



Verein „Symposion Deutschdidaktik e.V.“  
Mitglied der „Gesellschaft für Fachdidaktik e.V.“

---

Prof. Dr. Ingelore Oomen-Welke, Vorsitzende • Pädagogische Hochschule • Kunzenweg 21 • D-79117 Freiburg i.Br. • oomen@ph-freiburg.de

## 0 Vorbemerkung

Die *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss*, die die KMK im Juli 2003 vorlegt, sind vermutlich gedacht als Teil eines Systems aus Bildungszielen, Bildungsstandards, Kompetenzen und Tests. Darüber macht der vorliegende Text selbst allerdings keine Aussage, und er bezieht sich auch nicht explizit auf ein Modell. Wir nehmen an, dass diese Bildungsstandards für die in verschiedenen Bundesländern bereits in der Anhörung befindlichen Landes-Bildungsstandards eine gemeinsame Grundlage abgeben sollen, und betrachten das Protokoll der 299. Sitzung der KMK als Basis.

Vgl. das Themenheft: Standards - Aufgabenarten, hg. v. A. Bremerich-Vos. Der Deutschunterricht 5 / 2003, darin u.a. das Vorwort.

U. Abrahm/ A. Bremerich-Vos, V. Frederking, P. Wieler Hrsg.: Deutschunterricht und Deutschdidaktik nach PISA. Freiburg 2003.

V. Frederking, A. Hu, M. Krejci, M. Legutke, I. Oomen-Welke, H.J. Vollmer: Thesen zum Sprachunterricht und zu den Sprachdidaktiken. Handout beim GFD-Symposion Berlin am 15. 9. 2003.

## 1 Der Beitrag des Faches Deutsch zur Bildung

Der beschriebenen Bedeutung des Faches Deutsch für die Bildung in der Sekundarstufe I ist global zuzustimmen. Die pragmatischen, persönlichkeitsbezogenen, ästhetischen und sozialen Komponenten der Bildungs- und Verständigungskompetenz machen einen wichtigen Teil sprachlich- literarischer Bildung aus und dienen der Bewältigung von Lebenssituationen, sachbezogenen und fachlichen Anforderungen in der Gesellschaft. Sie integrieren tradierte Versionen materialer, ästhetischer, funktionaler und formaler Bildung.

Von Bedeutung ist aber, was in den Bildungsstandards fehlt. Sprachlernen sowie Sprach- und Literaturunterricht haben einen spezifischen Beitrag zu leisten für gelingendes Leben des einzelnen Jugendlichen, für das

Miteinanderleben sowie für die Befähigung zur produktiven Teilhabe am gesellschaftlichen und kulturellen, insbesondere auch am späteren beruflichen Leben. Sprachlich-literarisches Verstehen, rollenbezogenes und symbolisches Handeln sind deshalb grundlegend für Erkenntnis und Bewältigung von Welt, für jedes fachliche Lernen sowie für die Selbstreflexion und Selbstdefinition. Sprachenlernen darf sich deshalb nicht nur auf den Aufbau einer kommunikativ-pragmatischen Sprachbeherrschung und einer funktionalen Sprachhandlungsfähigkeit beschränken, sondern muss zugleich eine kritische Distanz ermöglichen, die Reflexion sprachlicher Mittel, stilistischer Differenzen, ästhetischer Weltentwürfe und Handlungsalternativen erlauben und damit zu erhöhter Sprach- und Textbewusstheit sowie Sprach/*lern*bewusstheit führen. Dies impliziert den Erwerb von Fähigkeiten zum Umgang mit Sprache und Texten aller Art im weitesten Sinne, also unter Einschluss von fiktionalen wie expositorischen (diskontinuierlichen/nicht-fiktionalen) Texten sowie von medialen und hypertextuellen Lernumgebungen und ihrer Gestaltungsmittel. Sprachliches Lernen soll darüber hinaus den Blick auf andere Sprachen weiten; es muss sich (zumindest in Ansätzen) mit der Entstehung, Geschichte und Verschiedenheit der Sprachen und Kulturen sowie mit der Sprachlichkeit des Menschen allgemein auseinandersetzen. Insofern sind die Grenzen zwischen den Sprachen bewusst zu überschreiten: im Deutschunterricht werden auch Fremdsprachen und vor allem nichtdeutsche Erstsprachen einbezogen, im Fremdsprachenunterricht ist der Vergleich zwischen Muttersprache/Herkunftssprache und Zielsprache bewusst zu thematisieren sowie der Ausblick auf andere Sprachen und Literaturen gezielt anzubahnen (Mehrsprachigkeitsperspektive, und literarische Vergleiche und Textvergleiche). Damit wird interkulturelles Lernen angeleitet; dies ist ein expliziter Ziel- und Kompetenzbereich der Sprachdidaktiken, der jedoch bislang auch von Kolleg(inn)en der Sprach- und Literaturdidaktiken noch nicht ausreichend wahrgenommen wird.

A Es fehlt eine für das Fach Deutsch wesentliche Komponente, die Menschen als Sprachwesen erkennt und ihnen per Sprache Kompetenzen für die (auch differente) Welterfassung, Weltgestaltung und Weltordnung zumisst. Erst dadurch werden Reflexionen über Sprache und Sprechen, Sprachnormen und sprachliche Divergenz produktiv, Weltsichten durch Literatur erfassbar, neue Versprachlichung und Vertextung von Welt möglich und vertiefendes Interesse geweckt, auch bezüglich Zweit- und Fremdsprachen mit den dort entstehenden Fragen und Problemen. Dem Deutschunterricht kommt dafür eine orientierende Funktion zu, weil er

Sprachfragen aus anderen Fächern aufgreifen, besprechen und Zusammenhänge erarbeiten kann und weil auch Schülerinnen und Schüler mit divergenten Spracherfahrungen wichtige Beiträge dazu leisten können. Der Deutschunterricht bindet die Fragen und Probleme zusammen zu einer vertieften Sprachreflexionskompetenz und Sprachbewusstheit sowie zu Einsichten in die sprachlichen Verdichtungen literarischer Texte. Gerade dies stärkt die Mitwirkung (und daher die Motivation und die Selbstwirksamkeitserfahrung) der Lernenden und lässt sie im besten Falle eine fragende und problemlösende und die sogenannte Realität überschreitende Lernhaltung entwickeln.

Doch selbst wenn die Autoren der Bildungsstandards der Meinung wären, solch grundlegende Sprachreflexions- und Textreflexionskompetenzen ließen sich nicht in Standards und Aufgaben umsetzen, hätte die Erwähnung dieses Bereichs in Abschnitt 1 als ein *Beitrag des Fachs Deutsch zur Bildung* ihren Platz haben müssen.

B Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund werden in diesem Abschnitt zwar einmal genannt (im Sinne der Anpassung an die Standards, was als eine einseitige Leistung der Zweitsprachler angesehen zu werden scheint), es wird ihnen aber nicht wirklich Aufmerksamkeit geschenkt. Im weiteren Text der Bildungsstandards werden sie nicht mehr berücksichtigt, ihre Herkunftswelten (Erfahrungen, Sprachen, Texte, Zweisprachigkeitserleben) werden nicht einbezogen. Von interkulturellen Bildungszielen sind die *Bildungsstandards* weit entfernt, da sie diese Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit differenten Lernerfahrungen nicht einmal erwähnen, ebenso wenig wie sie Inhalte und Kompetenzen aus anderen Lebenswelten und Kulturen für alle Lernenden zugänglich machen wollen (offenbar im Gegensatz zu den fremdsprachlichen Bildungsstandards): Lernende ohne Migrationshintergrund brauchen sich nach den Bildungsstandards mit anderen Lebenswelten gar nicht auseinander zu setzen. Daher ermutigen die *Bildungsstandards Deutsch* die durch PISA identifizierten Problemgruppen mit Migrationshintergrund nicht zu möglichen Leistungen, da sie ihnen nicht deutlich machen, dass die Schule auch für sie da ist und ihre Beiträge braucht.

C Mehrsprachigkeit als Phänomen des Sprachkontakts wird in den Bildungsstandards nicht in Betracht gezogen, obwohl wir davon ausgehen können, dass etwa ein Fünftel der Schülerschaft mit zwei oder gar mehr Sprachen aufwächst und obwohl praktisch alle mit Schulfremdsprachen

konfrontiert sind. Dieser Bereich ließe sich gut mit den beiden vorher genannten in Verbindung bringen. Insbesondere lassen sich eigene methodische Ideen der Schülerinnen und Schüler entwickeln (z.B. am Sprachvergleich kleinerer Texte oder an den Namen der Zahlen).

## 2 Kompetenzbereiche des Faches Deutsch

Die *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss* beschreiben in Abschnitt 2 *Kompetenzbereiche des Faches Deutsch*, die den ehemals als *Arbeits-* oder *Lernbereiche* bezeichneten und seit 30 Jahren üblichen Einteilungsschemata entsprechen. Die Bildungsstandards Deutsch weisen auf mögliche Bezüge zwischen den einzelnen Kompetenzbereichen hin in der Absicht, dadurch den *integrierten Deutschunterricht* zu sichern. Die schematische Anordnung mit den quer gelegten Bereichen soll vermutlich diese Integrierbarkeit der Bereiche deutlich machen; das entspricht auch dem allgemeinen Verständnis des Deutschunterrichts. Den Ausführungen zu den Bereichen, die Ziele und Kompetenzen miteinander verbinden, kann allgemein zugestimmt werden.

Von Bedeutung ist wiederum, was hier fehlt, nämlich vor allem die interkulturelle und ästhetische Perspektive wie auch die Ausführungen zu Methoden und Arbeitstechniken, die beide ja als Kompetenzen formulierbar sind und sich der Überprüfbarkeit durch Aufgaben nicht entziehen. Die interkulturelle Perspektive wäre leicht in zwei Rubriken zu integrieren: in *Sprechen und Zuhören* (respektvoller Umgang mit anderssprachigen Sprechern, Analyse eigener Erfahrungen mit dem Gebrauch anderer Sprachen, gelingende und misslingende Kommunikation usw.) und in *Lesen – Umgang mit Texten und Medien*. Im Kompetenzbereich *Sprache und Sprachgebrauch* ist die interkulturelle Perspektive unerlässlich, hier könnte der Sprachvergleich sogar zur Entwicklung eigenaktiver und selbstgesteuerter Methoden beitragen, s.o.

In den Bildungsstandards ist von Arbeitsweisen und Lernstrategien die Rede. Die methodische Frage spielt jedoch für das Lernen eine größere Rolle, als hier sichtbar wird. Ein Bereich *Methodenkompetenz* könnte in Erwägung gezogen werden. Methodenkompetenz bedeutet, für ein in den Anforderungen wahrgenommenes Problem oder zu einer Frage Methoden der Bearbeitung zu kennen, sich begründet zwischen ihnen entscheiden zu können und Folgen von Methodenentscheidungen strategisch zu planen. Diese Methodenkompetenz muss über die Aufgaben langfristig aufgebaut

werden. Dabei brauchen Schülerinnen und Schüler Spielräume für selbstreguliertes Vorgehen und auf Wunsch sensible, nicht stark fremdsteuernde Beratung. Die Fähigkeit zu Methodenentscheidungen, also Methodenkompetenz, ist in allen Fächern zu entwickeln, da sie vermutlich bereichsspezifisch ist. Durch die Möglichkeit zu Methodenentscheidungen entwickelt sich erfahrungsgemäß die Involviertheit der Schüler in den Unterricht und in ihr Lernen. Methodenkompetenz wird zu einer grundlegenden Kompetenz und Motivation auf dem Wege lebenslangen Lernens.

### **3 Standards für die Kompetenzbereiche des Faches Deutsch und 4. Aufgabenbeispiele**

In den *Bildungsstandards* werden Listen von gewünschten Kompetenzen aufgeführt, die konkret erprobt werden können (z.B. *sich konstruktiv an einem Gespräch beteiligen, Gesprächsbeiträge anderer verfolgen und aufnehmen, Rollen und Figuren in und aus Texten übernehmen und ausfüllen*). Nach unserer Einschätzung wären die Listen im oben beschriebenen Sinne teils zu ergänzen, teils zu überarbeiten. Insgesamt sind sie aber schon jetzt zu lang und zu detailliert, um glaubwürdig Mindeststandards anzugeben. Ein anderer Zugriff, der mehr bündelt und akzentuiert, erscheint geeigneter.

Den Kompetenzbereichen werden in den Aufgabenbeispielen sog. *Anforderungsbereiche* zugeordnet, die hier nur kurz definiert werden. Die teils recht komplexen Aufgaben sollen jeweils mehreren Kompetenzbereichen entsprechen, ihre Lösungen in verschiedene Anforderungsbereiche klassifiziert werden. Damit sollte eine neue Aufgabenkultur weniger deklaratives Wissen abfragen als vielmehr prozedurales Wissen aufbauen helfen, indem Lösungswege für Probleme gesucht und Methodenentscheidungen ermöglicht werden. Ob die Annahmen der Bildungsstandards über das Lösen von Aufgaben zutreffen, z.B. ob / dass jemand in Anforderungsbereich III die Aufgaben des Anforderungsbereichs I und II sicher lösen kann, erscheint plausibel, ist unseres Wissens aber nicht empirisch erwiesen. Für den Kompetenzbereich *Sprache und Sprachgebrauch* z.B. müssten Schwierigkeitskriterien erst entwickelt werden, zumal Lehrpersonen (und Deutschdidaktiker) sich vielfach darin täuschen, welche Aufgaben Schülerinnen und Schüler lösen können und welche nicht. Insbesondere mag das für

Zweitsprachensprecher gelten, die ggf. die erwartete Sprachrichtigkeit und Explizitheit in den Anforderungsbereichen I und II nicht erreichen, wohl aber Schlussfolgerungen sowie eine gewisse Beurteilungstiefe in Bereich III. Bevor hier Standards vorgegeben werden können, ist erst noch Forschungsarbeit zu leisten.

## **5 Weitere Überlegungen zu den Bildungsstandards**

Durch die Diskussion über Defizite, Standards und Tests besteht die Gefahr der Verengung fachdidaktischer Aufgaben und Perspektiven (vgl. hier Abschnitt 1). Wesentliche Aufgabe der Sprachdidaktiken ist es deshalb auch, einer allzu schnellen Reduktion von Bildungszielen unter dem Gesichtspunkt von (eingängiger/leichter) Operationalisierung und Testbarkeit entgegenzuwirken. Allerdings ist ein Überborden durch Tests und Kontrollen zu vermeiden, da dies auch inhaltlich kontraproduktiv wirkt.

Die mit dem Sprachenlernen und der Entwicklung des literarischen Verstehens notwendig verbundenen Kompetenzen und Einstellungen entziehen sich überdies (zum Teil wenigstens) einer direkten Erfassbarkeit. Gerade einer breiten Sprachreflexion (siehe dazu unter 1.) und der Entwicklung von positiven Einstellungen zu Sprachen, ihren unterschiedlichen literarischen Ausformungen und zu anderen Sprechern müsste viel mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden, da hier die Grundlage für Interesse und Lernen, auch für lebenslanges Lernen, gelegt wird. Gleichzeitig ist eine angemessene Lern- und Arbeitsweise im Unterricht zu beachten. Das heißt für die Sprach- und Literaturdidaktiken, dass sie verstärkt Aufgaben- und Arbeitsformen bedenken und entwickeln müssen, die selbständigen, selbstgesteuerten, eigenaktiven und selbstverantworteten Arbeitsweisen gerecht werden. Dafür sind jedoch wiederum Erkenntnisse über Lernprozesse und Schülerinteressen die Grundlage.

Es bleiben viele Fragen offen. Zu deren Lösung würden wir gern im Rahmen einer breiten Diskussion beitragen (vgl. dazu auch die genannten Texte aus dem Verein „Symposion Deutschdidaktik e.V.“).