Arbeitsweisen für geeignet, die Neugier der Lernenden prägen und aufrecht erhalten sowie lebenslanges Weiterlernen anbahnen. Solcher Unterricht führt zu Sprachwissen, zu Sprach(en)bewusstheit, zu Sprachlernbewusstheit und über Sprachaneignung zu Weltaneignung.

(4) Der weitgehend auf Selbstregulation bauende Unterricht, bei dem der Lehrperson weitgehend die Rolle des Beraters zukommt (*vom Ratenlassen zum Beraten!!*), ist *differenzierend und differentiell*. Wir legen Wert auf diese Unterscheidung: Differenzierend wird entweder als organisatorisch verstanden (äußere Differenzierung) oder auf unterschiedliche Anspruchsniveaus bezogen (innere Differenzierung, Vergabe vermeintlich leichter und schwererer Aufgaben). Differentiell meint darüber hinaus die Berücksichtigung der Verschiedenheit von Lernenden im Unterricht, das Einkalkulieren der Möglichkeit verschiedener Präkonzepte bzw. Lernwege sowie des unterschiedlichen Lerngewinns: Alle lernen, aber nicht alle lernen dasselbe oder in gleichem Tempo und Ausmaß.

(5) Das *Interesse der Lernenden an ihrem Unterricht* lässt sich noch weiter begründen: Die soziokulturelle Wirklichkeit kommt bei den behandelten Inhalten implizit und bei Bedarf auch explizit zur Sprache. Sie ist enthalten in der Auseinandersetzung mit realen, fiktionalen und poetischen Welten, deren Probleme sie thematisiert. Diese Welten und Themen öffnen sich jeweils über die eigene, tradierte Kultur hinaus, ohne dass dies forciert werden müsste. Es ist von großer Bedeutung, dass diese Welten und Themen immer wieder Bezüge zu den Lernenden aufweisen und also Wissenswertes für sie darstellen; ebenso wichtig ist es auch, dass jene nicht zerredet werden. Einsicht, vertieftes Verstehen und elaborative Vernetzung sowie Behalten und Befestigung werden nur durch eigene Arbeit an den Inhalten und Problemen erreicht und damit auch die (mögliche) Modifikation von (alltagsgebundenen, falschen) Präkonzepten.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass nach bisherigen (episodischen) Erfahrungen von Lehrerseite ein *weitgehend selbstregulierendes Arbeiten* die Motivation, das Interesse und die Leistung der Lernenden stärkt; es lässt sie eigene Anknüpfungspunkte für ihre Lernleistungen finden und setzt ihre Kreativität produktiv frei. Die Lerner machen in der Arbeit und in der Gruppe Selbstwirksamkeitserfahrungen, wenn sie Probleme sehen und entdecken lernen, die

sie selbst betreffen und die sie aufgreifen können, und wenn sie Methodenentscheidungen mit beeinflussen oder gar selbst treffen können. Zur Verbesserung von Unterrichtsqualität in den Sprachfächern ist also zu fordern:

- Orientierung am Prinzip selbstregulierten Lernens,
- Ermöglichung von Selbstwirksamkeitserfahrungen,
- Berücksichtigung neuropsychologischer und kognitionswissenschaftlich-konstruktivistischer Erkenntnisse,
- Förderung vorhandenen Wissens und divergenten Denkens,
- Erweiterung reproduzierend-instruktionistischer Lehransätze durch forschend-entdeckende Lernprinzipien,
- Wissen um die überragende Bedeutung und die Notwendigkeit eines positiven Lernklimas und positiver Lernprämissen,
- Abbau und Vermeidung von Sichtweisen, die Lernsituationen bzw. Lernende primär unter Defizitaspekten betrachten,
- Befähigung der LehrerInnen zu einem positiven Umgang mit Heterogenität.

Das heißt für die Sprachdidaktiken, dass sie verstärkt Aufgaben- und Arbeitsformen bedenken und entwickeln müssen, die selbständige, selbstgesteuerte, eigenaktive und selbstverantwortete Arbeitsweisen fördern und diesen immer mehr gerecht werden. Noch entscheidender ist es aber, dass die Tauglichkeit und die Nachhaltigkeit dieser methodischen Konzepte und Ansätze für das Sprachenlernen sowie deren Überlegenheit gegenüber den bisher dominanten Unterrichtsverfahren nicht nur behauptet und angenommen wird, sondern dass sie *einer gezielten empirischen Überprüfung unterzogen* werden. Dazu bedarf es einer breit angelegten empirischen Bildungsforschung, also der Kooperation zwischen Fachdidaktiken und empirisch arbeitenden Psychologen wie Pädagogen, aber auch genuin sprachdidaktischer Eigenforschung, wie sie sich zur Zeit verstärkt etabliert (siehe Forschergruppen, DFG-Projekte, gezielte Nachwuchsförderung usw.). Nur so können die vielen Wissenslücken langsam abgebaut und die Wirksamkeit jener hier skizzierten didaktisch-methodischen Prinzipien und Arbeitsweisen konkret überprüft werden, von denen wir (bislang nur) glauben, *dass* sie für den Sprachenunterricht nach PISA sinnvoll und richtig sind, aber nicht wissen, *ob* und *inwieweit* und *für welche Lernergruppen* sie es wirklich sind und *welche Nebenwirkungen* bei ihrer Umsetzung entstehen. Darüber mehr in Erfahrung zu bringen, erfordert also eine systematische Beschreibung und Analyse fachunterrichtlicher Lehr- und Lernprozesse sowie genaueres Wissen über die Dynamik der Entstehung und Entwicklung von domänenspezifischen Schülerinteressen als Grundlage einer zukünftigen Planung und Gestaltung von Unterricht.⁴

⁴ Die DidaktikerInnen des mutter- und fremdsprachlichen Lernens müssen die Kriterien, nach denen Konzepte der Wissensgenese und der (wissenschaftsbasierten) Begriffsentwicklung für den Unterricht ausgewählt und für die SchülerInnen erfahrbar gemacht werden sollen, in Zukunft stärker reflektieren, explizieren, untereinander diskutieren und damit vereinheitlichen. Ohne Zweifel muss sprachliches Lernen als weitgehend selbstreguliert ein Stück weit auch "experimenteller" gestaltet werden; die fachlichen Erkenntnisweisen und -wege müssen während der Bearbeitung von Aufgaben selbst zum Reflexions- und Lerngegenstand gemacht werden. Dabei könnten wissenschaftshistorische, wissenschaftstheoretische und wissenschaftssoziologische Dimensionen (zumindest in Ansätzen) immer wieder eine Rolle spielen, mit fortschreitendem Lernniveau ohnehin. Nur so kann die Dynamik domänenspezifischer Erkenntnisgewinnung und die Erprobung von sprachlich vermitteltem Handeln wie Denken in den Unterricht selbst (als konstitutiver Teil von Sprachlernen) hineingebracht werden. Hierzu benötigen wir dringend einschlägige Forschungen.

5. Konzepte der Mediennutzung für den Sprachunterricht

Die Fähigkeit zur Mediennutzung ist eine wesentliche Voraussetzung für den Umgang mit Sprache und Literatur in Schule und Leben, denn Sprache und Literatur sind nicht nur selbst Medien, sie werden auch immer wieder medial vermittelt, sei es oral oder literal, vokal oder skriptografisch, audiovisuell oder multimedial. Mit dem Auftreten der neuen technischen Medien haben sich die Erscheinungsformen und Verwendungsmöglichkeiten von Sprache und Literatur derart erweitert, dass nunmehr nicht nur die analogen, sondern auch die in digitalen Medien generierten auditiven, visuellen, audiovisuellen bzw. multimedialen Texturen einschließlich ihrer Entwicklung, Verbreitung, Nutzung und Wirkung zum Gegenstandsbereich des Sprach- und Literaturunterrichts gerechnet werden müssen (vgl. Kepser 1999; Frederking 2002).

Besondere Bedeutung kommt dabei Computer und Internet zu. Gerade die mit ihnen gegebenen informatorischen, kommunikativen, kooperativen und präsentativen Optionen erweitern die Aufgaben- und Handlungsfelder des Sprachunterrichts erheblich, nicht zuletzt, weil computergestützte Interaktionen in den bislang realisierten Formen zumeist schriftbasiert sind. Lernenden und Lehrenden eröffnen sich mit E-Mail, Chat, MUDs oder interaktiven und kooperativen Arbeitsplattformen (wie z. B. dem BSCW) neue Bereiche authentischer sprachlicher Bildung und neue Möglichkeiten der Aneignung bzw. Vermittlung von Sach-, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenz in medialen Netzwerken. In Form hypertextueller oder hypermedialer sprachlich-literarischer Strukturen auf CD-Rom und im Internet entstehen fiktionale wie nicht-fiktionale Gesamttexte, die auch den Gegenstandsbereich und die Ausprägung literarischer Bildung nachhaltig erweitern.

Die in immer mehr Lebensbereichen stattfindende Nutzung der kommunikativen wie der hypertextuellen Möglichkeiten des Computers und des Internets setzt medienspezifische sprachlich-literarische Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie kritisch-verantwortliche Haltungen gegenüber dem Informationsangebot, der daraus erfolgenden Informationsgewinnung und -verarbeitung voraus, die wesentlich im Deutschunterricht, teilweise aber auch im Fremdsprachenunterricht explizit zu vermitteln sind. Denn die globalisierte Informations- und Kommunikationsgesellschaft der Zukunft wird vom Einzelnen mehr denn je die zentrale Fähigkeit zu lebenslangem eigenständigem Lernen in diesem Bereich erwarten. Deren Vermittlung muss deshalb Anliegen des Sprach- und Literaturunterrichts sein.

Von daher ergeben sich vielerlei didaktische Fragen:

- In welcher Wechselbeziehung stehen deutschunterrichtliche Fachinhalte bzw. fachübergreifende Inhalte und multimediale Lernumgebungen?
- Wie erwerben Schülerinnen und Schüler die Kompetenz, in multimedialen Lernumgebungen und sozialen Netzwerken zu lernen?
- Wie lernen sie, aus einem hochkomplexen, wenig strukturierten, von großer Informationsmenge gekennzeichneten, sprachlich-literarisch qualitativ sehr unterschiedlichen Angebot im Netz kritisch themen- und interessengerecht auszuwählen?
- Wie lernen sie, das Ausgewählte sachgerecht zu verarbeiten und auch mediengerecht eigenverantwortlich zu verbreiten?

Wiederum benötigen wir zur Beantwortung dieser drängenden Fragen empirisch abgesicherte Erkenntnisse, die allein mit Hilfe der Sprachdidaktiken selbst als forschender Disziplin (allerdings in enger Kooperation mit der Pädagogischen Psychologie) gewonnen werden können. Hier besteht ein enormes Desiderat, das es in den nächsten Jahren gezielt abzubauen gilt.

6. Methodenkompetenz/Sprachlernkompetenz

Was in vielen Disziplinen und den darauf bezogenen schulischen Lernbereichen bzw. Unterrichtsfächern "Methodenkompetenz" genannt wird, stellt sich für die sprachlichen Fächer (und für die Geisteswissenschaften insgesamt) z.T. anders dar, weil es hier weniger um den Aufbau und die Hinterfragung verfügbaren Fachwissens als vielmehr um die Entwicklung und Aushandlung von Bedeutung und Ausdruck bzw. um die Konstruktion von *Sinn* mit Hilfe sprachlicher Symbole geht. Dennoch gibt es vielerlei Entsprechungen zu quasi-experimentellen Erkenntnisweisen der Naturwissenschaften, wie etwa durch spielerische Manipulationen verschiedener Parameter des Sprachsystems wie des sprachlichen Ausdruckssystems oder der Sequenzierung von Sprachelementen, um zu grundlegenden Einsichten in die Zusammenhänge und das Funktionieren von Sprache, von sprachlicher Struktur und Interaktion zu gelangen. Methodisch nachvollziehbares und systematisches Vorgehen ist aber erst recht für den selbstreflexiven Umgang mit Sprache vonnöten, für das Nachdenken über und die Weiterentwicklung von sprachlicher Selbsterfahrung, von Identitätsbildung bzw. sprachlich vermittelter Selbstverwirklichung. Insofern ist Sprache nicht nur das Erkenntnisziel der sprachbildenden Fächer, sondern zugleich das *Medium* der Erkenntnisgewinnung und der Selbstreflexion.

Definitionen von Methodenkompetenz

(1) Methodenkompetenz ist zunächst jenes prozedurale Wissen, das benötigt und eingesetzt wird, um zu einer bestimmten Bearbeitung bzw. Lösung einer sprachlichen Aufgabe im Sinne der eigenen oder vorgegebenen Fragestellung und damit zu einer bestimmten (sprachlichen) Erkenntnis zu gelangen. Solche Methodenkompetenz, die auch als i.e.S. als Sprachlernkompetenz bezeichnet wird, bezieht sich auf die Erarbeitung/Erkenntnis elementarer wie komplexer Aspekte des sprachlichen Systems ebenso wie auf die Einsicht und den Nachvollzug kommunikativer Verwendung von Sprache im Diskurs und in Textform. Methodenkompetenz bedeutet dabei zunächst die Fähigkeit, eine am wissenschaftlichen Erkenntnisprozess orientierte Schrittfolge von kognitiven und operativen Verfahren zur Verfügung zu haben und mit Erfolg anwenden zu können, die dazu führen, dass vorhandenes Wissen rekonstruiert, erweitert und selbsttätig neu aufgebaut werden kann.

(2) Bezogen auf Sprache ist die Grenze zwischen rein deskriptiven Vorgehensweisen, die zu deklarativen Wissensbefunden führen, und solchen mit implizit oder explizit interpretativer oder gar normativer Bewertungsdimension allerdings fließend. Daraus folgt, dass ein ganz wesentliches Versatzstück von Methodenkompetenz in der Reflexion und Offenlegung eigener Werte und Bewertungskriterien liegt sowie im Aufbau einer kritischen Hinterfragung und Liberalisierung diesen Werten und Normen gegenüber.

(3) Im fortgeschrittenen Stadium bedeutet Methodenkompetenz auch, unterschiedliche Ziele und Wege in der Erkenntnisgewinnung zu kennen und praktizieren zu können und damit möglicherweise zu unterschiedlichen Ergebnissen bzw. zu unterschiedlich gewichteten Befunden zu kommen – im Extremfall zu unvereinbaren, einander widersprechenden Erkenntnissen (etwa bei der ästhetischen Bewertung eines Textes).

Damit liegt *Methodenkompetenz* in gewisser Weise quer zu allen anderen Kompetenzen; genauer gesagt ist sie auf einer Metaebene anzusiedeln, weil sie die Bedingung des Erwerbs von Handlungs- und Reflektionskompetenzen in ihren verschiedenen Ausprägungen ist und das mentale wie arbeitstechnische Werkzeug dafür zur Verfügung stellt. Demnach ist es wichtig, dass jede andere von uns identifizierte sprachliche Kompetenzdimension als einen ihrer zentralen Teile jenes methodische Repertoire ausbuchstabiert, das es im Zusammenhang mit dieser Kompetenz jeweils schrittweise aufzubauen gilt, um zu der definierten Kompetenz zu gelangen bzw. um den Nachweis der Verfügung über eine bestimmte Kompetenzstufe zu erbringen.

Beispiele:

- Wörter erschließen, in ihrer Bedeutung herleiten bzw. eine Bedeutungsbeschreibung dazu anstellen;
- Satzteile erkennen und in ihrem inhaltlich-funktionalen Verhältnis zu einander analysieren;
- in einem Text bestimmte *entailments* oder Präsuppositionen bzw. Implikaturen erschließen;
- Lücken auffüllen, Kohärenz herstellen;
- zwischen den Zeilen lesen und verstehen;
- schrittweise nachvollziehen, wie eine bestimmte Mitteilung wohl gemeint ist bzw. was der Sprecher eigentlich und ggf. zusätzlich (mit)ausgedrückt hat;
- systematische Planung und Überprüfung eigener Mitteilungseinheiten und Mitteilungswirkungen.

Darüber hinaus (bzw. bereits darin enthalten) gibt es offenbar methodische Fertigkeiten und Fähigkeiten, die Einzelkompetenz übergreifend sind, sich auf den Umgang mit Sprache allgemein richten und die vermutlich auch fächerübergreifend von Belang sind. Der Aufbau und die zunehmende Beherrschung eines solchen weit gefassten Methodenrepertoires ist zugleich die wichtigste Voraussetzung für das Eigenständigwerden der Lernenden und für deren Eigenaktivität - im Sinne der Anwendung und Übertragung beispielhaft erlernter Schrittfolgen zur Erkenntnisgewinnung, ggf. der Überprüfung ihrer Tauglichkeit oder der notwendigen Erweiterung von Verfahrensweisen angesichts neuer sprachlicher Konstellationen.

Diese epistemologischen Werkzeuge sind ganz wesentlicher Teil von Sprachkompetenz, ohne die sprachliches Erkennen, sprachliches Handeln und das Bewerten von sprachlichen Äußerungen/Produkten nicht möglich wären. Sie sind damit mindestens so wichtig wie deklaratives Sprachwissen, dessen Bedeutung für Orientierung und Strukturierung im sprachlichen Feld dieser Welt allerdings nicht geschmälert werden soll. Es ist wichtig festzuhalten, dass sich das Ausmaß der Beherrschung solcher Methodenkompetenz auf Seiten

der Lernenden immer nur in eingebetteter, aufgabenspezifischer Form überprüfen und ausmachen lässt.

7. Interkulturelle Kompetenz

Wie bereits in Abschnitt 2. skizziert, kann es heute als unbestrittenes Bildungsziel sprachlichen Lernens gelten, dass dieses immer auch den Blick auf andere Sprachen weiten soll; es muss sich von daher (zumindest in Ansätzen) mit anderen Sprachen und ihren Sprechern, mit der Entstehung, Geschichte und Verschiedenheit der Sprachen 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 und die Reflexion der Kulturgebundenheit eigenen Denkens 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 KollegInnen der Sprachdidaktiken selbst) noch nicht ausreichend modelliert und in seinen verschiedenen Aspekten beschrieben worden ist.

Perspektiven interkulturellen Lernens im Deutsch- und im Fremdsprachenunterricht

Anwendungsbezüge enthalten oft eine normative Dimension. Gemeint sein können damit sprachliche Aspekte wie Orthographie, grammatische Akzeptabilität, darüber hinaus kommunikative und stilistische Angemessenheit, ästhetischer Wert etc. Hier gibt es zum Teil Setzungen wie orthographische Normen, zum Teil Einschätzungen wie Eignung. Gemeint sein kann aber auch der soziale oder ethisch-moralische Gehalt des Lehr-/Lernstoffs. Beide Aspekte spielen im Sprachenunterricht eine Rolle; Sprachrichtigkeits- und Akzeptabilitätsforderungen an den Sprachgebrauch lassen sich gut begründen, müssen jedoch immer auch dem Sprachwandel Rechnung tragen.

Schwieriger erscheint der ethische Bereich. Wie in jedem Unterricht, so ereignen sich im Deutsch- und Fremdsprachenunterricht Erziehung und Enkulturation, was u.a. bedeutet, dass explizit oder implizit Werte und Normen vermittelt werden (vgl. Lecke 2003). Sprache und Literatur thematisieren Normen und Werte, sie sind von Normen und Werten bestimmt, oft führen sie jedoch Durchbrechungen vor. Brechung von Normen und Werten setzt voraus, dass es einen gemeinsamen Kern gibt, der bestätigt wird oder von dem man sich absetzt – eine gemeinsame Kultur eben.

Nicht *dass* Normen und Werte im Deutsch- bzw. Fremdsprachenunterricht vermittelt werden, stellt also ein Problem dar, sondern *welche* das sind und *wozu* und *wie* dies geschieht. Nach dem politisch-demokratischen Konsens soll Erziehung im Deutsch- bzw. Fremdsprachenunterricht nur in emanzipatorischer Absicht und als weitestmögliche Befähigung zu selbstständiger, einsichtiger Aneignung von Normen und Werten erfolgen, wozu auch die Befähigung zu deren Kritik und Veränderung sowie zum Austausch mit dem Anderen bzw. Andersdenkenden gehört. Die Sprachdidaktiken machen sich diese Forderung zu Eigen, verfügen jedoch bislang (wie oben bereits angedeutet) weder über ein explizites Modell interkulturellen Lernens (vgl. dazu etwa Hu, 1999a) noch über ein erprobtes

Repertoire von Aufgabenformen oder Einzelaufgaben, um wichtige Aspekte interkulturellen Lernens in ihrer jeweiligen Komplexität und Ausprägung (Kompetenzstufe) bei Lernern empirisch zu erfassen. Erste Ansätze dazu gibt es aber im Rahmen des laufenden DESI-Projekts (Göbel/Hesse/Jude 2003). Angesichts der differenzierten kulturwissenschaftlichen Diskussion um Interkulturalität, Kultur- sowie Identitätskonzepte (vgl. z.B. Hörning/Winter 1999) wäre es von besonderer Dringlichkeit, im Kontext von Fremdsprachendidaktik und vor allem Lehrerausbildung dafür zu sorgen, dass nicht weiterhin unreflektierte, alltagspsychologische und oftmals essentialistische Konzepte von Kultur, Fremdheit und Interkulturalität perpetuiert werden. Auch in der Fremdsprachendidaktik muss Konsens darüber erreicht werden, dass es sich bei "Kulturen" nicht um vorgefundene Gegebenheiten, sondern um "diskursive Ereignisse" (Bronfen/Marius 1997) handelt. Für interkulturelle Kommunikation – auch in schulischen Zusammenhängen - müsste also weniger die ethnische Herkunft der Beteiligten, sondern die Qualität des stattfindenden Diskurses (Austausch über Werte, Normen, Entwürfe etc.) als ausschlaggebendes Kriterium gelten (vgl. Hu 1999a, 2000, 2003). Allerdings gibt es hier deutliche Spannungen zwischen dem, was SchülerInnen an (immer noch stark ethnisch geprägten) Kulturkonzepten und kollektiven Selbst- wie Fremdbildern mitbringen, was in den Köpfen der Beteiligten immer noch virulent zu sein scheint (vgl. Byram 2000) und dem, was wir selbst (in Anlehnung an kulturwissenschaftliche Theoriebildung) für richtig und angemessen halten: eben eine stärker individuenbezogene und nicht so sehr gruppenspezifische (ethnisch geronnene) Auffassung von Identität (Vollmer 2001, 100 ff.)

8. Zur Sprachlichkeit allen Lernens – Ansätze fächerübergreifenden Lernens

Sprachliches Lernen findet nicht nur im schulischen Sprachunterricht statt. Die Erschließung von Welt und der Aufbau von Wissen erfolgt (weitgehend) über die menschliche Sprache. Kulturerwerb und die Entwicklung tragfähiger eigener Selbstkonzepte erfolgen zum großen Teil über sprachliche Vermittlung. Heute sind es nicht nur muttersprachige Kompetenzen, sondern zwei- und mehrsprachige ebenso wie solide fachsprachliche Kompetenzen, die gebraucht werden.

8.1 Fachlernen als Sprachlernen – jedes Lernen ist zugleich Sprachlernen

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 Allgemeinsprache 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 fachintegrierte Kooperationen bis hin zu einem bilingualen Sachfachunterricht (bei dem fremde Sprachen als Arbeitssprachen für den Fachunterricht eingesetzt werden) niederschlagen muss. Sprachliche Kompetenz und Differenzierungsfähigkeit zählen deshalb zu den wesentlichen Ausstattungen eines jeden Bürgers. Um solche Basisqualifikationen bei den zukünftigen SchülerInnen 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, was in Einzelfällen bereits geschieht.

In der Schulwirklichkeit ist muttersprachliche Kompetenz als mündliche und schriftliche Diskursfähigkeit praktisch *in jedem Fach* gefordert, da fast jeder Wissenserwerb versprachlicht werden muss, um prägnant fassbar und kommunizierbar zu sein. Bei den Fremdsprachen ist dies vor allem in inhaltlich bestimmten Kursen oder Projekten und im bilingualen Sachfachunterricht der Fall. Denn fachlich differenzierte Kommunikation in mündlichen wie schriftlichen Anforderungskontexten einschließlich des text- und bildsemiotischen Zusammenspiels finden primär in Sachfächern und in projektorientierten Arbeitsansätzen statt. Die Sprachfächer müssen dem Anspruch, sachbezogenes und sachfachliches Lesen, Sprechen und Schreiben zu unterstützen, stärker als bisher Rechnung tragen; entsprechende Vorarbeiten der ostdeutschen Sprachdidaktik sowie der neueren Forschungen zum bilingualen Lernen könnten dazu aufgegriffen werden (vgl. z.B. Kreisel 2003, 259f.; Vollmer, 2004; Zydati, im Druck). Die gleichzeitige Bewertung der Leistungen nach fachlichen *und* sprachlichen Gesichtspunkten bleibt dennoch schwierig, aber nötig.

Freilich wissen wir auch über die Wirkung dieser neuen Konzepte noch nicht ausreichend Bescheid. So wird erst jetzt empirisch erforscht, worin die Spezifik bilingualen Lernens (im Gegensatz zu muttersprachlich-monolinguaem Lernen) liegt und ob das in der Fremdsprache vermittelte Sachwissen auf Dauer dieselben Kompetenzen generiert wie das in der Erstsprache erworbene Wissen (Vollmer 2004). Auch muss noch untersucht werden, ob und wie das in einer Zweitsprache vermittelte Wissen langfristig verfügbar ist, und ob sich mit der seltenen Nutzung einer Sprache das Sprach- und Sachwissen quasi wieder rückbilden können usw. Solange wir dazu nichts Gesicherteres wissen, wäre es ein gutes (aber leider wohl zu teures) Konzept, Fachunterricht sowohl in der Landessprache Deutsch als auch parallel in den Fremdsprachen anzubieten und sich wechselseitig vertiefen zu lassen, mit Teams von mehrsprachigen Lehrpersonen in Kooperation miteinander (wie sie beispielsweise in den Staatlichen Europaschulen Berlins bestehen; Doy 1997, Zydati 2000). Hier bestehen also noch erhebliche Forschungsdesiderate.

8.2 Fcherbergreifendes Sprachenlernen, Fcherkooperation und -integration

In der neueren deutsch- wie fremdsprachendidaktischen Diskussion spielt das Konzept eines fächerverbindenden oder fächerübergreifenden bzw. interdisziplinär angelegten Unterrichts, oftmals in Verbindung mit dem Konzept des Projektunterrichts, eine zunehmend wichtige Rolle (vgl. z.B. Karst 1998, Vollmer 2002). Dabei lässt sich fächerübergreifendes bzw. -verbindendes Lernen als eine spezifische Realisierungsform der Suche nach dem verloren gegangenen Bildungssinn der Schulfächer verstehen (vgl. Duncker/Popp 1997/98). Fachspezifisches geht dabei eine Synthese mit Fachbergreifendem ein und öffnet Raum für den Erwerb umfassenderer kognitiver Strukturen: „Angesichts wachsender Unübersichtlichkeit, Krisenhaftigkeit und Gefährdungen bieten sich als Lösungsansätze zur Gewinnung einer neuen Übersichtlichkeit an: vernetztes Denken, Orientierungswissen und Reflexivität. Dabei bleibt die Erfahrungs- und Erkenntnisfähigkeit grundsätzlich beschränkt auf bestimmte/ausgewählte Aspekte; Spezialisierung und Fachperspektiven bleiben notwendig. Es kommt jedoch darauf an, dass sich eine jeweils spezielle Kompetenz mit einer umfassenderen allgemeinen Kompetenz verbindet“ (Karst 1998, 158).

Je nachdem, ob so verstandener integrativer Deutsch- bzw. Fremdsprachenunterricht mit den interagierenden Fächern *primär* den Unterrichtsinhalt (Thema), die Unterrichtsziele (Intentionen), die Unterrichtsmethode(n) und/oder das zentrale Unterrichtsmedium gemeinsam hat, ergeben sich verschiedene Unterrichtsformen, deren weitere Strukturelemente nicht unwesentlich aus dem primär festgelegten Element folgern. Dies kann hier aus Platzgründen jedoch nicht näher ausgeführt werden.

Alle Typen eines fächerverbindenden Unterrichts dienen dem Ziel einer besseren Verankerung und Bewusstmachung von sprachlichem Lernen als Basis allen Lernens. Während die Rolle der Lesekompetenz in der Folge der ersten PISA-Untersuchung für viele schulische Leistungen als zentral erkannt worden ist, möchten wir auf die gleichermaßen bedeutsame Diskursfähigkeit im mündlichen wie im schriftlichen Ausdruck hinweisen, die weit über die Produktion einfacher Satzstrukturen und Äußerungsinhalte hinausgeht. Sie ist die Grundlage einer jeweils fachlich angemessenen, differenzierten Analyse- und Mitteilungsfähigkeit, die in den Sprachfächern ebenso wie in den Sachfächern und nicht zuletzt in außerschulischen Handlungszusammenhängen dringend benötigt wird und deshalb koordiniert aufgebaut werden muss. Erste empirische Hinweise (z.B. von Zydariß, 2003, im Hinblick auf den interaktiven Sprachgebrauch von LehrerInnen und SchülerInnen im bilingualen Sachfachunterricht) lassen allerdings berechtigte Zweifel daran zu, dass solcherart basale Diskurskompetenzen in der Unterrichtsrealität bereits weit verbreitet sind. Vielmehr ist zu vermuten, dass gerade sprachlich realisierte, logische Verknüpfungsformen zwischen Sätzen unterschiedlicher Funktion und Komplexität sowie die Strukturierung zusammenhängender Rede (oder eines konsistenten Textes) überhaupt bei den heutigen LernerInnen in deutschen Schulen immer noch relativ wenig entwickelt sind. Genauere Aufschlüsse erwarten wir uns wiederum von dem bereits erwähnten DESI-Projekt mit seinen repräsentativen Erhebungen hierzu. Deren Ergebnisse dürften allerdings nicht vor 2004/2005 vorliegen.

Was das öffentliche Nachdenken über die *Sprachlichkeit fachlichen Lernens* anbelangt, so gibt es nach unseren Recherchen innerhalb einschlägiger Fachdidaktiken (wie z.B. der Mathematikdidaktik, den Naturwissenschaftsdidaktiken, der Geschichtsdidaktik oder auch der Geographiedidaktik) zwar erste Überlegungen in verschiedenen Bereichen, die jedoch weitgehend auf Probleme der Fachterminologie fokussiert sind. Aspekte wie die Funktion der Sprache als Instrument des Denkens, des Hypothesenbildens und –formulierens, als Werkzeug der Differenzierung, der Relativierung, der subjektiven Bedeutungszuschreibung und der Bedeutungsaushandlung werden hingegen in den genannten Fachdidaktiken bislang wenig thematisiert. Hier ergäbe sich ein breites Feld interdisziplinärer Diskussion und Befruchtung, zu dem die Sprachdidaktiken (in Schule wie Hochschule) massiv beizutragen haben.

9. Perspektiven für die Lehreraus-, -fort- und -weiterbildung

Im Hinblick auf die *Ausbildung* zukünftiger sowie die *Fort- und Weiterbildung* schon praktizierender *Deutsch- und FremdsprachenlehrerInnen* 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 et al. mit der

Thematisierung von *Bildungsstandards* und der *Autonomisierung von Schule* eingeleitet worden sind. So werden verstärkt domänenspezifische Diagnose- und Beratungsfähigkeit bei den LehrerInnen 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.

Wir können uns hier nur skizzenhaft mit den notwendigen Veränderungen und ihrer Erforschung im Rahmen der zukünftigen Lehrerbildung befassen, obwohl wir es sind, die diese Veränderungen selbst in Gang setzen müssen. Gleichzeitig anerkennen wir explizit, dass viele Umorientierungen und qualifizierende Maßnahmen parallel im Bereich der Lehrerfort- und -weiterbildung werden stattfinden müssen, zu denen wir je nach unseren Kräften beitragen wollen. Eine solch einschneidende Reform, wie sie z.Z. eingeleitet wird, erfordert die Entfaltung effektiver Unterstützungssysteme, ohne die die Hauptakteure vor Ort völlig überfordert wären. Es geht also (neben einer verbesserten Ausbildung zukünftiger SprachlehrerInnen) um nichts weniger als um eine Weiterentwicklung bereits vorhandener professioneller Kompetenzen unter den bereits praktizierenden KollegInnen, um eine schrittweise Ausstattung mit dem noch fehlenden Wissen und Können, um eine Werbung um Verständnis für diese gewaltige Fokusverschiebung in der Steuerung unseres Bildungssystems. Denn schließlich sind es die vielen LehrerInnen in den Schulen, die im wesentlichen die geplante Reform zu akzeptieren und zu tragen haben.

9.1 Welche Kompetenzen brauchen künftige SprachlehrerInnen des Deutsch- bzw. Fremdsprachenunterrichts?

In der Neubestimmung der Ziele für eine zukünftige Lehrerbildung müssen wir im Grunde ähnlich verfahren wie für den Bereich schulischen Lernens selbst: d.h. wir müssen wichtige Kompetenzen identifizieren, die SprachlehrerInnen unabdingbar brauchen, müssen dazu geeignete Ansätze zur Entwicklung solcher Kompetenzen während der Ausbildung in der 1. und 2. Phase bestimmen und nicht zuletzt Formen der Überprüfung unseres Ausbildungserfolgs festlegen, mit denen wir uns (z.T. anders als bisher) klar Rechenschaft ablegen über die Qualität und Leistungsprofile unserer Absolventen. Dabei müssen Hochschulausbildung und das anschließende Referendariat als Einheit konzipiert und in ihrer Gesamtheit geplant werden, mit Absprachen über jeweils zu erreichende Standards und den gestuften, verlässlichen Aufbau bestimmter Kompetenzaspekte aus dem Ensemble aller notwendigen Kompetenzen (vgl. z.B. GFD 2003b).

Die *Wissensbasis* einer solchen berufsfeldbezogenen Ausbildung von zukünftigen LehrerInnen für den Mutter- bzw. Fremdsprachenunterricht lässt sich nicht (wie heute vielfach noch üblich) allein aus dem traditionellen universitären Fächerkanon und den dort etablierten Disziplinen Literaturwissenschaft, Kulturwissenschaften und Linguistik ableiten, wobei Fachdidaktik oft als reine Umsetzungs- oder Vermittlungsdisziplin (miss)verstanden wird, die ihrerseits Erkenntnisse aus den Wissenschaften in den Unterricht zu transportieren und in angemessener Weise aufzubereiten hat. Was als berufsrelevantes Fachwissen gilt, ist

mindestens zu gleichen Teilen aus der Beschreibung des beruflichen Handlungsfeldes herzuleiten. Bei der Bestimmung von Lehrerkompetenzen, von zu erreichenden Standards und von Kerncurricula der (fachdidaktischen) Ausbildung muss deshalb gezielt danach gefragt werden, was im Berufsfeld Schule und enger noch im Bereich des Sprachunterrichts (in Deutsch als Erstsprache oder Zweitsprache, in den Fremdsprachen, im Prinzip aber auch in den nichtdeutschen Herkunftssprachen) nach Auffassung bereits praktizierender LehrerInnen, nach Auffassung verschiedener Abnehmer und nach Einsicht fachdidaktischer Expertise jetzt und in absehbarer Zukunft an Handlungsfähigkeit gebraucht wird - und welches nach übereinstimmender Meinung die Kriterien für Qualität und Erfolg sein sollen.

Vor diesem Hintergrund wird die exponierte Bedeutung der Fachdidaktik in den Lehramtsstudiengängen (hier des Faches Deutsch bzw. der Fremdsprachen) erkennbar. Denn die Sprach-, Literatur- und Kulturdidaktiken gehören zu den für die Aus- und Weiterbildung zukünftiger LehrerInnen besonders wichtigen Wissenschaftsdisziplinen im Hinblick auf das Arrangieren sprachlich-literarischer Lehr-Lern-Prozesse in der Schule, auf das Fördern entsprechender Risikogruppen und auf die Beratungsfunktion für das Lehren und Lernen von Sprachen überhaupt. Die anderen (fachwissenschaftlichen) Komponenten der Ausbildung dürfen allerdings nicht vernachlässigt werden, denn solide, wissenschaftlich reflektierte Kenntnisse der fachlichen Gegenstände und Analysemethoden auf dem Gebiet der deutschen Sprache und Literatur bzw. der Zielsprache(n) sowie der zielsprachlichen Literaturen und Kulturen sind unverzichtbarer Bestandteil einer wissenschaftlichen Lehreraus- und Weiterbildung. Sie sind nicht nur im Unterricht auf der gymnasialen Oberstufe von hoher Bedeutung, sondern konstituieren bereits professionelles domänenspezifisches Handeln der Lehrenden von der Grundschule an.

Dazu noch einige Anmerkungen:

(a) Auch bei dieser Sicht der Wissensbasis ist zu beachten, dass gerade die Lehrerbildung nicht ausschließlich auf *publizierten, kognitiven Wissensbeständen* basieren kann. Empirische Studien zur Lehrerbildung belegen, dass die eigene *lernbiografische Prägung* (vor allem die eigenen Sprachlernerfahrungen) das berufliche Selbstverständnis und die Vorstellungen vom Unterricht maßgeblich beeinflusst (vgl. Schocker-v. Ditfurth 2001, Quetz 1998). Besonders im Fall der Fremdsprachenlehrenden zeigt sich, dass sich diese Sprachlernerfahrungen oft von den Zielperspektiven eines kommunikativen und interkulturellen Fremdsprachenunterrichts unterscheiden. Aber auch bei den Lehramtsstudierenden des Faches Deutsch sind Orientierungen an den prägenden Mustern der eigenen Lernbiografie nicht selten dominant (vgl. Spinner 1998b). Aus diesem Grund sind die Auseinandersetzung mit den eigenen fachspezifischen Erfahrungen und Vorstellungen sowie die Entwicklung eines dem Berufsfeld angemessenen Selbstverständnisses und einer entsprechenden Handlungskompetenz im Rahmen der Ausbildung unverzichtbar. Das berufsfeldbezogene Wissen der (angehenden) LehrerInnen erfordert folglich in der Ausbildung (aber auch in der Fort- und Weiterbildung) eine *integrierte Sichtweise*, bei der alle Wissensbestände sinnvoll genutzt, reflektiert und erweitert werden müssen (Appel 2000, Woods 1996, Schön 1983). Situiertes Lernen erweist sich hierfür als eine wesentliche Grundlage (Mandl/Gruber/Renk 1997; Steinig 1998). Darunter wird ein Lernen verstanden, das in einen konkreten praxisbezogenen Kontext eingebettet ist, der für ein zu bearbeitendes

Themen- bzw. Problemfeld zentral ist bzw. Teil desselben ist, und bei dem Wissen und Kompetenzen vom lernenden Subjekt in Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Problem auf individuelle Weise selbst konstruiert werden (Legutke 2003a). (b) Für Lehrende von Fremdsprachen ergibt sich eine zusätzliche Kompetenzanforderung: Fremdsprachenvermittlung setzt eine funktional differenzierte, variantenreiche und sichere *Beherrschung der Zielsprache* selbst voraus. Der integrierten Förderung einer *handlungs- und berufsfeldbezogenen Zielsprachenkompetenz* kommt deshalb eine besondere Bedeutung zu. Für die Ausbildung von FremdsprachenlehrerInnen folgt daraus:

Die Ausbildungssprache ist – soweit sinnvoll – die Zielsprache (bei Ansätzen zu einer Mehrsprachigkeitsdidaktik muss diese Forderung allerdings zugunsten einer konsensfähigen gemeinsamen Arbeitssprache hintangestellt werden);

- Inhalte und Verfahren der sprachpraktischen Übungen und Seminare sind entsprechend den Anforderungen des jeweiligen Berufsfeldes zu definieren. Zu diesen Anforderungen zählen bei angehenden FremdsprachenlehrerInnen die Vertrautheit mit spracherwerbsunterstützender Lehrersprache (idiomatisch akzeptable Vereinfachungsstrategien, Management von Unterrichtsdiskurs usw.), eine interkulturell angemessene Kommunikationsfähigkeit (vor allem in mehrsprachigen Lehr- und Erwerbskontexten) sowie Wissen um unterschiedliche Kompetenzen und Strategien beim selbstverantworteten Sprachenlernen (Sprachbewusstheit, Lernstrategien und Lerntechniken, usw.). Letztlich muss auch der Sprachunterricht an der Hochschule Gegenstand der didaktischen Reflexion sein, weil damit Selbsterfahrungsprozesse verbunden sind, die sich auf die Entwicklung von Professionswissen, Haltungen und Einstellungen auswirken.
- Ein längerer zusammenhängender Aufenthalt in einem der Zielsprachenländer sollte verbindlicher Teil des Studiums sein.
- Es ist wünschenswert, dass angehende Fremdsprachenlehrende während des Studiums noch eine weitere, für sie neue Sprache lernen; die reflektierte und angeleitete Selbsterfahrung beim Erwerb einer weiteren neuen Sprache fördert die Reflexion von Lern- und Kommunikationsprozessen, wie sie vergleichbar auch die zukünftigen SchülerInnen durchlaufen.

(c) Konzeptionen von Mehrsprachigkeit und interkulturellem Lernen (vgl. Candelier et.al. 2003; Königs 2002b; Bredella & Meißner 2000; Oomen-Welke 2003b; Hu 2001) müssen Bestandteil der Ausbildung sowohl in der Erst- und Zweitsprachendidaktik als auch der Fremdsprachendidaktik werden. Es geht nicht länger an, dass die VertreterInnen der sprachlichen Fächer auf eine horizontale sowie vertikale Vernetzung ihrer Aktivitäten verzichten. Dazu könnte auch die Auseinandersetzung mit fremdsprachlichen Lernvorgängen im Rahmen der eigenen Aneignung einer neuen Sprache beitragen (s.o). Aus solchen Erfahrungen ergeben sich wichtige Handlungsoptionen für den unterrichtlichen Umgang mit Lernenden, die unterschiedliche Mehrsprachigkeitsprofile mitbringen und/oder durch Unterricht aufbauen. Dies gilt in modifizierter Form auch für den Deutschunterricht. Dieser muss angesichts der multilingualen Wirklichkeit in den heutigen Klassenzimmern durch die Vielzahl von Migrant*innen in stärkerem Maße als bisher zweit- bzw. fremdsprachendidaktische Perspektiven integrieren.

9.2 Welches Konzept einer guten Lehr- und Lernpraxis soll den Veranstaltungen der Lehrerbildung zugrunde gelegt werden?

Eine wissenschaftliche und berufsfeldbezogene Lehrerbildung wird verstanden als die Entwicklung der Fähigkeit, das Lehren und Lernen im Deutsch- bzw. Fremdsprachenunterricht unter Einbezug aller relevanten Faktoren und Perspektiven multiperspektivisch zu situieren und zu analysieren und dabei notwendige Veränderungen unter Mitwirkung der Beteiligten zu erproben und gemeinsam zu reflektieren. Dazu muss den Studierenden ein *forschender und verstehender Zugang zum Unterricht* ermöglicht werden (Spinner 1998a; Schocker-von Ditfurth 2002, Legutke 2003b, Caspari 2003)). Sie sollen sich mit den komplexen Sprachlernbedingungen in einem spezifischen institutionellen Lernkontext theoriegeleitet auseinandersetzen (Rekonstruktion von Unterricht) sowie Handlungsalternativen durchdenken und erproben können (Konstruktion von Unterricht). Für die Arbeitsweise in der Ausbildung von LehrerInnen für den mutter- bzw. fremdsprachlichen Unterricht folgt daraus die Notwendigkeit einer hochschuldidaktischen Neubesinnung (vgl. dazu Spinner 1992 sowie die Beiträge in Bausch et al. 2003b), auch und gerade in Auseinandersetzung mit den Überlegungen und Ansätzen, die z.T. innerhalb der 2. Phase der Ausbildung entwickelt werden bzw. worden sind. Universitäre Lehrveranstaltungen müssen also ihre didaktische Vorbildfunktion erfüllen. Es bedarf mit anderen Worten einer Koinzidenz von Lehrinhalt, Lehrform und zu vermittelnder Lehrkompetenz in den Lehramtstudiengängen für den mutter- bzw. fremdsprachlichen Unterricht (vgl. dazu Frederking 1998b, Legutke 2003a). Eine universitäre fachdidaktische Lehrveranstaltung muss hochschuldidaktisch verwirklichen, was inhaltlich gelehrt wird.

An anderer Stelle finden sich noch differenziertere Überlegungen zur Reform der LehrerInnenausbildung aus der Sicht der Sprachdidaktiken bzw. der Fremdsprachendidaktiken (vgl. Frederking et al. 2003, DGFF 2003).

10. Weitere Perspektiven empirischer Bildungsforschung unter Beteiligung der Sprachdidaktiken

Wir haben in den bisherigen Abschnitten wesentliche Desiderata schulischen Lernens sowie mögliche didaktisch-methodische Konzepte für eine sprachlich-literarische Bildung skizziert, die eine Unterrichtspraxis u.a. mit folgenden Merkmalen begründen und realisieren helfen: Der Unterricht ereignet sich problemorientiert, er bedient sich handlungs- und produktorientierter Verfahren, baut auf Selbstregulation sowie Mitverantwortung und eröffnet den Betroffenen Selbstwirksamkeitserfahrungen. Er nimmt die mitgebrachte Mehrsprachigkeit der Lernenden nicht nur zur Kenntnis, sondern integriert sie horizontal in ein umfassendes Sprach- und Literaturkonzept, das offen für die unterschiedlichen Lernenden mit ihrem Wissen und ihren Erfahrungen ist. Er nutzt die informativsten, kommunikativen, kooperativen und präsentativen Optionen der digitalen Medien und erschließt den Lernenden damit neue Möglichkeiten für fachspezifisches sprachliches und literarisches Handeln. Ein solcher Unterricht macht das entscheidende Betätigungsfeld im gesamten Berufsfeld der Lehrenden aus, auf das die Lehrerbildung vorbereiten muss. Den neuen Bildern von Unterricht und von Lernenden müssen deshalb entsprechende neue Bilder von Lehrenden in Studium und Referendariat sowie in der Lehrerfortbildung an die Seite gestellt werden (Spinner 1992; Frederking 1998b; Schocker-von Ditfurth 2001). Die Weiterentwicklung und

Überprüfungsmöglichkeiten sprachlich-literarischer Kompetenzen muss ebenso im Zentrum der zukünftigen Lehrerbildung stehen wie die Entwicklung eines genuinen Verständnisses für sprachliches Lernen in all seinen kognitiven, emotionalen wie motivationalen Verflechtungen (wie oben skizziert). Auch fächerübergreifendes Arbeiten muss für die Lehrerbildung ein Feld werden, in dem Studierende schon früh Erfahrungen sammeln können. Deswegen sehen die Prüfungs- und Studienordnungen einiger Bundesländer inzwischen interdisziplinäre Studienelemente und Projektstudien vor.

Entscheidend ist nun, dass die Tauglichkeit und die Nachhaltigkeit dieser *hochschuldidaktischen Konzepte* bzw. der hier skizzierten *schulischen Ansätze für das Sprachenlernen* sowie deren Überlegenheit gegenüber bisher dominanten Lehr- und Unterrichtsverfahren einer *gezielten empirischen Überprüfung* unterzogen werden. Die empirischen Studien der letzten Jahre, insbesondere 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 auf dieser Grundlage lassen sich valide Befunde ermitteln, die den Sprachenunterricht nach PISA auf wissenschaftlich wirklich abgesicherte Grundlagen stellen. Darüber hinaus werden sich die Sprachdidaktiken an der Definition von Bildungsstandards für die Schulen und an der Entwicklung eines entsprechenden Evaluationskonzepts für das sprachliche Lernen in unserem Lande beteiligen, so wie sie bisher bereits zu den Vorschlägen und Entwürfen der KMK (auch über unseren Dachverband, die Gesellschaft für Fachdidaktik e.V.) Stellung bezogen haben (vgl. Stellungnahmen zu den Entwürfen der KMK für den Mittleren Bildungsabschluss in Deutsch und in Englisch bzw. Französisch als erster Fremdsprache sowie in Mathematik vom 10. September 2003). Die aktive Beteiligung an der Bearbeitung und Lösung akuter bildungspolitischer Problemstellungen wird sich in naher Zukunft vor allem auf die weitere Ausformulierung von (alternativen) Kompetenzmodellen sowie auf die Konstruktion und Erprobung von Beispielaufgaben beziehen, mit deren Hilfe sich bestimmte Kompetenzen und Kompetenzniveaus erfassen und beschreiben lassen. Schließlich werden sich die Sprachdidaktiken auch (im Rahmen ihrer Möglichkeiten) am Aufbau eines künftigen Systems zum Bildungsmonitoring beteiligen, um dadurch eine systematische Rückmeldung an unsere Schulen über das Erreichen von außen gesetzter (Mindest)Standards oder aber selbst gesetzter Zielsetzungen und Profile zu ermöglichen. Erst damit wäre eine breite empirische Basis für die Verbesserung unseres Schulsystems, hier insbesondere des Sprachunterrichts, geschaffen, die auf eine möglichst optimale Förderung und sprachliche Bildung aller Schülerinnen und Schüler (unter Verzicht auf eine Verschärfung vorhandener Selektionsmechanismen) abzielt.

Auswahlbibliographie:

- Appel, Joachim (2000). *Erfahrungswissen und Fremdsprachendidaktik*. München: Langenscheidt-Longman.
- Artelt, Cordula, Stanat, Petra, Schneider, Wolfgang & Schiefele, Ulrich (2001). Lesekompetenz: Testkonzeption und Ergebnisse. In: Baumert et al. (2001), 69-137.
- Baumert, Jürgen (2002). Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In: N. Kilius, J. Kluge, & L. Reisch (Hrsg.), *Die Zukunft der Bildung*. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 100-150. (Tabelle: S. 113).

- Baumert, Jürgen, Klieme, Eckhard, Neubrand, Michael, Prenzel, Manfred, Schiefele, Ulrich, Schneider, Wolfgang, Stanat, Petra, Tillmann, Klaus-Jürgen & Weiß, Manfred (Hrsg.) (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske & Budrich.
- Bausch, Karl-Richard, Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2003). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 4. Aufl. Tübingen: UTB Francke.
- Bausch, Karl-Richard, Königs, Frank G. & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2003a). *Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion*. Tübingen: Narr.
- Bausch, Karl-Richard, Königs, Frank G. & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2003b). *Fremdsprachenlehrerausbildung. Konzepte, Modelle, Perspektiven*. Tübingen: Narr.
- Bredella, Lothar (1999): Zielsetzungen interkulturellen Fremdsprachenunterrichts. In: Lothar Bredella & Werner Delanoy (Hrsg.), *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 85-120.
- Bredella, Lothar, Meißner, Franz-Josef, Nünning, Ansgar & Rösler, Dietmar (Hrsg.) (2000). *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar?* Tübingen: Narr.
- Bronfen, Elisabeth & Marius, Benjamin (1997). Hybride Kulturen. Einleitung zur anglo-amerikanischen Multikulturalismus-Debatte. In: Elisabeth Bronfen, Benjamin Marius & Therese Steffen (Hrsg.), *Hybride Kulturen. Beiträge zur anglo-amerikanischen Multikulturalismus-Debatte*. Tübingen: Stauffenburg, 1-29.
- Byram, Michael (2000). Learning Language without a Culture? The case of English as a lingua franca. In: Lothar Bredella, Franz-Josef Meißner, Ansgar Nünning & Dietmar Rösler (Hrsg.), 1-17.
- Candelier, Michel, Adrade, Ana Isabel, Bernaus, Mercè, Kervran, Martine, Martins, Filomena, Murkowska, Anna, Noguerol, Artur, Oomen-Welke, Ingelore, Perregaux, Christiane, Saudan, Victor & Zielinska, Janina (2003). *Janua Linguarum – La porte des langues. L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*. Graz: CELV/ECML.
- Caspari, Daniela (2003). *Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer. Studien zu ihrem beruflichen Selbstverständnis*. Tübingen: Narr
- Christ, Herbert (2000). Von der Zielsprachendidaktik zur Didaktik der Mehrsprachigkeit. In Beate Helbig et al. (Hrsg.), *Sprachlehrforschung im Wandel: Beiträge zur Erforschung des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen Festschrift für Karl-Richard Bausch zum 60. Geburtstag*. Tübingen:Stauffenburg, 3-20.
- DGFF (Hrsg.) (2003). Positionspapier/Statement zur Lehrerausbildung. (www.dgff.de).
- Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) (2003). *Deutsch-Englisch Schülerleistungen International (DESI-Projekt)*. (Bisher nur Vorträge und Unveröff. Mse.) (www.dipf.de/projekte/qualitaetssicherung_desi.htm).
- Doyé, Peter (1997). Bilinguale Grundschulen. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 8,2. 161-195.
- Duncker, Ludwig & Popp, Walter (Hrsg.) (1997/98). *Über Fachgrenzen hinaus. Chancen und Schwierigkeiten des fächerübergreifenden Lehrens und Lernens*. 3 Bde. Heinsheim: Dieck.
- Europarat (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. München: Langenscheidt.
- Frederking, Volker (Hrsg.) (1998a). *Verbessern heißt verändern. Neue Wege, Inhalte und Ziele der Ausbildung von Deutschlehrer(inne)n in Studium und Referendariat*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Frederking, Volker (1998b). Handlungs- und Produktionsorientierung im Deutschstudium? Zur Koinzidenz von Lehrinhalt, Lehrform und zu vermittelnder Lehrkompetenz. In: Volker Frederking (Hrsg.), 56-85.
- Frederking, Volker (2000). Identitätsorientierung im Literaturunterricht am Beispiel von Max Frischs 'Andorra'. In: Ekkehard Blattmann & Volker Frederking (Hrsg.), *Deutschunterricht konkret. Band I. Literatur und Medien*. Baltmannsweiler: Schneider, 43-101.
- Frederking, Volker (2002). Auf neuen Wegen ...? Deutschdidaktik und Deutschunterricht im Zeichen der Medialisierung – eine Bestandsaufnahme. In: Jutta Wermke (Hrsg.), *Literatur und Medien. Jahrbuch Medien im Deutschunterricht 2002*. München: KoPäd 2002, 143-159.
- Frederking, Volker (2003). Symbolisches Verstehen im Deutschunterricht – Transdisziplinäre Begründungszusammenhänge zur Behebung eines fachlichen Desiderats. In: Bodo Lecke (Hrsg.) (2003), 217-246.
- Frühwald, Wolfgang (1991). Humanistische und naturwissenschaftlich-technische Bildung: Die Erfahrung des 19. Jahrhunderts. In: Wolfgang Frühwald, Hans Robert Jauß, Reinhart Koselleck, Jürgen Mittelstraß & Burkhard Steinwachs, *Geisteswissenschaften heute. Eine Denkschrift*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 73-111.
- Gabel, Petra (1997). *Lehren und Lernen im Fachpraktikum Englisch. Wunsch und Wirklichkeit*. Tübingen: Narr.
- Gesellschaft für Fachdidaktik (GFD) (2003a). *Stellungnahmen zum Entwurf der KMK „Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss: Deutsch, Mathematik und Erste Fremdsprache Englisch/Französisch*. Kiel: IPN.

- Gesellschaft für Fachdidaktik (GFD) (2003b). *Kerncurriculum Fachdidaktik. Orientierungsrahmen für alle Fachdidaktiken*. Bearbeitet von Rudolf Denk, Michael Hemmer, Kurt Henseler, Adelheid Hu, Helmut Vogt, Helmut J. Vollmer. Kiel: IPN (Unveröff. Ms.).
- Göbel, Kerstin, Hesse, Hermann-Günter & Jude, Nina (2003). *Entwicklung eines Verfahrens zur Erhebung von Interkultureller Kompetenz in DESI*. Frankfurt/Main: DIPF (Vortrag, gehalten auf der Frühjahrstagung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, 18.3.2003 in Frankfurt). (Unveröff. Ms.).
- Gogolin, Ingrid (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Hörning, Karl H. & Winter, Rainer (Hrsg.) (1999). *Widerspenstige Kulturen. Cultural Studies als Herausforderung*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Hu, Adelheid (1999a). Interkulturelles Lernen. Eine Auseinandersetzung mit der Kritik an einem umstrittenen Konzept. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 10, 2, 277-303.
- Hu, Adelheid (1999b). Identität und Fremdsprachenunterricht in Migrationsgesellschaften. In: Lothar Bredella & Werner Delanoy (Hrsg.), *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 209-239.
- Hu, Adelheid (2000). Begrifflichkeit und Interkulturelles Lernen. Eine Replik auf Edmondson & House 1999. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 11, 1, 130-136.
- Hu, Adelheid (2003). *Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit und schulischer Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr.
- Kammler, Clemens (1998). Vom Nutzen und Nachteil des Literaturunterrichts für das Leben. Poststrukturalistische Literaturdidaktik und Werteerziehung. In: Ralph Köhnen (Hrsg.), *Wege zur Kultur. Perspektiven für einen integrativen Deutschunterricht*. Frankfurt/Main: Lang, 137-155.
- Karst, Theodor (1998). Für einen fächerverbindenden Deutschunterricht interdisziplinär studieren. Erfahrungen und Vorschläge. In: Volker Frederking (Hrsg.), 157-166.
- Kepser, Matthis (1999). *Massenmedium Computer. Ein Handbuch für Theorie und Praxis des Deutschunterrichts*. D-Punkt: Bad Krotzingen.
- Klieme, Eckard et al. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Bonn: BMBF.
- Königs, Frank G. (2002a). Sackgasse oder Verkehrsplanung? Perspektiven für die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern. In: *Fremdsprachen lehren und lernen*, 31, 22-41.
- Königs, Frank G. (2002b). Mehrsprachigkeit? Ja, aber ... Lernpsychologische, curriculare und fremdsprachenpolitische Gedanken zu einem aktuellen Thema der Fremdsprachendidaktik. In: *Französisch heute* 1, 22-33.
- Köster, Juliane (1998). Das Schulpraktikum als "klinische Phase". Der Beitrag des fachdidaktischen Praktikums zum Ausbau des Theorie-Praxis-Bezugs in der Ausbildung von Deutschlehrerinnen und Deutschlehrern. In: Volker Frederking (Hrsg.), 229-245.
- Kraemer, Rudolf-Dieter & Spinner, Kaspar H. (2002). Synästhetische Bildung in der Grundschule. In: Spinner, Kaspar H. (Hrsg.), *Synästhetische Bildung in der Grundschule. Eine Handreichung für den Unterricht*. Donauwörth: Auer, 9-15.
- Kreft, Jürgen (1979). Möglichkeiten und Grenzen einer curriculumtheoretischen Begründung des Faches Deutsch. In: Norbert Hopster (Hrsg.), *Hochschuldidaktik 'Deutsch'*. Paderborn: Schöningh, 24-50.
- Kreisel, Marina (2003). Zur Entwicklung der Deutschdidaktik nach dem Beitritt der DDR zur Bundesrepublik Deutschland – Betrachtungen einer Außenseiterin. In: Wolfgang Keim, Dieter Kirchhöfer & Christa Uhlig (Hrsg.), *Kritik der Transformation – Erziehungswissenschaft im vereinten Deutschland. Jahrbuch für Pädagogik 2002*. Frankfurt/Main: Lang, 245-267.
- Krumm, Hans-Jürgen (2003). Lehr- und Lernziele. In: Karl-Richard Bausch, Herbert Christ & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), 116-121.
- Konferenz der Vorsitzenden Fachdidaktischer Fachgesellschaften (KVFF) (Hrsg.) (1998). *Fachdidaktik in Forschung und Lehre*. Kiel: Ms. IPN.
- Konferenz der Vorsitzenden Fachdidaktischer Fachgesellschaften (KVFF)/ Gesellschaft für Fachdidaktik (GFD) (Hrsg.) (2001). Stellungnahme der Gesellschaft für Fachdidaktik (GFD) zur Reform der Lehrerbildung. Kiel: Ms. IPN.
- Lecke, Bodo (Hrsg.) (1996). *Literaturstudium und Deutschunterricht auf neuen Wegen*. Frankfurt/Main: Lang.
- Lecke, Bodo (Hrsg.) (2003). *Fazit Deutsch 2000. Ästhetische Bildung, moralische Entwicklung und kritische Aufklärung?* Frankfurt/Main: Lang.
- Legutke, Michael (2003a). Forschendes und kooperatives Lernen in multimedialen Lernumgebungen. Ein Beitrag zur fremdsprachlichen Lehrerbildung. In: Michael Legutke & Dietmar Rösler (Hrsg.), *Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien*. Tübingen: Narr, 209-246.
- Legutke, Michael (2003b). Anmerkungen zur Reform der Lehrerbildung: Berufsfeldbezug und forschendes Lernen – die Rolle des Praktikums. In: Karl-Richard Bausch, Frank G. Königs & Hans-Jürgen Krumm (2003b), 150-156.

- Mandl, Heinz, Gruber, Hans & Renkl, Alexander (1997). Situiertes Lernen in multimedialen Lernumgebungen. In: Ludwig J. Issing & Paul Klimsa (Hrsg.), *Information und Lernen mit Multimedia*. 2. Aufl. Weinheim: Psychologie Verlags Union, 167-178.
- Meyer, Meinert (2003). Erziehungswissenschaft. In: Karl-Richard Bausch, Herbert Christ & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.) (2003), 43-49.
- Mollenhauer, Klaus. (1996) *Grundfragen ästhetischer Bildung. Theoretische und empirische Befunde zur ästhetischen Erfahrung von Kindern*. Weinheim: Juventa.
- Müller-Michaels, Harro (1999): Literarische Anthropologie in didaktischer Absicht. In: *Deutschunterricht* 3, 164-174.
- Oomen-Welke, Ingelore (2000). Umgang mit Vielsprachigkeit im Deutschunterricht – Sprachen wahrnehmen und sichtbar machen. In: *Deutsch lernen*, 2, 143-163.
- Oomen-Welke, Ingelore (2003a). Muttersprachenunterricht und Fremdsprachenunterricht. In: Karl-Richard Bausch, Herbert Christ & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.) (2003), 145-151.
- Oomen-Welke, Ingelore (2003b). Entwicklung sprachlichen Wissens und Bewusstseins im mehrsprachigen Kontext. In: Ursula Bredel, Hartmut Günther, Peter Klotz, Jakob Ossner & Gesa Siebert-Ott (Hrsg.), *Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. Bd. 1*. Paderborn: UTB Schöningh, 452-463.
- Oomen-Welke, Ingelore (2003c). Deutsch und andere Sprachen im Vergleich. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 14, 1, 53-70.
- Ort, Claus-Michael (1999). Was leistet der Kulturbegriff für die Literaturwissenschaft? Anmerkungen zur Debatte. In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 46, 4, 534-545.
- Quetz, Jürgen (1998). Mit welchen Meinungen und Einstellungen zum Englischunterricht beginnen Studierende ihr Lehramtsstudium? *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 27, 106-21.
- Schocker-von Ditfurth, Marita (2001). *Forschendes Lernen in der fremdsprachlichen Lehrerbildung*. Tübingen: Narr.
- Schocker-von Ditfurth, Marita (2002). Entwicklungen in der Erforschung des Lehrerwissens. In: Marita Schocker-von Ditfurth (Hrsg.), *Unterricht verstehen: Erfahrungswissen reflektieren und den eigenen Unterricht weiterentwickeln*. München: Goethe Institut Inter Nationes, 79-92.
- Schön, Donald A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Book.
- Spinner, Kaspar H.: (1992). Bildung im Literaturstudium. Für eine hochschuldidaktische Neubestimmung. In: Frank Griesheimer & Alois Prinz (Hrsg.), *Wozu Literaturwissenschaft? Kritik und Perspektiven*. Tübingen: Francke, 180-197.
- Spinner, Kaspar H. (1998a). Konstruktivistische Grundlagen für eine veränderte Deutschlehrausbildung. In: Volker Frederking (Hrsg.), 15-25.
- Spinner, Kaspar H. (1998b). Was eine wissenschaftliche Ausbildung von Deutschlehrer(inne)n leisten soll. In: *Didaktik Deutsch Sonderheft 1998*, 39-52.
- Spinner, Kaspar H. (2001). Literaturkanon. In: Dietlinde H. Heckt & Karl Neumann (Hrsg.): *Deutschunterricht von A – Z*. Braunschweig: Westermann, 217-219.
- Steinig, Wolfgang (1998). Situiertes Lernen an der Hochschule für einen veränderten Deutschunterricht. In: Volker Frederking (Hrsg.), 26-49.
- Vollmer, Helmut J. (1998). Fremdsprachendidaktik im Aufbruch: Zwischen Selbstverständnis und Fremdverstehen. In: Ingrid Gogolin, Marianne Krüger-Potratz & Meinert A. Meyer (Hrsg.), *Pluralität und Bildung*. Opladen: Leske & Budrich, 213-234.
- Vollmer, Helmut J. (2000). Englisch als Basis für Mehrsprachigkeit?. In: Karin Aguado & Adelheid Hu (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität*. Berlin: Pädagogischer Zeitschriftenverlag, 75-88.
- Vollmer, Helmut J. (2001) Englisch und Mehrsprachigkeit: Interkulturelles Lernen durch Englisch als *lingua franca*? In: Dagmar Abendroth-Timmer & Gerhard Bach (Hrsg.), *Mehrsprachiges Europa. Festschrift für Michael Wendt zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Narr, 91-109.
- Vollmer, Helmut J. (2002). Project orientation in content and language integrated learning. In: Finkbeiner, Claudia (Hrsg.), *Wholeheartedly English: A Life of Learning*. Festschrift für Johannes-Peter Timm. Berlin: Cornelsen, 235-251.
- Vollmer, Helmut J. (2003). Ein gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Nicht mehr, nicht weniger. In: Karl-Richard Bausch, Frank G. Königs & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.) (2003a), 192-206.
- Vollmer, Helmut J. (2004). *Fachlernen und Fremdsprachlichkeit im bilingualen Unterricht: Aufgabenbasierte Kognition, Interaktion, Kooperation* (DFG-Projekt). Osnabrück: Universität (unveröff. Ms.).
- Weinert, Franz (1999). *Concepts of competence*. Neuchatel: DeSeCo. (www.statistik.admin.ch/stat_ch/ber15/desecco/weinert_report.pdf).
- Woods, Devon (1996). *Teacher Cognition in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zydati, Wolfgang (2000). *Bilinguales Lernen in der Grundschule*. München: Hueber.

- Zydati, Wolfgang (2003). Produkt- und prozessbezogene Interaktionsanalysen im englischsprachigen Geographieunterricht. (Vortrag, gehalten in Frankfurt/Main beim 20. Kongress für Fremdsprachendidaktik der DGFF, 1.-4.10.2003). (Unveröff. Ms.).
- Zydati, Wolfgang (im Druck). Überlegungen zur fächerübergreifenden Evaluation des Bilingualen Unterrichts: Textkompetenz als Schlüsselqualifikation fremdsprachigen Sachfachlernens. In: Andreas Bonnet & Stephan Breidbach (Hrsg.), *Didaktiken im Dialog*. Frankfurt/Main: Lang. (erscheint 2004).