

Schröder, Konrad

Kompetenz, Bildungsstandards und Lehrerbildung aus fachdidaktischer Sicht

Klieme, Eckhard [Hrsg.]; Beck, Bärbel [Hrsg.]: Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International). Weinheim u.a. : Beltz 2007, S. 290-298

urn:nbn:de:0111-opus-31463

in Kooperation mit:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

pedocs gewährt ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit dem Gebrauch von pedocs und der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Kontakt:

peDOCS

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)

Informationszentrum (IZ) Bildung

Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main

eMail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Bärbel Beck / Eckhard Klieme (Hrsg.)

Sprachliche Kompetenzen

Konzepte und Messung

DESI-Studie

(Deutsch Englisch Schülerleistungen International)

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Dr. *Bärbel Beck* ist Diplompsychologin und Projektkoordinatorin am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) in Frankfurt a.M.

Prof. Dr. *Eckhard Klieme* ist Direktor des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) in Frankfurt a.M.

Diese Studie wurde im Auftrag der Kultusministerkonferenz erstellt. Für die Richtigkeit des Ergebnisses der Studie trägt das »Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung« allein die Verantwortung.

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Nutzung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages. Hinweis zu § 52a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne eine solche Einwilligung eingescannt und in ein Netzwerk eingestellt werden. Dies gilt auch für Intranets von Schulen und sonstigen Bildungseinrichtungen.

Lektorat: Peter E. Kalb

© 2007 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

www.beltz.de

Herstellung: Klaus Kaltenberg

Satz: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung

Druck: Druckhaus »Thomas Müntzer«, Bad Langensalza

Printed in Germany

ISBN 978-3-407-25398-9

Inhaltsverzeichnis

| | |
|--|---|
| <i>Bärbel Beck / Eckhard Klieme</i> Einleitung..... | 1 |
|--|---|

Übergreifende Konzeptualisierung sprachlicher Kompetenzen

| | |
|---|---|
| <i>Nina Jude / Eckhard Klieme</i> Sprachliche Kompetenz aus Sicht der pädagogisch-psychologischen Diagnostik..... | 9 |
|---|---|

| | |
|---|----|
| <i>Günter Nold / Heiner Willenberg</i> Lesefähigkeit | 23 |
|---|----|

| | |
|--|----|
| <i>Claudia Harsch / Astrid Neumann / Rainer Lehmann / Konrad Schröder</i> Schreibfähigkeit..... | 42 |
|--|----|

| | |
|--|----|
| <i>Wolfgang Eichler / Günter Nold</i> Sprachbewusstheit | 63 |
|--|----|

Messung sprachlicher Kompetenzen

| | |
|--|----|
| <i>Johannes Hartig</i> Skalierung und Definition von Kompetenzniveaus | 83 |
|--|----|

| | |
|---|-----|
| <i>Jürgen Rost</i> Definition von Kompetenzniveaus mit Hilfe von Mischverteilungsmodellen | 100 |
|---|-----|

Kompetenzmodelle und Kompetenzniveaus im Bereich des Deutschen

| | |
|--|-----|
| <i>Heiner Willenberg</i> Lesen..... | 107 |
|--|-----|

| | |
|---|-----|
| <i>Heiner Willenberg / Steffen Gailberger / Michael Krelle</i> Argumentation | 118 |
|---|-----|

| | |
|---|-----|
| <i>Heiner Willenberg</i> Wortschatz..... | 130 |
|---|-----|

| | |
|--|-----|
| <i>Günther Thomé / Jens Gomolka</i> Rechtschreiben..... | 140 |
|--|-----|

| | |
|--|-----|
| <i>Wolfgang Eichler</i> Sprachbewusstheit | 147 |
|--|-----|

Albert Bremerich-Vos / Rüdiger Grotjahn
Lesekompetenz und Sprachbewusstheit:
Anmerkungen zu zwei aktuellen Debatten 158

Kompetenzmodelle und Kompetenzniveaus im Bereich des Englischen

Günter Nold / Henning Rossa
Hörverstehen 178

Günter Nold / Henning Rossa
Leseverstehen 197

Claudia Harsch / Konrad Schröder
Textrekonstruktion: C-Test 212

Günter Nold / Henning Rossa
Sprachbewusstheit 226

Günter Nold / John H. A. L. De Jong
Sprechen 245

Hermann-Günter Hesse / Kerstin Göbel
Interkulturelle Kompetenz 256

Günther Schneider
Auf dem Weg zu Skalen für die rezeptiven
Kompetenzen im Bereich des Englischen 273

Ausblick

Konrad Schröder
Kompetenz, Bildungsstandards und Lehrerbildung
aus fachdidaktischer Sicht 290

Günter Nold
DESI im Kontext des Gemeinsamen
Europäischen Referenzrahmens für Sprachen 299

Sauli Takala
Relating Examinations to the Common European Framework 306

Hermann Lange
Abschließendes Statement 314

Die Autorinnen und Autoren 318

Konrad Schröder

Kompetenz, Bildungsstandards und Lehrerbildung aus fachdidaktischer Sicht

Kompetenz

Das Begriffspaar Kompetenz – Performanz geht auf die Linguistik der 50er bis 70er Jahre (Chomsky 1957; Hymes 1971; u.a.) zurück und ist seither in aller Munde. Kompetenz ist dabei das, was „hinter“ der Performanz angesiedelt ist, ihre Grundlage, die aber nicht unmittelbar beobachtbar ist und von der Performanz her erschlossen werden muss.

Kompetenz in der klassischen modernen Linguistik eines Chomsky ist eine Fähigkeit primär grammatisch-syntaktischer Natur, ein sehr formales, statisches Konstrukt, dem zunächst, gerade in soziolinguistischer Perspektive, entscheidende Facetten kommunikativer Sprachlichkeit fehlten. Da sich jedoch schon früh soziologisch inspirierte Disziplinen des Begriffspaares annahmen, wurde dieser Mangel spätestens in den frühen 70er Jahren, etwa von Hymes, korrigiert. In der Frankfurter Schule der späten 60er Jahre beispielsweise wurde kommunikative Kompetenz als die Befähigung zum herrschaftsfreien Diskurs gesehen und damit als ein Schlüssel zur Emanzipation der Gesellschaft (Habermas 1981). In der Fremdsprachendidaktik eines Eberhard Piepho (1974) wurde sie zum übergeordneten Lernziel alles Fremdsprachenunterrichts; der Begriff wurde zum Fanal für einen neuen Ansatz im Fremdsprachenlernen, für einen Ansatz, der abrückt von der bloßen grammatischen, phonetischen und orthographischen Akkuratessse als alleinigem Parameter sprachlichen Könnens, indem er weitere kommunikativ bedeutsame Faktoren einbezieht (Flüssigkeit, pragmatische Angemessenheit, kulturelle Adäquanz), der ein neues Verhältnis zum Phänomen Fehler impliziert und in Anlehnung an Selinker (1987) das Prozesshafte am Spracherwerb („Interlanguage, Interimssprache“) in den Vordergrund rückt.

Heute, vierzig Jahre nach seiner Einführung, durchzieht das Begriffspaar Kompetenz – Performanz viele Zweige der Humanwissenschaften, es hat Karriere gemacht und ist dabei verändert worden; funktionale Sichtweisen auf Sprache haben im linguistischen und sprachdidaktischen Bereich zu Brückenschlägen geführt.

Wer heute von „Kompetenzmodellen“ redet, der muss sagen, was er unter Kompetenz versteht. Das DESI-Projekt zielt auf die Fähigkeit (das Können) von *native speakers* (Deutsch-Untersuchung) und *non-native speakers* (Englisch-Untersuchung), Sprache in kommunikativen Handlungsspielen so zu rezipieren und produzieren, dass ein Höchstmaß an nicht-spezialisierter Alltagskommunikation – *true to life* – ermöglicht wird.

Die Autoren der DESI-Tests hatten daher bei der Entwicklung der Testkonstrukte die vier großen Bereiche sprachlichen Könnens im Blick, die eben schon summarisch angesprochen wurden:

1. *Grammatische, prosodische, lexikalische Akkuratessse* – Dafür tut die Schule klassischerweise eine ganze Menge, besonders was die Bereiche Grammatik und Lexikon angeht. Zugleich ist dies der Bereich, der mit der geringsten Schüler-Motivation im Sprachlernprozess auskommen muss.
2. *Flüssigkeit der Rezeptions- und Produktionsprozesse (fluency)* – Dass *fluency* in besonderen Unterrichtssequenzen trainiert werden muss und dabei eine modifizierte Einstellung zum Phänomen Fehler bedeutsam ist, gilt mittlerweile als Gemeingut. Im schulischen Trainingsprozess wird jedoch oft vergessen, dass Flüssigkeit in der Rezeption und Produktion von Sprache im wahrsten Sinne des Wortes Schlüsselqualifikationen im Bereich sprachlicher Handlungskompetenz sind.
3. *Pragmatische Adäquanz* im Bereich der mündlichen und schriftlichen Produktion von Sprache, aber auch in der Reaktion auf sprachliche Äußerungen – Dies ist ein weiter, in der Schule eher unterbewerteter Bereich, der von der fremdsprachlichen Lehrkraft hohes kommunikatives Können erfordert. Hierher gehören die Synchronisierung von Sprache, Mimik und Gestik, sodann Fragen des Stils, des Sprachniveaus, schließlich die Verwirklichung und Durchschauung von sprachlichen Strategien, die Überzeugungskraft der Darstellung und der kommunikative Erfolg.
4. *Kulturelle Angemessenheit* – Dieser Bereich ist mit dem pragmatischen eng verwoben; auch er wird in der Schule eher stiefmütterlich behandelt. Alltagskulturelle, prozedurale Komponenten spielen eine Rolle, das Vorhandensein von kulturadäquaten Elizitierungs- und Reparaturtechniken, aber auch eine Kenntnis systematischer und kultureller historischer Zusammenhänge, wie sie nicht in allen Schultypen in gleicher Intensität vermittelt werden können.

Dass für die Bereiche (2) bis (4) in der Schule klassischerweise wenig geschah (und geschieht), hängt zumindest partiell mit der Ideologie zusammen, die unser Schulwesen 200 Jahre lang getragen hat: Spracherwerb wurde als Bildungserwerb in einem engen, durch das 19. Jahrhundert geprägten Sinne verstanden; Grammatikorientierung galt als Bildungsorientierung, nämlich als denkschulendes Element, besonders dort, wo der neusprachliche Unterricht seit etwa 1850 in zunehmendem Maße den älteren Lateinunterricht ersetzte (vgl. u.a. Schröder 1975; Schröder 2001).

Jenseits dieser vier Komponenten ging in die Kompetenzdiskussion bei DESI ein, dass

1. Fehler ein notwendiger Begleitumstand des Lernens (besonders von Fremdsprachen) sind (positives Herangehen);
2. Fehler nach ihrer kommunikativen Wirkung zu beurteilen sind: Schwere Fehler haben negative affektive Wirkungen, leichtere Fehler behindern die Kommunikation in geringerem Maße, da sie auf kognitivem Wege ohne Schwierigkeiten richtig gestellt werden können. Daher sind Grammatikfehler in vielen Fällen leichte Fehler, Kulturfehler aber schwere Fehler;

3. das Vorhandensein von Fehlern und Formen des Unvermögens Reparaturtechniken impliziert. Auch diese müssen trainiert werden, damit sie in der Krisensituation vorhanden sind. Reparaturtechniken können primär auf die sprachliche Äußerung, oder aber auf deren zielsprachenkulturelle Einbettung bezogen sein;
4. die Interimssprache des Schülers kommunikative Fehlleistungen geradezu zwingend erscheinen lässt. Fehler können vor diesem Hintergrund durchaus als *attempts* gesehen werden, als Versuche, das noch nicht Ausdrückbare auszudrücken, und sie sind dann geradezu positiv zu werten.

Die Kompetenzmodelle im DESI-Projekt sind auf Neuntklässler aller Schultypen bezogen. Die Kompetenz ist damit, wie schon mehrfach angedeutet, eine interimsprachliche. Sie ist noch nicht voll ausgebildet, weder im Deutschen noch im Englischen. Daher kann die Modellbildung nicht ausschließlich auf systematischen linguistischen bzw. kommunikativen Begebenheiten beruhen. Im DESI-Projekt wurden Lehrpläne, Lehrwerke und didaktische Expertenmeinungen zur Modellbildung mit herangezogen, um die Frage zu klären: Was kann erwartet werden, was muss erwartet werden?

Bildungsstandards

Schulfächer haben Ziele auf drei Ebenen, einer fachlegitimierenden, einer fächerübergreifenden und einer allgemeinen schulischen Ebene (bezogen auf den Englischunterricht, vgl. Schröder 1971/1979).

Ein Englischunterricht, in dem kein Englisch gelernt wird – z.B. weil Shakespeare auf Deutsch gelesen wird (einen solchen Unterricht hat es früher durchaus gegeben), annulliert sich als Schulfach selbst. Fachlegitimierende Zielsetzung des Englischunterrichts ist der Erwerb einer wie auch immer gearteten kommunikativen Kompetenz in der Sprache Englisch, was auch eine gewisse kulturelle Kompetenz impliziert.

Die Zahl der Schulfächer ist begrenzt; viele wichtige Bereiche des Lebens finden keine Entsprechung als Schulfach. Diese Bereiche müssen von einzelnen Fachgruppen abgedeckt werden, so etwa die Befassung mit den Phänomenen Sprache, Kultur, Literatur, aber beispielsweise auch fachgruppenspezifische instrumentelle Ziele wie etwa die Benutzung von Wörterbüchern.

Die dritte, allgemeinste Zielebene ist die der nicht mehr an einzelne Fächer gebundenen, dennoch aber unabdingbaren Erziehungsziele: Sie sind in erster Linie gesellschaftlicher, aber auch instrumenteller Natur (Erziehung zur Mündigkeit, Kritikfähigkeit, zu den Grundwerten überhaupt, Einsicht in den sozialen Sinn des Lernens, Erwerb von Lernkompetenzen).

Die drei hier genannten Zielebenen sind im Bildungsprozess gleich bedeutsam, sie sind in den einzelnen Schulfächern auf möglichst fachspezifische Weise zu verwirklichen. Alle drei Bereiche sind daher Gegenstand der jeweils zuständigen Fachdidaktiken. Dies bedeutet aber: Die Fachdidaktiken sind nicht nur für die

Verwirklichung der fachlegitimierenden Zielsetzung zuständig, sondern auch für die fächerübergreifenden und fachunabhängigen Zielsetzungen, die sie gemeinsam (es handelt sich ja um Gruppen von Fächern, da sind Kooperationen erforderlich) und in engem Kontakt mit den Erziehungswissenschaften verwirklichen müssen.

Damit erfolgt zugleich ein erster Hinweis auf die zentrale Rolle der Fachdidaktiken in einer zukünftigen, professionalisierenden Lehrerbildung.

Die Festschreibung von Bildungsstandards im Rahmen der Kulturhoheit der Länder ist ein zentraler Schritt auf dem Weg von der *input-* zur *output-*orientierten Schule. Möge die derzeit vorherrschende *Output*-Euphorie den Verantwortlichen nicht den Blick auf die Tatsache verstellen, dass der *Output* nur stimmen kann, wenn der *Input* stimmt, und der stimmt eben derzeit, wenn man beispielsweise an die Lehrerausbildung denkt, in vielerlei Hinsicht nicht. Dass dem so ist, ist allerdings nur sehr bedingt die Schuld der Kultusverwaltungen. Sie sollen hier keineswegs zum Sündenbock gestempelt werden. Die angestammte Struktur der Universität selbst ist das Grundproblem.

Immerhin: eine *Output*-Orientierung des Systems anstelle der bisher vorherrschenden, empirischer Überprüfung gegenüber unzugänglichen *Input*-Orientierung ist von zentraler Bedeutung. Bildungsstandards sind verbindliche Messlatten, denen genügt wird oder aber eben nicht. Sie können durch Messungen, wie im DESI-Projekt angelegt, im Sinne der Dichotomie von Bildungsziel und Bildungswirklichkeit auf ihren Realitätsgehalt hin überprüft und entsprechend weiterentwickelt werden.

Dennoch müssen Bildungsstandards sehr viel mehr reflektieren als die bloßen fachlegitimierenden Zielsetzungen, so wie sie in einem Projekt wie DESI im Vordergrund stehen. Sonst geht den Bildungsstandards die Bildung verloren, oder zumindest doch ein wichtiger, integrativer Bestandteil jenes komplexen Geflechts von Bildungszielen, die in jedem Schulfach – wie oben dargelegt: auf jeweils fachspezifische Weise – zu vermitteln sind.

Eine Lektüre der derzeit vorhandenen Bildungsstandards zeigt, dass die Gefahr einer mangelnden fachdidaktischen Reflexion der Aussagen bei allem Bemühen um erziehungswissenschaftliche Nachvollziehbarkeit der Texte durchaus gegeben ist. So wird beispielsweise die Sprachenpolitik der europäischen Union, die ja eine ganz elementare politische Voraussetzung für den langfristigen Bestand unseres polylingualen und multikulturellen Erdteils ist, in ihren Konsequenzen für den Englisch- und auch für den Deutschunterricht an unseren Schulen (Stichwort Europatauglichkeit) in den bisher vorliegenden Standards wenig reflektiert, geschweige denn im Sinne von konkreten Benchmarks für fachliches Können ausgebracht.

DESI basiert auf einem zeitgemäßen, fachdidaktisch und erziehungswissenschaftlich gleichermaßen reflektiertem Konzept von Sprachkönnen, in das neben der Akkuratessse auch die Flüssigkeit, die pragmatische Angemessenheit und die kulturelle Adäquanz sowie Aspekte von Sprachbewusstheit und sogar interkultureller Kompetenz eingehen. Die kommunikative Verankerung der Testkonstrukte ermöglicht wichtige Impulse für die weitere Ausgestaltung und Revision der Bildungsstandards im sprachlichen und fremdsprachlichen Bereich. Zugleich ermöglicht DESI über die Analyse

der Ausbildungs- und Bildungshintergründe unserer Schülerinnen und Schüler konkrete Hinweise auf die sozialen, geistigen und kulturellen Kompetenzen, die in die Bildungsstandards als fächerübergreifende bzw. fachunabhängige Qualifikationen mit eingehen und dort auch in ihren einzelfachlichen Ausprägungen präzise benannt werden müssen – eben damit den Bildungsstandards die Bildung nicht ausgeht.

An dieser Stelle sei auf eine Gefahr hingewiesen, die in der gegenwärtigen bildungspolitischen Diskussion der Schulfächer im Rahmen einer *output*-orientierten Schule angelegt zu sein scheint: Eine Reduktion der Schulfächer auf ihre jeweiligen fachlegitimierenden Komponenten kann zu einer Fungibilisierung der Schule im Lichte der Interessen der jeweiligen Abnehmer führen, zu einer neuen Form von Bildungsverarmung, die sich freilich durch Fortschritte in den fachlichen Basisqualifikationen und vielleicht auch in einigen überfachlichen Schlüsselqualifikationen trefflich kaschieren lässt. Gerade der Fremdsprachenunterricht an unseren Schulen, und insbesondere der Englischunterricht, läuft Gefahr, nach Jahrzehnten mangelnder sprachpraktischer Effizienz nun umgekrempelt zu werden zu einer bloßen Vorbereitung auf sprachpraktische Zertifikate (Cambridge, TOEFL, TOEIC, DELF, DALF, DELE, DELI), Zertifikate, wie sie sich die Eltern, die Schüler, die Universität und die Arbeitgeber als sprachpraktische Qualifikationen und Karrierebausteine wünschen und die in den Augen all dieser Zielgruppen sehr viel aussagekräftiger sind als beispielsweise Abiturnoten. Damit aber erfährt Schule nach Jahrhunderten der weitgehenden Selbstbestimmung eine zunehmende Fremdbestimmung, der sie sich stellen muss, die aber nicht unproblematisch ist, da Bildungsaspekte innerhalb dieser Fremdbestimmung nicht automatisch einen hohen Stellenwert besitzen.

DESI kann dem Deutsch- und Englischunterricht Signale geben im Bereich performativer Zielsetzungen. Die Inhalte und Verfahrensweisen der tangierten Fächer aber müssen aus den Fachdidaktiken als jenen Disziplinen kommen, die auf der Basis einer eigenständigen Theoriebildung die Erziehungs- und die Fachwissenschaften gleichermaßen für die Implementation des Fachunterrichts nutzen können. Auf dieser Basis muss dann auch – aus dem didaktisch reflektierten pädagogischen Handeln in den einzelnen Schulfächern heraus – eine neue Evaluationskultur entstehen, die repräsentative Erhebungen wie DESI einbezieht und als Benchmark nutzt, im übrigen aber die Ansätze des positiven Herangehens an Schulleistung und die Wege einer Ausbildung zur Selbstevaluation, wie sie vom Europarat entwickelt worden sind (Referenzrahmen, Portfolio), einbezieht. In seiner reflektierten Ausrichtung am Referenzrahmen und über die videographische Auswertung von Lehrer- und Schülerverhalten im Englischunterricht vermag DESI in diesen innovativen Bereichen Anregungen zu geben.

Lehrerbildung

Ein *output*-orientiertes Bildungswesen bedarf einer entsprechend ausgebildeten Lehrerschaft. Veränderungen gegenüber dem alten System ergeben sich dabei für die

sprachlichen Fächer nicht nur im Bereich der schulischen Sprachpraxis (mehr kommunikative Mündlichkeit, mehr Pragmatik und Stilistik, mehr schriftsprachliches Formempfinden, mehr kulturelle Adäquanz und interkulturelles Lernen), sondern auch im Bereich der Inhalte, der Verfahren, der evaluativen Maßnahmen. Die Verknüpfung einer breiter als früher angelegten Sprachpraxis mit bildungsfördernden Elementen impliziert keineswegs, dass die überkommenen Inhalte (im Englischen etwa: literarische Texte, die teilweise recht zweifelhafte sprachliche Vorbilder sind, Texte aus dem notorischen *Time Magazine*, enge modisch-schematische Selektionen, angesiedelt zwischen Randgruppenproblematik, Initiationsliteratur und Northern Ireland) weiterhin in gleichem Maße wie jetzt im Mittelpunkt stehen können. Auch der Übergang auf eine neue Evaluationskultur, die Leistung fördert und den sozialen Sinn des Lernens zu vermitteln vermag (anstelle von 40 Jahren permissiver Pädagogik und zuweilen gar leistungsverweigernder Kumpanei von Lehrern und Schülern) impliziert neue Ausbildungsinhalte und wohl auch neue Formen der Darbietung im Bereich der Lehrerbildung (vgl. hierzu, aus bayerischer Perspektive, Schröder 1997).

Die an die Schulfächer Deutsch und Englisch geknüpften Anforderungen sind zu Beginn des 21. Jahrhunderts von Grund auf verschieden von denen des 19. Jahrhunderts. Die Zielsetzungen sind verschieden, die Inhalte, die Methoden und die Formen der Evaluation. Auch die Schülerschaft ist grundverschieden und das schulische Umfeld hat sich völlig verändert. Doch unsere Lehrer und Lehrerinnen bilden wir in den philologischen Fächern immer noch so aus, wie wir es im 19. Jahrhundert getan haben. Noch, denn die nächsten Jahre und Jahrzehnte werden und müssen in diesem Bereich drastische Veränderungen bringen, nicht in Richtung auf einen billigen, vorschnellen Praxisbezug nach dem Motto „Aus der Praxis für die Praxis“, sondern in Richtung eines höheren Grades der Professionalisierung des Lehrberufs überhaupt, von der geistigen Durchdringung fachlichen Unterrichtens bis hin zu einer souverän gehandhabten Handlungskompetenz (*best practice*) und zu Beratungskompetenzen.

Wir leben am Ausgang jener Epoche der Lehrerbildung, die 1810 mit der Gründung der Humboldt-Universität Berlin begann und in der ein Berufsbezug in der ersten Ausbildungsphase aus wissenschaftsideologischen Gründen tabuisiert wurde (zur Historie des Problems vgl. Schröder 2002). Gerade die philosophischen Fakultäten des 19. Jahrhunderts traten an, um fernab von jeder Berufspropädeutik Wissenschaft zu betreiben, da musste jede Form von Brotstudium ein ungeliebter Fremdkörper sein. Was Fachwissenschaftler präsentierten, wurde unflektiert in die Schule übernommen, „umgesetzt“ eben, von wissenschaftlicher Breitspur auf schulische Schmalspur. Die Berufsferne der ersten Ausbildungsphase implizierte eine zweite Ausbildungsphase als berufspraktische Meisterlehre, klassischerweise ohne allzu viel kritischen Geist, denn der war im Beamtentum vor Ende der 60er Jahre des 20. Jahrhunderts nicht gefragt.

Die Vorherrschaft der philologischen Fachwissenschaften in der Lehrerbildung hat 200 Jahre lang gehalten; die nach 1970 etablierte universitäre Fachdidaktik – als Trockenschwimmkurs – ist ein Schritt in die richtige Richtung, zugleich aber doch auch Ergebnis eines wenig befriedigenden Kompromisses.

Es versteht sich von selbst, dass nach einem solchen Vorlauf, mehrfach gebrochen durch den Wechsel politischer Systeme, eine gründliche Reflexion der Lehrerbildung längst überfällig ist. Sie ist von fremdsprachendidaktischer Seite in den 70er Jahren des vergangenen Jahrhunderts und dann wieder in den letzten Jahren (gerade auch über die Arbeit von Verbänden wie DGFF oder FMF) und neuerdings über die Dachorganisation der fachdidaktischen Fachgesellschaften vorangetrieben worden. Doch alle Bemühungen haben bisher lediglich zu Patchwork-Reformen geführt, ein bisschen hier, ein bisschen dort, das Ganze weitgehend ohne Konzept, wobei die Fachdidaktiken als stets existenzbedrohte Zwerge neben den übermächtigen Fachwissenschaften und auch den mächtiger werdenden Erziehungswissenschaften überleben mussten.

Die Lehrerausbildung in den sprachlichen Fächern verläuft auch heute noch in den meisten Bundesländern ohne kulturelle, geschweige denn interkulturelle Bezüge, mit angeklebten, nicht aber wirklich integrierten, zuweilen völlig ungenügend ausgestatteten Didaktikanteilen. Ausnahmen bestätigen die Regel; die Bilanz insgesamt ist nicht sehr positiv.

Die neuen Reform-Ansätze der allerjüngsten Zeit sind wiederum formaler Natur: Der Bologna-Prozess regelt die Dinge formal, auf einer Ebene, die eher unterhalb des in Deutschland erreichten Diskussionsstandes angesiedelt ist. Das Tauziehen um formale Modelle entbindet – so steht zu befürchten – die politische Ebene davon, die überfälligen inhaltlichen Entscheidungen zu treffen, Entscheidungen in Richtung auf eine universitäre, aber eben doch berufsvorbereitende und berufsreflektierende Lehrerbildung.

Im DESI-Projekt haben empirisch ausgerichtete Erziehungswissenschaftler und Fachdidaktiker inzwischen fünf Jahre lang auf gleicher Augenhöhe und vertrauensvoll zusammengearbeitet. Auch in dieser Hinsicht ist das Projekt ein Stück Pionierarbeit. Die Rückfütterung der im Rahmen des Projektes abgelaufenen Lernprozesse, der Problemstände, der entwickelten Strategien und natürlich auch der Ergebnisse in akademischen Unterricht ist ein Stück neue Lehrerbildung.

Wenn allerdings Projekte wie DESI einen dauerhaften geistigen Widerhall in der Schule finden sollen, als Bestandteil etwa einer neuen Evaluationskultur, die nicht einfach Moden nachahmt, sondern innovative Ansätze zu durchdenken und zu durchschauen vermag, dann muss Lehrerausbildung von Grund auf verändert werden. Wenn im Anschluss an DESI ein besserer Sprachunterricht und Fremdsprachenunterricht verwirklicht werden soll, wenn die Bildungsstandards mit ihrem – idealiter – hermeneutisch durchaus komplexen und in zunehmenden Maße empirisch-validierten Ansatz verwirklicht werden sollen, dann muss Lehrerausbildung von Grund auf verändert werden.

Welche Anstöße gibt DESI für die Lehrerausbildung und Lehrerfortbildung in den Fächern Deutsch und Englisch? Zwar ist es heute noch nicht angezeigt, empirische Ergebnisse einfließen zu lassen, doch fest steht schon jetzt, dass DESI weit über das rein Fachliche hinausreichende Massnahmen anregen wird. Für das Englische sind beispielsweise zu nennen:

1. eine bessere sprachpraktische Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer im Sinne der oben dargestellten Komponenten von Kommunikation,
2. eine fundierte Ausbildung in classroom discourse (sie liegt derzeit praktisch überall im Argen, mit katastrophalen Konsequenzen für den Spracherwerb der Schülerinnen und Schüler),
3. eine Ausbildung der Lehrerschaft in Richtung auf einen „europatauglichen“ Englischunterricht (Fenster öffnen zu anderen Sprachen, Umgang mit nicht-anglophoner Nachbarkultur usw.),
4. eine fachdidaktische Ausbildung mit dem Ziel, Englischunterricht durchschauen zu lernen,
5. eine Ausrichtung der sprach- und literaturwissenschaftlichen Anteile nach fachdidaktischen Kriterien (Frage: Was ist warum wichtig, was weniger?),
6. die Etablierung kultureller Bezüge im philologischen Studium,
7. eine Einführung in die Methodik des empirischen Arbeitens (nicht nur für den Bereich der Leistungserhebung und Leistungsmessung),
8. eine Ausbildung im Bereich der Grundwerte-Erziehung (Wiederentdeckung des sozialen Sinnes des Lernens, Abrücken von billigen Formen einer „Fun-Pädagogik“),
9. der Aufbau einer alltagsunterrichtlichen Handlungs- und Beratungskompetenz,
10. eine Ausbildung in Kompensatorik und Kompetenz im Umgang mit schwierigen Lernenden.

Die Auflistung ist nicht vollständig; da die Studienzeiten begrenzt sind, müssen die Komponenten auf möglichst effiziente Weise miteinander verzahnt werden. Dies impliziert vermutlich bei Lehrenden und Lernenden ein weiteres Stück Abschied von akademischer Freiheit, einer Freiheit, die von manchen heutigen Dozenten und Studierenden ohnehin eher fehlgedeutet wird.

Man mag dem Verfasser an dieser Stelle einen neuen Idealismus vorwerfen und damit einen Rückfall in Fehlentwicklungen der Vergangenheit. Die Dinge sind zu diskutieren, Patentlösungen gibt es vermutlich nicht. Mit Sicherheit aber können Projekte wie DESI eine Katalysatorfunktion übernehmen, sie können Lernstände empirisch erhellen, damit Stärken und Schwächen der komplexen fachlichen und schulischen Systeme aufdecken und zu einer breiten öffentlichen Diskussion der Probleme sprachlicher und kultureller Bildung führen, so wie das – bezogen auf die Schlüsselqualifikation des Leseverstehens – bereits im Anschluss an PISA geschehen ist.

Literatur

- Chomsky, N. (1957): *Syntactic Structures*. Den Haag: Mouton.
- Habermas, J. (1981): *Theorie des kommunikativen Handelns*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hymes, D. (1971): *Competence and performance in linguistic theory*. In: Huxley, R./Ingram, E. (eds.): *Language Acquisition: Models and Methods*. London: Academic Press, S. 3-28.
- Piepho, E. (1974): *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Richtziel im Englischunterricht*. Dornburg-Frickhofen: Frankonius.
- Selinker, L. (1987): *Interlanguage*. New York: Pergamon Press.
- Schröder, K. (1971): *Englisch als Schulfach*. In: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 24, S. 144-152. Wiederabdruck bei Hüllen, W. (Hrsg.) (1979): *Didaktik des Englischunterrichts*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 358-375.
- Schröder, K. (1975): *Fremdsprachenunterricht in der Sekundarstufe II*. Stuttgart: Klett.
- Schröder, K. (1997): *Englischdidaktik. Ein Umriss in 18 Thesen*. In: Hunfeld, H./Schröder, K. (Hrsg.): *Was ist und was tut eigentlich Fremdsprachendidaktik? 25 Jahre Fachdidaktik Englisch in Bayern. Eine Bilanz*. Augsburg: Universität, S. 18-28.
- Schröder, K. (2001): *Thesen zur überfälligen Reform des Englischunterrichts der gymnasialen Oberstufe und zu einem fachspezifischen Kerncurriculum*. In: Tenorth, H.-E. (Hrsg.): *Kerncurriculum Oberstufe. Mathematik – Deutsch – Englisch. Expertisen – im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister herausgegeben*. Weinheim, Basel: Beltz, S. 162-194.
- Schröder, K. (2002): *Lehrerbildung in der Diskussion*. In: *Fremdsprachen lehren und lernen* 31, S. 10-21.