

Bibliographischer Hinweis sowie Verlagsrechte bei den online-Versionen der DD-Beiträge:



**Halbjahresschrift für die Didaktik
der deutschen Sprache und
Literatur**

<http://www.didaktik-deutsch.de>
19. Jahrgang 2014 – ISSN 1431-4355
Schneider Verlag Hohengehren
GmbH

Rösche, Heidi: *Deutschunterricht als
Sprach- und Literaturunterricht in der
Migrationsgesellschaft und die
Bildungsstandards.* In: *Didaktik Deutsch.*
Jg. 19. H. 37. S. 10-13.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.
– Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden.

Heidi Rösch

DEUTSCHUNTERRICHT ALS SPRACH- UND LITERATUR- UNTERRICHT IN DER MIGRATIONSGESELLSCHAFT UND DIE BILDUNGSSTANDARDS

Die mit den Bildungsstandards (BS) intendierte Verschiebung von der Input- zur Outputorientierung zwingt uns Bildungsprozesses vom Ende her zu denken und Lerninhalte den Kompetenzen zu- oder gar unterzuordnen. Die Kritik an der Kompetenzorientierung bezieht sich auf ihre normative Ausrichtung, ihre behauptete Modellier-, Diagnostizier- und Messbarkeit, die Betonung von Können gegenüber Wissen und die Vernachlässigung von Reflexion, Motivation und Emotion, ihre suggerierte Abschließbarkeit (statt Prozesshaftigkeit) und Vermittelbarkeit (statt Lernenden-Autonomie und Selbstverantwortung), ihre intendierte Ökonomisierung der Bildung und die Verwässerung fachspezifischer Aspekte. M. E. liegt das nicht an der Kompetenzorientierung, sondern daran, dass „von der reichen Kompetenzdefinition von Weinert, die den Bildungsstandards zugrundliegt und die neben den empirisch scheinbar leicht zu habenden kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten die Dimension Motivation, Volition, soziale Bereitschaften und Verantwortung zentral enthält, in der Kompetenzstufenmodellierung praktisch nichts übrig“ bleibt (Bredel 2014, S. 7). Welche Folgen das haben kann, thematisiert Hans Lösener bezogen auf literarisches Lernen, das die BS so sehr neutralisieren, dass es zu verschwinden droht. Auch wenn er konstatiert, dass literarisches Lernen über messbare Standards hinausgehen muss, plädiert er für die Entwicklung von Kompetenzmodellen jenseits des instrumentalistischen Bildungskonzepts der BS (vgl. Lösener 2014, S. 19). Ja, wir brauchen bereichsspezifische Kompetenzmodelle, die präzise und empirisch überprüft die erwarteten und deshalb vermittel- und bewertbaren Wissens-, Könnens- und Reflexionsfähigkeiten beschreiben, und diese sollten den gesamten Deutschunterricht (DU) im Blick haben.

Deshalb ist zu prüfen, welche Kompetenzbereiche des DUs in den BS definiert und wie sie strukturiert werden. Benannt werden für die Primarstufe (BSP 2005), den Hauptschulabschluss (BSH 2005), den Mittleren Bildungsabschluss (BSM 2004) und die Allgemeine Hochschulreife (BSA 2012) „Sprechen und Zuhören“, „Schreiben“, „Lesen (mit Texten und Medien umgehen)“ sowie „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“. In der Primar- und Sekundarstufe I stehen die drei Säulen *Sprechen und Zuhören*, *Schreiben* sowie *Lesen* nebeneinander. Die von Ursula Bredel geforderte Trennung von „Sprechen und Zuhören“ schüfe eine sinnvolle Analogie zu der im Fremdsprachenunterricht üblichen Unterscheidung zwischen vier sprachlichen Grundfertigkeiten, was deren integrative statt additive Vermittlung im Unterricht keinesfalls ausschließen muss.

„Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ wird in der Primarstufe zum querliegenden Unterbau, in der Sekundarstufe I zum Überbau und in der Sekundarstufe II als „Sprache und Sprachgebrauch reflektieren“ zum „domänenspezifischen Kompetenzbereich“. „Mit Texten und Medien umgehen“ wird in der Primarstufe und Sekundarstufe I dem Lesen zu- bzw. untergeordnet, was nicht zuletzt den Neutralisierungsprozess des literarischen Lernens maßgeblich befördert. In der Sekundarstufe II wird dieser Bereich als „Sich mit Texten und Medien auseinandersetzen“ zu einem dem Sprachbereich gleichgestellten „domänenspezifischen Kompetenzbereich“. Der Vermerk, dass „mit dem Begriff ‚Text‘ entsprechend der fachdidaktischen Tradition Texte und weitere Medien gemeint sind“ (BSA 2012, S. 11), zeigt, dass zwischen den BS für die Primar- und Sekundarstufe I von 2004/2005 und denen für die BSA von 2012 die Forderung nach einem integrativen Verständnis von Medien angekommen ist.

Im Sinne der Gleichgewichtung von literarischem und sprachlichem Lernen habe ich 2005 bezogen auf die BSM (2004) dafür votiert, analog zu „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ einen Kompetenzbereich „Literatur und Umgang mit Literatur reflektieren“ zu etablieren. In gewisser Weise erfolgt dies in den BSA (2012) durch die beiden „domänenspezifischen Kompetenzbereiche“, die die als „prozessbezogen“ bezeichneten Kompetenzbereiche Sprechen, Zuhören, Schreiben und Lesen umrahmen. Denn diese Struktur legt die Grundlage für eine Gleichgewichtung von sprachlichem und literarischem Lernen für alle Schulstufen und fordert die Sprach- und Literaturdidaktik in ihren Kompetenzmodellen die sprachlichen Grundfertigkeiten mitzudenken.

Umgekehrt plädiere ich für die Etablierung eines Bereichs *Methoden* in allen Schulstufen, der bisher als „Methoden und Arbeitstechniken“ in der Primarstufe als Querschnittsaufgabe und in der Sekundarstufe I integriert in die Kompetenzbereiche jeweils mit dem Hinweis, dass sie „mit den Inhalten des Kompetenzbereichs erworben werden“, erscheint. Auch wenn hier ein fachunspezifischer, alltagstheoretischer Methodenbegriff transportiert und durch die Verbindung mit Arbeitstechniken weiter ‚technisiert‘ wird, scheint mir die Verankerung von fachwissenschaftlich und fachdidaktisch begründeten Methoden sowohl in den domänenspezifischen als auch in den prozessbezogenen Kompetenzbereichen sinnvoll. Sie für die verschiedenen Schulstufen präzise zu modellieren, würde diesen bis in die Lehrerbildung hinein bislang vernachlässigten Bereich aufwerten und für den DU nutzbar machen. Abschließend verweise ich auf die Ignoranz der BS gegenüber dem Deutschunterricht in der Migrationsgesellschaft. In den BS wird zwar „die Bedeutung des Reichtums kultureller, sprachlicher, literarischer und medialer Vielfalt für die eigene Entwicklung“, was „den Ausblick auf andere Kulturen ausdrücklich mit ein[schließt]“, angesprochen und betont, dass „Erfahrungen der Mehrsprachigkeit [...] zu vertiefter Sprachkompetenz und Sprachbewusstheit [führen]. Sie sind Teil der Arbeit in allen Kompetenzbereichen des Faches und unterstützen somit interkulturelles Lernen und soziale Verständigung. Diese Ausbildung sprachlicher Fähigkeiten muss auch in den anderen Fächern bewusst gestärkt und weiterentwickelt werden. Vor allem Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, aber auch die mit Lernschwierigkei-

ten werden durch ein möglichst breit angelegtes sprachliches Lernen nachhaltig unterstützt“ (BSM 2004, S. 9f.). Allerdings verweist die Begrifflichkeit auf einen schon vor zehn Jahren veralteten Diskurs. Es geht nicht um einen „Ausblick auf andere Kulturen“, sondern darum, die einzelnen Fächer vor dem Hintergrund von Migration und Globalität und in der Perspektive auf Differenz, Hybridität und Diversität zu reformieren. Dazu gehört auch, interkulturelles Lernen und sprachliche Bildung auseinanderzuhalten und vor allem die sprachliche Bildung in der Migrationsgesellschaft präziser zu fassen. Ist mit „breit angelegten sprachlichen Lernen“ Deutsch als Zweitsprache, sprachsensibler Fachunterricht, die Verbindung von Fach- und Sprachlernen *Content and Language Integrated Learning* (CLIL), das Heranholen der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit oder von allem ein bisschen oder etwas ganz anderes gemeint? Auf keinen Fall kann diese komplexe Aufgabe an den DU delegiert werden. Vielmehr muss er wie jeder andere Fachunterricht seinen Beitrag aus seinem Fachverständnis heraus für die Ausbildung der fachlich zu präzisierenden sprachlichen und interkulturellen Fähigkeiten leisten. Nach meinem Verständnis bedingt eine konsequente Orientierung an der sprachlichen und interkulturellen Bildung in einer Migrationsgesellschaft ihre Integration in alle Kompetenzbereiche des Faches. Zur „Interkulturellen Bildung und Erziehung in der Schule“ liegt seit 2013 ein aktualisierter KMK-Beschluss vor und kann zur kritischen Rezeption herangezogen werden. Etwas Vergleichbares zur sprachlichen Bildung in der Migrationsgesellschaft steht allerdings noch aus.

Ich plädiere dringend für die Überarbeitung der BS mit dem Ziel einer gleichberechtigten Ausrichtung des sprachlichen und literarischen Lernens in allen Schulstufen und der systematischen Integration von interkulturellen und migrationsgesellschaftlichen Perspektiven auf das Fach und seine Kompetenzdimensionen.

Literatur

- Bredel, Ursula (2014): Anspruch und Wirklichkeit – Debattenbeitrag zu den Bildungsstandards. In: Didaktik Deutsch 36/2014, S. 5-8.
- BSA (2012) = Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2012): Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife. Beschluss vom 18.10.2012. www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf [11.7.2014].
- BSH (2005) = Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2005): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Hauptschulabschluss. Beschluss vom 15.10.2004. München: Luchterhand.
- BSM (2004) = Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2004): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 4.12.2003. München: Luchterhand.
- BSP (2005) = Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2005): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich. Beschluss vom 15.10.2004. München: Luchterhand.
- KMK (2013) = Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2013): Interkulturelle Bildung und Erziehung

in der Schule. Beschluss vom 25.10.1996 i. d. F. vom 5.12.2013. www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf [11.7.2014].

Lösener, Hans (2014): Die Bildungsstandards und das literarische Lernen. In: *Didaktik Deutsch* 36/2014, S. 17-19.

Anschrift der Verfasserin:

Prof. Dr. Heidi Rösch, Pädagogische Hochschule Karlsruhe, Institut für deutsche Sprache und Literatur, Bismarckstr. 10, D-76133 Karlsruhe

heidi.roesch@ph-karlsruhe.de

Marcus Steinbrenner

BILDUNGSSTANDARDS UND „DIE SPRACHLICHKEIT DES MENSCHEN ALS BILDUNGSAUFGABE IN DER ZEIT“ (HUBERT IVO)

Ein Zusammenhang von sprachlichem und literarischem Lernen, der aus meiner Sicht essenziell für das Fach Deutsch ist, kommt in den „Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss“ kaum vor und dies, obwohl sie den Anspruch haben, „die Grundprinzipien des jeweiligen Unterrichtsfachs“ aufzugreifen und sich auf dessen „Kernbereich“ zu beziehen (BSM 2004, S. 3). Im einleitenden Abschnitt „Der Beitrag des Faches Deutsch zur Bildung“ wird Bildung sehr allgemein als Befähigung zur Teilhabe am gesellschaftlichen und kulturellen Leben und als Persönlichkeitsentwicklung gefasst und der Beitrag von „Sprache, Literatur und Medien“ (ebd.) beschrieben. Schon hier erscheinen Sprache, Literatur und Medien getrennt und dieser Eindruck verstärkt sich noch, wenn man die Kompetenzbereiche genauer anschaut.¹ Unter „Lesen – mit Texten und Medien umgehen“ findet man eine Liste von Techniken, Strategien und Wissensbeständen, die auf Texte und Medien und eben auch auf literarische Texte angewendet werden können (ebd., S. 13f.). Hier haben die Kompetenzen die Tendenz, literarisches Lernen zu formalisieren und zu instrumentalisieren (vgl. Lösener 2014, S. 18). Es erscheint nur als (von schulischem Brauchtum geprägte) Rezeption und Nutzung von Texten und wird dadurch stark eingeeengt. Ein Zusammenhang von literarischem und sprachlichem Lernen wird nicht deutlich und auch nicht als Grundprinzip formuliert – im Gegenteil: Nur vom Bereich „Sprache und Sprachgebrauch“ wird explizit gesagt, dass er „in Beziehung zu jedem“ der anderen Kompetenzbereiche steht (ebd., S. 7).

1 Die Aneinanderreihung, das unverbundene Nebeneinander von Sprache, Literatur und Medien, ist ein Grund, weshalb eine spezifische Literarizität nicht vorkommt, die immer auch *sprachlich* ist und sich *in unterschiedlichen Medien* realisieren kann. Lösener (2014, S. 19) nennt dies die „Auflösung des Poetischen in einer unspezifischen Textualität“.