

Michael Becker-Mrotzek

Es braucht eine gesellschaftlich relevante deutschdidaktische Forschung

Beitrag zur Debatte „Braucht es eine gesellschaftlich offensivere Deutschdidaktik?“

Didaktik Deutsch

Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur

28. Jahrgang 2023. Heft 55. S. 15–19

DOI: 10.21248/dideu.688

Copyright Dieser Artikel wird unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-NC-ND 4.0 veröffentlicht:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

Die großen Schulleistungsstudien der letzten Jahre, PISA 2018, IQB-Bildungstrends 2021 und IGLU 2021, bringen – ohne sie hier in einem Debattenbeitrag im Einzelnen zu referieren – im Kern die gleichen Ergebnisse: Bis zu einem Viertel einer Alterskohorte verlässt die Grundschule oder die weiterführende Schule ohne ausreichende Lese-, (Recht-)Schreib- und Zuhörkompetenzen. Denn sie verfehlen die Mindeststandards. Für das Lesen bedeutet das, dass in einem einseitigen Text allenfalls an prominenten Textstellen befindliche, konkrete Einzelinformationen identifiziert oder wiedergegeben werden können, etwa wenn diese am Anfang eines Absatzes stehen *und* Teile der Aufgabenstellung mit der Fragestellung weitgehend identisch sind. Ein derartiges Lesevermögen reicht keinesfalls aus, um Texte auch nur annähernd zu verstehen oder gar aus diesen Texten zu lernen. Diesen Kindern ist auch am Ende des vierten Jahrgangs der Zugang zu Texten noch weitgehend verschlossen.

Wenn knapp 20 Prozent der Kinder die Grundschule am Ende der vierten Klasse mit unzureichenden Lesekompetenzen verlassen, dann sprechen wir bundesweit pro Jahr von 135.000 Schüler:innen – das entspricht der Einwohnerzahl von Offenbach. Die Kinder sind in der weiterführenden Schule in praktisch allen Unterrichtsfächern benachteiligt, weil sie weder die Fachtexte in Schulbüchern etc. verstehen noch ihre Lernergebnisse gewinnbringend in eigenen Texten festhalten können. Ein erheblicher Teil von ihnen wird am Ende der Sekundarstufe diese ohne Abschluss verlassen. Konkret verlassen knapp 50.000 Schüler:innen jedes Jahr die Schule ohne Abschluss (Klemm 2023). Die meisten dieser Schüler:innen stammen aus sozio-ökonomisch benachteiligten Familien oder wachsen migrationsbedingt mehrsprachig auf. Damit sind diese Zahlen zugleich Ausdruck einer massiven sozialen Ungerechtigkeit. International gelingt es dem deutschen Bildungssystem besonders schlecht, diese sozioökonomischen Benachteiligungen auszugleichen, erkennbar u. a. an der sozialen Disparität sowie der großen Differenz zwischen leistungsstarken und leistungsschwachen Schüler:innen. Diese Zahlen und ihre Bewertung dürften nach meiner Einschätzung unstrittig sein.

Ihre bildungspolitische, gesellschaftliche und wissenschaftliche Brisanz erhalten diese Daten vor dem Hintergrund, dass seit gut zwanzig Jahre nationale und internationale Schulleistungsstudien darauf aufmerksam machen, dass unser Bildungssystem einen erheblichen Teil der Schüler:innen nicht in dem erforderlichen Maße erreicht. Das nahm die Bildungspolitik im Jahre 2006 Jahre zum Anlass, eine Gesamtstrategie zum Bildungsmonitoring¹ zu entwickeln und eine Reihe von Förderinitiativen – vor allem zum Lesen – auf den Weg zu bringen, sowohl länderübergreifend mit dem Bund wie auch in den Ländern selbst. Etwa bis zum Jahre 2010 zeigten sich in den Ergebnissen der Schulleistungsstudien leichte Verbesserungen, die aber seitdem wieder zurückgehen. Das bedeutet, dass es dem Bildungssystem als Ganzem trotz entsprechender Maßnahmen und Anstrengungen nicht gelingt, die erkannten Benachteiligungen auszugleichen.

Vor diesem Hintergrund hat die Kultusministerkonferenz (KMK) die Ständige Wissenschaftliche Kommission (SWK) gebeten, in einem Gutachten für die Grundschule aufzuzeigen, wie diesen Herausforderungen systematisch begegnet werden kann (SWK 2022). Entsprechend der Arbeitsweise der SWK (vgl. Kuper 2023) zielen solche Gutachten, als das umfangreichste Beratungsformat, darauf, strategische Optionen für die Bearbeitung des Problems aufzuzeigen. An diesen Optionen können sich Entscheidungen der Bildungspolitik und Bildungsadministration orientieren, um die Folgen unterschiedlicher Handlungsoptionen abzuschätzen. Es geht also nicht darum, pädagogisches und didaktisches Handeln für den Unterricht selbst im Detail zu beschreiben oder gar vorzugeben; das liegt in den Händen der professionellen Lehrkräfte sowie des Weiteren pädagogischen Personals. Es

¹ https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_06_11-Gesamtstrategie-Bildungsmonitoring.pdf

geht vielmehr darum, Optionen für die – im weitesten Sinne – Rahmenbedingungen von Schule und Unterrichts aufzuzeigen.

Ausgangspunkt des Gutachtens ist der breite Bildungsauftrag der Grundschule, nämlich allen Kindern einen Zugang zu umfassender Bildung zu ermöglichen. Vor diesem Hintergrund werden das Nicht-Erreichen der Mindeststandards sowie die umfangreichen sozial-emotionalen Problemlagen als ein Kernproblem identifiziert, weil sie alle anderen Bildungsziele der Grundschule infrage stellen. Die basalen sprachlichen, mathematischen sowie sozial-emotionalen Kompetenzen bilden die unverzichtbaren Voraussetzungen für schulisches Lernen und gesellschaftliche Teilhabe. Aus diesem Grund bilden sie den Fokus des Gutachtens, das keineswegs den Anspruch erhebt, ein umfassendes Bildungskonzept für die Grundschule zu entwerfen.

Das Gutachten empfiehlt der Bildungspolitik und Bildungsadministration vor dem Hintergrund der oben skizzierten Befunde eine Priorisierung der drei genannten Kompetenzbereiche, um den Anteil der Schüler:innen, die die Mindeststandards verfehlen, deutlich zu verringern. Dabei ist das Gutachten argumentativ so aufgebaut, dass es – nach einem Kapitel zur frühen Bildung, das hier nicht näher betrachtet werden soll – zunächst die Diagnose und Förderung der drei basalen Kompetenzbereiche behandelt. Dazu wird zunächst die aktuelle Situation analysiert, anschließend werden vorhandene Diagnoseinstrumente sowie wirksame Förderkonzepte vorgestellt; wirksam heißt hier, dass die Konzepte theoretisch gut begründet sind und dass die Wirksamkeit mindestens durch praktische Erfahrungen, besser aber durch empirische Studien belegt ist. Daraus werden dann die konkreten Empfehlungen hergeleitet, etwa die sechste Empfehlung: *„Verbindliche Verankerung eines Konzepts zur systematischen Diagnose und Förderung basaler Kompetenzen im Schulprogramm“* (SWK 2022: 62) oder die *„Erhöhung der Quantität und Qualität der aktiven Lernzeit für den Erwerb sprachlicher und mathematischer Kompetenzen“*, wozu konkret u. a. die *„Verankerung zusätzlicher und mit dem Unterricht verzahnter Lern- und Förderangebote für Schüler:innen mit diagnostizierten Lernrückständen im Stundenplan“* sowie *„gezielte Angebote für mehrsprachige Schüler:innen und Einsatz sprachbildender Angebote im Fachunterricht“* zählen. Dazu gehört aber auch die Forderung, dass in den Stundenplänen mindestens 24 Stunden Deutsch (bezogen auf vier Schuljahre) festgeschrieben werden (was in vielen Ländern bereits der Fall ist, einige liegen sogar darüber) und diese auch für den Deutschunterricht genutzt werden und nicht für anderes, weil sie etwa gemeinsam mit dem Sachunterricht ausgewiesen sind.

In den folgenden Kapiteln geht es dann um die Funktion von Mindeststandards, die sozial-emotionalen Kompetenzen, um Kooperation in der inklusiven Grundschule, um die Professionalisierung von Grundschullehrkräften, um eine datenbasierte Qualitätssicherung und Schulentwicklung durch eine professionelle Schulleitung sowie um die Reduktion schulischer Segregation und ihrer Effekte, die Helbig (2023) in seiner Studie zur Armutsverteilung noch einmal eindrucksvoll und detailliert beschreibt. Die Argumentation des Gutachtens ist also so aufgebaut, dass die sprachlichen (und weiteren) Kompetenzen der Kinder in den Mittelpunkt gestellt werden, um dann aufzuzeigen, welche Rahmenbedingungen Bildungspolitik und Administration schaffen müssen, damit die Grundschule ihren Bildungsauftrag erfüllen kann.

Dieses Gutachten hat eine Gruppe von Berliner Wissenschaftler:innen zum Anlass genommen, sich in einem Offenen Brief *gegen eine Verengung des Bildungsdiskurses*² auszusprechen, der in der Folge auch von einigen Deutschdidaktiker:innen unterzeichnet wurde. Der Offene Brief wird in der Einla-

² <https://offenerbriefbildungsforschung.wordpress.com/>

derung zur Debatte als „eines der wenigen Beispiele für eine aktive Involvierung unserer Disziplin in aktuelle gesellschaftliche und politische Debatten“ bezeichnet. Zugleich wird konstatiert, dass „man [...] unter Kolleg:innen eine gewisse Frustration wahr[nimmt], dass die Befunde der deutschdidaktischen Forschung nur in universitären Kreisen diskutiert werden, dass sie aber beispielsweise auf bildungspolitische Entscheidungen oder Empfehlungen (z. B. zu geeigneten Formen des Schriftspracherwerbs oder geeigneten Textformen und Aufgabenformaten in Lern- und Prüfungssituationen) einen relativ geringen Einfluss haben. Viel eher – so zumindest die Wahrnehmung – werden Expert:innen aus der Bildungsforschung gehört.“

Eine solche Einschätzung irritiert mich vor dem Hintergrund, dass in meiner Person ein Deutschdidaktiker die Federführung für das Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission hatte. Trotzdem muss sich die Deutschdidaktik als Ganze fragen, warum sie sich – anders als etwa die Mathematikdidaktik – nicht expliziter als Teil der (empirischen) Bildungsforschung versteht.

Insofern halte ich schon die Fragestellung und ihre Begründung für diese Debatte für nicht wirklich zielführend, weil sie die eigentliche Herausforderung nicht fokussiert. Denn es geht im Kern nicht um eine Strategie der Wissenschaftskommunikation, sondern um den Beitrag unseres Faches zur Lösung ganz aktueller Herausforderungen der sprachlichen Bildung, nämlich der Unfähigkeit unseres Bildungssystems, allen Kindern und Jugendlichen die basalen Kompetenzen des Lesens und Schreibens zu vermitteln. Dabei geht es längst nicht mehr darum, Vorschläge für gute Lese- und Schreibaufgaben zu machen, sondern darum, theoretisch fundierte und evidenzbasierte Konzepte zu entwickeln, die ihre Wirkung und Wirksamkeit in empirischen Studien erwiesen haben – auch wenn sich fachdidaktische Forschung nicht darin erschöpft.

Und hier liegt eines der zentralen Probleme unseres Faches: Zu vielen zentralen Herausforderungen der Praxis, so wie oben beschrieben, liegen zu wenige empirische Studien vor. Wenn ich es richtig sehe, liegt mit der metaanalytischen Bestandsaufnahme zum Schriftspracherwerb von Funke (2014) der letzte Versuch vor, die Empirie in diesem Bereich zu systematisieren; zu dem so wichtigen Bereich des Sprechens und Zuhörens fehlt eine breite empirische Forschung zur Wirkung und Wirksamkeit von Konzepten und Maßnahmen fast vollständig. Wichtige und einflussreiche Ausnahme bilden die – übrigens immer interdisziplinär und empirisch angelegten – Arbeiten zur Leseflüssigkeit, die Arbeiten zu Schreibstrategien und zur Schreibflüssigkeit.

Der Offene Brief wendet sich unter explizitem Bezug auf das Grundschulgutachten gegen eine „Verengung des Bildungsdiskurses“ sowie eine alleinige „Konzentration auf a) die Minimalstandards (sic!)³, b) die im Gutachten genannten zwei Fächer/Fachdomänen (Mathematik, Deutsch) und c) ein monomethodisches Kompetenzverständnis“ (S. 1), gefolgt von der Behauptung, ein „theoretisch, fachlich und methodisch breiter aufgestelltes Bildungsmonitoring ist dringend erforderlich“. Daraus wird u. a. folgende Forderung abgeleitet: „Die grundlegende Reflexion und eine Überprüfung dieser Art des Bildungsmonitorings und der daraus bisher abgeleiteten strukturellen und inhaltlichen Vorschläge stehen aus. Sie sollten stattfinden, bevor daraus Veränderungen und neue Maßnahmen abgeleitet werden.“ (S. 2) Das halte ich im Ergebnis für eine zynische Position: Denn die Kinder benötigen jetzt Unterstützung und Hilfe, damit sie überhaupt noch eine Chance haben, die Rückstände aufzuholen. Diese Hilfe soll ihnen unter Verweis auf angeblich ausstehende innerwissenschaftliche Diskurse verwehrt werden? Wer mit solchen Forderungen an die Öffentlichkeit geht, muss sich nicht wundern, nicht gehört zu werden – zumal im zweiten Abschnitt die Kritik der SWK an der immer noch zu

³ Im Gutachten ist von „Mindeststandards“ die Rede.

hohen Zahl an Kindern, deren Kompetenzen unterhalb der Mindeststandards liegen, ausdrücklich geteilt wird. Ja, was denn nun? Fehlen diesen Kindern die basalen Kompetenzen oder nicht?

Auf die weiteren Behauptungen und Forderungen möchte ich hier nicht weiter eingehen. Das hat zum einen den Grund, dass dem Gutachten hier Aussagen zugeschrieben werden, die so nicht gemacht und folgerichtig auch an keiner Stelle mit einer Referenz belegt werden. Und zum anderen, weil für die eigenen Forderungen keinerlei Hinweise auf Publikationen und damit Belege zu finden sind. Um es nur an einem Beispiel zu illustrieren: Wenn es auf S. 3 unter Punkt 5 heißt: „Die von der SWK geforderte Fokussierung auf die Fächer Deutsch und Mathematik missachtet das Bildungspotenzial aller anderen Fächer des Grundschulunterrichts [...]“, dann zeigt das, dass das Gutachten schlicht nicht richtig gelesen wurde. Denn in der oben zitierten siebten Empfehlung – also an prominenter Stelle – heißt es ausdrücklich: „gezielte Angebote für mehrsprachige Schüler:innen und Einsatz sprachbildender Angebote im Fachunterricht“. Abschließend noch ein zweites Beispiel für die stellenweise unsachliche und polemische Auseinandersetzung mit dem Gutachten, in dem es auf S. 49 heißt: „Basale sprachliche Kompetenzen werden über einen längeren Zeitraum durch regelmäßiges und strukturiertes (intelligentes) Üben erworben und bedürfen der regelmäßigen Anwendung zur dauerhaften Sicherung und Verfügbarkeit.“ In dem FAZ-Artikel von Brinkmann et al.⁴ findet sich dazu folgende Aussage: „Üben ist zweifelsohne eine der wichtigsten Praxen im Unterricht, und es ist richtig, es in den Fokus zu rücken. Aus Sicht der Bildungs- und Unterrichtsforschung jedoch ist Üben weit mehr als Wiederholung, Sicherung und Einschleifen von Kompetenzen.“ Vor diesem Hintergrund kann ich nur meine Verwunderung darüber zum Ausdruck bringen, warum so viele Deutschdidaktiker:innen diesen Brief unterschrieben haben.

Dringend notwendig ist stattdessen die Stärkung einer gesellschaftlich relevanten deutschdidaktischen Forschung, also einer empirischen und theoretisch gut fundierten Forschung zu den zentralen Aufgaben der sprachlich-literarischen Bildung. Weder die Aufgaben noch die Forschungsmethoden sind dabei neu, sondern erfreuen sich einer über die letzten Dekaden erstaunlichen Stabilität. Die zentralen Aufgaben beschreibt schon Hermann Helmers in seiner *Didaktik der deutschen Sprache* von (1984, zuerst 1966); aus der mündlichen und schriftlichen Sprache leitet er die Lernbereichsstruktur mit den vier Lernbereichen Sprechen und Zuhören sowie Lesen und Schreiben her. Daran hat sich bis zu den aktuellen Bildungsstandards aus dem Jahre 2022 nichts geändert. Und zu den Methoden heißt es: „Jede Einzelwissenschaft [...] bedient sich bestimmter Methoden zur Erkenntnis des ihr zur Forschung aufgetragenen Teils der Realität“ (Helmers 1984: 19). Er spricht hier bewusst davon, dass einer Disziplin die Erforschung eines Teils der Realität aufgetragen ist; damit hat auch die Deutschdidaktik einen klaren gesellschaftlichen Forschungsauftrag. Die aktuelle Realität ist weiter oben skizziert.

Bei den Methoden gehören für Helmers neben einem gesellschaftlichen, historischen und didaktischen auch ein empirischer und interdisziplinärer Ansatz zwingend dazu: „Jede Erforschung von sprachlichen und literarischen Lernprozessen, auch im Deutschunterricht, erfordert den direkten Ausgang von den Erscheinungen der Realität, das heißt den empirischen Ansatz“ (ebd.: 20). Auf unsere Zeit übertragen bedeutet das, die Deutschdidaktik ist ein konstitutiver Teil der empirischen Bildungsforschung, die sich mit ihrer Interdisziplinarität – und den je unterschiedlichen Forschungsmethoden – der komplexen Prozesse des Lehrens und Lernens domänenspezifischer Inhalte und Kompetenzen annimmt. Konkret bedeutet das, wir brauchen gute Theorien über die Aneignungsprozesse

⁴ <https://www.faz.net/aktuell/karriere-hochschule/schule-erziehungswissenschaftler-kritisieren-bildungswesen-18816166.html#void>

in den skizzierten Lernbereichen, dann brauchen wir empirische Studien über Lernprozesse des Individuums, etwa zum Lesen- und Schreiberwerb, sodann Interventionsstudien über Möglichkeiten, diese Erwerbsprozesse durch geeignete didaktisch-methodische Maßnahmen zu befördern und schließlich Implementationsstudien dazu, wie sich wirksame Maßnahmen in den Unterricht integrieren lassen. Am Ende eines solchen Prozesses steht dann eine empirisch fundierte didaktische Theorie zu den je einzelnen Lernbereichen. Dann – und erst dann – ist der Zeitpunkt für einen breiten Transfer in die Praxis gekommen.

Literatur

- Funke, Reinold (2014) Erstunterricht nach der Methode „Lesen durch Schreiben“ und Ergebnisse schriftsprachlichen Lernens - Eine metaanalytische Bestandsaufnahme. In: Didaktik Deutsch 19 (2014) 36, S. 21-41. DOI: 10.25656/01:17205.
- Helbig, Marcel (2023) Eine „faire“ Verteilung der Mittel aus dem Startchancenprogramm erfordert eine ungleiche Verteilung auf die Bundesländer. Eine Abschätzung der Mittelbedarfe für die deutschen Grundschulen anhand der Armutsquoten in den Sozialräumen. Wissenschaftszentrum für Sozialforschung Berlin, Discussion Paper P 2023–001 Juni 2023.
- Helmers, Hermann (1984): Didaktik der deutschen Sprache. 11. Auflage. Stuttgart: Klett.
- Klemm, Klaus (2023) Jugendliche ohne Hauptschulabschluss. Demographische Verknappung und qualifikatorische Vergeudung. BertelsmannStiftung.
<https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/jugendliche-ohne-hauptschulabschluss-1>, 26.09.2023
- Kuper, Harm (2023, i. Dr.) Die Ständige wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz – ein Neuanfang in der wissenschaftlichen Beratung der Bildungspolitik. In: Lin-Klitzing, S., Di Fuccia, D. & Gaube, T. (Hrsg.): Schule nach Corona – Was haben wir gelernt? Was soll bleiben? Bd. 14 Gymnasium – Bildung – Gesellschaft. Klinkhardt.
- SWK – Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) (2022). Basale Kompetenzen vermitteln – Bildungschancen sichern. Perspektiven für die Grundschule.
<http://dx.doi.org/10.25656/01:25542>, 26.09.2023

Anschrift des Verfassers:

Prof. (i. R.) Dr. Michael Becker-Mrotzek, Mercator-Institut Universität zu Köln, Albertus-Magnus-Platz, 50931 Köln

Becker.Mrotzek@uni-koeln.de