

- Weingart, Gail (2003): Schlusswort – oder: Welchen Nutzen hat die Absolventenstudie? In N. Hollenbach & G. Weingart, 251-256.
- Wiedemann, Peter M. (1986): *Erzählte Wirklichkeit. Zur Theorie und Auswertung narrativer Interviews*. Weinheim, München: Psychologie Verlags Union, Beltz.
- Wischer, Beate (2003): 'Wie geht ihr an der Laborschule miteinander um?' Das soziale Klima an der Laborschule im ausgewählten Schulformvergleich, In N. Hollenbach & G. Weingart, 147-178.

Adelheid Hu

Sprachen, Leistung, Bildung. Schulisches Sprachenlernen und -lehren in der Perspektive von Bildungsgangforschung und Bildungsstandards

Einleitung

Intensivierung sprachlicher Lern- und Lehrprozesse: Das ist eines der Anliegen zweier sehr unterschiedlicher Arbeits- und Forschungskontexte, die ich in diesem Beitrag beleuchten will. Zum einen handelt es sich um den Ansatz der *Bildungsgangforschung und -didaktik*, der schon seit geraumer Zeit in der Erziehungswissenschaft verfolgt wird, insbesondere aber, seitdem das durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft geförderte Graduiertenkolleg Bildungsgangforschung an der Universität Hamburg seine Arbeit vor mehr als vier Jahren aufgenommen hat. Neben allgemeinpädagogischen und anderen fachdidaktischen Projekten (Naturwissenschaft, Geschichte, Mathematik) gab es durchgängig ein Teilprojekt, in dem insbesondere zum Lernen und Lehren von Sprachen geforscht wurde – seit eineinhalb Jahren unter besonderer Berücksichtigung von migrations- und globalisierungsbedingter sprachlich-kultureller Pluralität.

In einem ganz anderen Arbeitskontext geht es ebenfalls (unter anderem) um die Optimierung¹ von Sprachenunterricht: 2003 verabschiedete die KMK die Bildungsstandards für die erste Fremdsprache, und seit eineinhalb Jahren wird in dem von der KMK gegründeten Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) intensiv an der Implementierung der Bildungsstandards gearbeitet.

Ich werde in diesem Beitrag die beiden Positionen zunächst in ihren Anliegen, ihren Vorgehensweisen und ihren didaktischen Implikationen kurz skizzieren, wobei ich auch die Kritik mit einbeziehe, die derzeit geübt wird. Mir ist dabei klar, dass es sich um Projekte von sehr unterschiedlicher bildungspolitischer Reichweite handelt. Während Bildungsgangforschung aus dem wissenschaftlich-didaktischen Diskurs heraus erwuchs und über Publikationen und Forschungsarbeiten versucht, Impulse für Schule, Fach-

¹ Ich benutze hier bewusst diesen aus der Ökonomie stammenden Begriff, da er mir typisch für die Rhetorik dieses bildungspolitischen Kontextes erscheint.

unterricht und Lehrerbildung zu setzen, handelt es sich bei dem Projekt der Bildungsstandards bzw. deren Implementierung um ein bildungspolitisch quasi „verordnetes“ Projekt, das – ausgestattet mit hohen finanziellen Ressourcen – derzeit großflächig etabliert wird. Ich konzentriere mich dann auf die Art und Weise, wie im Bereich des sprachlichen Lernens und Lehrens in beiden Ansätzen gearbeitet wird, wo Probleme gesehen und welche Möglichkeiten der Verbesserung/Intensivierung von Sprachenunterricht vorgeschlagen werden. Einen besonderen Akzent werde ich dabei auf den Aspekt des Sprachunterrichts unter der Bedingung von migrations- und globalisierungsbedingter Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität setzen. Schließlich werde ich auf die Frage eingehen, wo die jeweiligen Stärken bzw. Grenzen der beiden Ansätze für den Kontext des sprachlichen Lernens und Lehrens liegen und ob eine gegenseitige Ergänzung – trotz der vollkommen unterschiedlichen zugrunde liegenden Philosophien, der Ziele und Herangehensweisen – möglich erscheint.

1. Zu den Anliegen von Bildungsgangforschung²

Bildungsgangforschung erforscht Lern- und Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen im Rahmen der Institution Schule unter besonderer Berücksichtigung der Perspektive der Lernenden, der biografischen Dimensionen des Lernens sowie des Spannungsverhältnisses zwischen gesellschaftlich-institutionellen Vorgaben einerseits und individuell biografischer Ausgestaltung andererseits. So gilt im Kontext der Schule das besondere Interesse der Bedeutung, die dem schulischen Unterricht in seinen je fachspezifischen Ausprägungen für die individuelle Gestaltung von Bildungsgängen beigemessen wird (vgl. DFG-Folgeantrag 2006, 4). Untersucht wird, was Heranwachsende selbst (aber auch Bezugspersonen wie Eltern und Lehrkräfte) als Entwicklungsaufgaben wahrnehmen und wie sie diese Aufgaben deuten und bearbeiten (DFG-Folgeantrag 2006, 8). Im Mittelpunkt steht also die Frage nach dem biografisch bedeutsamen Sinn, den die Lernenden selbst der Schule und dem jeweiligen (Fach-)Unterricht zuschreiben, und der Art und Weise der intersubjektiven Aushandlung von Sinn in fachspezifischen und fachübergreifenden Kontexten. Eine Grundannahme dabei ist, dass die von der Schule angebotenen Bildungswege und -inhalte nur dann von tatsächlicher und nachhaltiger Bildungswirkung für die

² Vgl. dazu ausführlich den Beitrag von Meyer in diesem Band

einzelnen Schüler sind, wenn diese sie subjektiv für die eigene Entwicklung als bedeutsam wahrnehmen (vgl. Terhart 2006, 38).

Unterrichtsinhalte, so wird aus der Perspektive von Bildungsgangforschung angenommen, gewinnen somit für die Lernenden in dem Maße biografisch bedeutsamen Sinn, in dem sie von diesen als Beitrag zur Bearbeitung eigener Entwicklungsaufgaben und -ziele verstanden werden können. Dies ist dann der Fall, wenn der Unterricht dem Sinnverlangen und den subjektiven Sinnentwürfen der Lernenden in Bezug auf die Lerngegenstände Rechnung trägt. Einer Bildungsgangdidaktik muss es also darum gehen, wie sich die Sinnkonstruktionen von Schülerinnen und Schülern im Unterricht didaktisch angemessen berücksichtigen lassen. Angenommen wird dabei, dass Lern- und Bildungsprozesse, die auf der Basis einer solchen persönlichen Relevanz stattfinden, zu intensiveren, nachhaltigeren Formen von Lernen und Behalten führen und zu weiterführendem Lernen motivieren.

Bildungsgangforschung ist somit ein deutlich lernerorientierter Ansatz, der die Schülerinnen und Schüler mit ihrem Vorwissen, ihren lebensweltlichen Anliegen sowie ihrer kognitiv-sozial-moralischen Entwicklungsstufe ernst nimmt. Im Zentrum der inzwischen zahlreichen empirischen Studien, die in diesem Forschungskontext entstanden sind, stehen meist Fallanalysen, die aufzeigen, in welcher Weise Schülerinnen und Schüler subjektiv die Schul- und Unterrichtsangebote in ihren eigenen Sinnhorizont hineinversetzen. Viele dieser Studien machen deutlich, so Terhart (vgl. Terhart 2006, 39f.), „dass die Schule die tatsächlichen, subjektiven Bildungswege ihrer Schüler gar nicht kennt – und vielleicht auch gar nicht kennen will.“ Die Frage der testbaren Leistung steht in diesen Ansätzen eher am Rande; letztlich geht es um eine humanere, verständnisvollere Schule, die zu biografisch bedeutsamem Lernen einlädt.

1.1 Offene Fragen, Grenzen, Kritik

Es lassen sich eine Reihe kritischer Fragen an die Bildungsgangforschung richten, die auf unterschiedlichen Ebenen liegen: Im Hinblick auf das für den Ansatz zentrale Konzept der Entwicklungsaufgaben ist auf erkenntnistheoretischer Ebene das Problem der Subjektivität und Objektivität von Entwicklungsaufgaben noch nicht befriedigend geklärt (vgl. auch den Beitrag von Bredella in diesem Band), bzw. es werden unterschiedliche Positionen von verschiedenen Vertreter/innen der Bildungsgangforschung eingenommen. Während vor allem in den frühen Arbeiten zur Bildungsgangforschung die Entwicklungsaufgaben, so wie sie Havighurst beschrieben hatte, als Richtschnur verwendet werden, und man zumindest in einem ersten Schritt von deutlich unterscheidbaren subjektiven und objektiven Entwicklungs-

aufgaben ausging, werden in jüngeren Arbeiten prinzipiell offene Entwicklungsaufgaben im Sinne umstrittener Größen angenommen; außerdem wird erkenntnistheoretisch eher dafür plädiert, letztlich nur erforschen zu können, was von Lernenden subjektiv als objektiv wahrgenommen wird (vgl. DFG Folgeantrag 2006, 8).

Eine andere offene Frage betrifft die normative und operative Ebene: Wenn man davon ausgeht, dass Bildungsgangforschung sich auf drei Erkenntnisebenen bewegt, einer empirischen, einer normativen und einer operativen (vgl. Terhart 2006, 73), ist bisher mit deutlichem Abstand die erste Ebene am weitesten bearbeitet. Bislang stand die Erkundung und Erforschung der Perspektive der Schüler/innen deutlich im Zentrum. Die normative Frage hingegen, nämlich: Woran sollte sich der Entwicklungsprozess ausrichten? Welche Bildungsverläufe können als gelungen erachtet werden? ist noch nicht befriedigend geklärt. Ebenso sind die didaktischen Schlussfolgerungen, die den Lehrerinnen und Lehrern die Planung und Durchführung von Unterricht ermöglichen können, noch eher vage (vgl. auch Bonnet & Breidbach sowie Küster in diesem Band).

Wie oben schon erwähnt, erfährt der Aspekt der überprüfbaren Leistungen in der Bildungsgangforschung bisher weniger Beachtung. Im Zentrum stehen die subjektiven Sichtweisen auf Lernprozesse, bis hin allerdings auch zu Formen der Selbstevaluation (vgl. Kolb 2006). Da überprüfbare Leistungen eher marginale Bedeutung haben, ist die Bildungsgangforschung zumindest bislang noch nicht in der Lage, valide die Frage zu beantworten, inwieweit als subjektiv sinnvoll angesehenes Lernen zu besserem Abschneiden bei Leistungstests führt (deutliche Hinweise zeigen sich allerdings in der Arbeit von Born, im Druck).

1.2 Bildungsgangforschung und das Lernen/Lehren von Sprachen unter den Bedingungen von Pluralität: Ansätze, Themen und erste Ergebnisse

Was bedeutet Bildungsgangforschung nun für den Bereich des sprachlichen Lernens und Lehrens? Schülerinnen und Schüler jedweder Altersstufe lernen eine zweite oder dritte Sprache immer – wenngleich mehr oder weniger bewusst – auf der Basis ihrer bis dahin erworbenen oder gelernten Sprachen und vor dem Hintergrund ihrer kulturellen Erfahrungen bzw. ihrer sprachlich-kulturellen Identität (vgl. z.B. aus der Mehrsprachigkeitsforschung Hufeisen 1999, Meißner & Reinfried 1998). Außerdem ist der schulische Sprachunterricht eingebettet in die lebensweltliche Sprachpraxis der Kinder und Jugendlichen in Familie, Freundeskreis und Jugendkulturen (vgl. Hu 2003). Das Lehren einer spezifischen Fremdsprache baut darüber hinaus auf Vor-

einstellungen zu der spezifischen Sprache bzw. zu den Ländern, in denen die Sprache gesprochen wird, auf. So gilt etwa Englisch manchen Lernenden als wichtig, cool und tendenziell einfach, während Französisch oft als eher schwierig, feminin aber wohlklingend angesehen wird. Schließlich werden Sprachen in verschiedenen Alters- und Entwicklungsstufen unterschiedlich verarbeitet und behalten (vgl. z.B. Grotjahn 2003). Die Didaktik und Methodik, aber auch die Inhalte, auf die sprachlich Bezug genommen wird, sollten z.B. im Fremdsprachenunterricht der Grundschule kindgemäß ausgerichtet sein.

Inzwischen sind eine Reihe von Studien entstanden oder sind im Entstehungsprozess, die sprachliches Lernen und Lehren aus dem Erkenntnisinteresse der Bildungsgangforschung heraus beleuchten. Zum einen handelt es sich um Studien, die innovative Lehrformen im Fremdsprachenunterricht aus der Perspektive der Lernenden (zum Teil auch der Lehrenden) untersuchen. Annika Kolb (vgl. den Beitrag in diesem Band sowie Kolb 2006) hat gezielt untersucht, wie Grundschulkinder das Instrument Portfolio im Rahmen von Englischunterricht sehen und wie sie damit arbeiten. Ein Ergebnis unter anderen war dabei, dass die 9- bis 10-jährigen Kinder ein erstaunlich hohes Maß an Sprachenbewusstheit und Sprachlernbewusstheit zeigen. Didaktisch gewendet: Ein vorwiegend auf Imitation ausgerichteter Fremdsprachenunterricht in der Grundschule lässt vielerlei Potentiale zum Umgang mit Sprache bzw. Sprachen ungenutzt. Birte Rottmann (vgl. den Beitrag in diesem Band sowie Rottmann 2006) hat die ebenfalls innovative Unterrichtsform des bilingualen Sachfachunterrichts in der Kombination Sport und Englisch untersucht. Auch hier ging es darum, die Perspektive der Schülerinnen und Schüler auf diese Form von Sprach- und gleichzeitig Bewegungslernen auszuleuchten.

Ein weiterer Schwerpunkt hat sich mit den Studien herauskristallisiert, die bereits etablierte Unterrichtsformen als Rahmen wählen, diese aber aus dem relativ neuen Blickwinkel einer pluralen Gesellschaft bzw. sprachlich-kulturell heterogenen Schülerschaft betrachten und dadurch in ihrer Selbstverständlichkeit in Frage stellen. Mit Pluralität ist dabei zweierlei gemeint: zum einen die Pluralität von Lebensformen, Wertorientierungen und Deutungsmustern sowie die damit einhergehende Konkurrenz unterschiedlicher Sinn- und Identifikationsangebote für Heranwachsende, zum anderen die wachsende Heterogenität der Schülerschaft im Blick auf deren soziale sowie sprachlich-kulturelle Herkunft. Gerade in den sprachlichen und kulturwissenschaftlichen Fächern (wie etwa auch im Fach Geschichte) sind Pluralität und Heterogenität ohnehin von besonderer Relevanz, als deren Unterrichtsinhalte selbst kulturelle Phänomene sind und deshalb prinzipiell pluralen Deutungen unterliegen (vgl. DFG-Folgeantrag 2006, 36). Natalia

Portnaia (vgl. den Beitrag in diesem Band) beschäftigt sich mit dem Englischunterricht der Grundschule – allerdings gesehen aus der Perspektive von Kindern mit Russisch als erster und Deutsch als zweiter Sprache. Inga Loeding (vgl. Loeding, im Druck) rückt die Perspektive von so genannten „Seiteneinsteiger/innen“ in den Mittelpunkt, also Kindern, die relativ spät ins deutsche Schulsystem eingegliedert wurden, und untersucht die Bedeutung, die die deutsche Sprache für diese Kinder in ihrem Schulalltag hat. Martin Kunz wählt als Rahmung die universitäre Lehrerbildung und dort die Lehramtsstudiengänge im Fach Französisch; im Mittelpunkt stehen dabei Lehramtsstudierende, die selbst zwei- oder mehrsprachig aufgewachsen sind und so das universitäre Angebot im Rahmen von Sprachpraxisausbildung, Literaturwissenschaft, Linguistik und Didaktik in besonderer Weise wahrnehmen (Kunz, in Vorbereitung). Meine eigene Studie (Hu 2003) hat die Perspektive von Schüler/innen mit zwei- oder mehrsprachigem Hintergrund mit derjenigen der Fremdsprachenlehrer/innen in den Mittelpunkt gestellt: Hier konnte unter anderem gezeigt werden, dass die Ausbildung einer mehrsprachigen Identität bei vielen Schüler/innen durchaus als Entwicklungsaufgabe angesehen werden kann, dass aber zwischen der sprachlich-kulturellen Selbstwahrnehmung der Schüler/innen und deren Fremdwahrnehmung durch die Lehrkräfte eine deutliche Kluft bemerkbar ist. In bildungsdidaktischer Hinsicht konnten in dieser Studie eine Reihe didaktischer Vorschläge für schulisches Fremdsprachenlehren und -lernen unter der Bedingung von migrationsbedingter Mehrsprachigkeit und kultureller Vielfalt formuliert werden, z.B.:

- Einen kritischen Umgang mit der üblichen, in der Tradition von Schule, Schulbürokratie, Fach- und Forschungstraditionen, aber auch der Alltagssprache verankerten Begrifflichkeit wie z.B. *Fremdsprache*, *Zielsprache* oder auch *Herkunftssprache*, *Ausländer*, *Seiteneinsteiger*, *Migrantenkinder*, *muttersprachlichem Ergänzungunterricht*, da sie aus einer traditionellen Denkweise stammt, die von Polarisierungen zwischen fremd und eigen, außen – innen, Sesshaftigkeit – Migration ausgeht (für eine detailliertere Darstellung vgl. Hu 2003, 298 f),
- die Ablösung des gängigen Leitbildes eines *native speaker* durch das Leitbild des *intercultural speaker* (vgl. Kramsch 1998),
- die Ablösung des Leitbilds Tourist durch das Leitbild des Migranten, um dadurch einer Trivialisierung von Fremdsprachenunterricht entgegenzuwirken,
- eine stärkere Vernetzung von Sprache, Kultur und Identität,

- Förderung einer „Kultur“ der Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität (z.B. durch Sprachvergleiche auf morphologischer, syntaktischer, aber auch auf semantisch-kultureller Ebene),
- Abschied vom „allwissenden“ Lehrer; Anerkennung der Lernenden als „Experten“, z.B. für bestimmte Sprachen und Kulturen,
- stärkere Einbeziehung literarisch-ästhetischer Texte oder Filme, da diese per se eine subjektive Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Normen darstellen, kulturelle Identität widerspiegeln und besonders zur Identifikation bzw. zur Auseinandersetzung anregen (vgl. Bredella in diesem Band),
- mehr Reflexion über Wahrnehmungsprozesse (Auto- und Heterostereotype, Selbst- und Fremdbilder),
- Relativieren kultureller und sprachlicher Normen, z.B. durch ihre historische Genese oder ihre Umstrittenheit,
- stärkeres Miteinbeziehen postkolonialer Perspektiven,
- ein subjektorientierter Sprachenunterricht, der die Lernenden in Vernetzung und Abhängigkeit von vorgängigen Sprachen, Diskursformen und Wahrnehmungsmustern sieht.

Es bleibt abzuwarten, zu welchen bildungsgangdidaktischen Ergebnissen die derzeit im Entstehungsprozess befindlichen Arbeiten kommen.

Alle Studien in diesem Forschungskontext haben trotz jeweils spezifischer Fragestellungen folgendes gemeinsam: Sie interessieren sich für den Blick der Lernenden auf ihre Sprachlichkeit, ihre Spracherwerbsverläufe und ihre Wahrnehmung der institutionellen Sprachlernangebote. Es geht zum einen um ein Ausleuchten der Lernerperspektiven, um diese besser zu verstehen; in einem zweiten Schritt wird dann – gewissermaßen im Sinne einer Didaktik der Annäherung – darüber nachgedacht, wie die Lehrformen in den sprachlichen Fächern besser an den Bedürfnissen, dem Vorwissen und eben den Entwicklungsaufgaben der Lernenden ausgerichtet werden können, um biografisch bedeutsames Lernen zu ermöglichen.

2. Bildungsstandard- und Kompetenzorientierung

2.1 Entstehung, Gesamtstrategie, Ziele³

Die von der OECD in Auftrag gegebenen großen Studien über Schülerleistungen im internationalen Vergleich haben zu einer Reformagenda geführt, die schon jetzt, vermutlich in den nächsten Jahren noch mehr, das Denken über und den Umgang mit Lernen, Schule und Bildung in bedeutsamer Weise beeinflusst. Insbesondere in Deutschland hat die durch PISA offen gelegte Diskrepanz zwischen den Zielen und Ansprüchen des Bildungssystems und den tatsächlich erreichten Ergebnissen zu einer Reihe von bildungspolitischen Maßnahmen geführt, die zumindest mittelfristig zu einer Verbesserung der Leistungsfähigkeit der deutschen Schülerinnen und Schüler führen soll und Deutschland im internationalen Vergleich Chancen auf einen höheren Platz in der Ranking-Liste ermöglichen sollen (vgl. Klieme & Leutner 2006, 876). Die Bildungsstandards, die von der KMK bereits 2003 für die Fächer Mathematik, Deutsch und die erste Fremdsprache verabschiedet wurden, bilden ein Kernelement innerhalb der anvisierten bildungspolitischen Gesamtstrategie. Das 2001 von der KMK gegründete Institut für Qualitätssicherung im Bildungswesen (IQB) hat die Aufgabe, die Bildungsstandards weiterzuentwickeln, zu operationalisieren, zu normieren und zu überprüfen.

Wie sieht die Gesamtstrategie aus, in der als Kernelemente Bildungsstandards – und damit verbunden – auch die Idee der Kompetenzorientierung von zentraler Bedeutung sind? Ein wichtiges Stichwort hier ist „Bildungsmonitoring“: Es wird geplant, mittel- und langfristig letztlich für das gesamte Bildungssystem (Schulen wie auch Hochschulen) für jedes Fach Ziele in Form von kompetenzorientierten Anforderungskatalogen festzulegen, die evaluierbar sind. Die Gesamtstrategie der KMK (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister 2006, 6) umfasst neben der Festlegung der Bildungsstandards die regelmäßige Teilnahme an internationalen Schulleistungsuntersuchungen, zentrale Überprüfungen des Erreichens der Bildungsstandards in einem Ländervergleich, Vergleichsarbeiten in Anbindung oder Ankoppelung an die Bildungsstandards zur landesweiten oder länderübergreifenden Überprüfung der Leistungsfähigkeit aller Schulen sowie eine gemeinsame Bildungsberichterstattung von Bund und Ländern. Ziel

³ Ich skizziere hier nur sehr kurz die wichtigsten Aspekte. Für eine genauere Darstellung vgl. etwa Klieme et al. 2003, Klieme 2004, die im Text erwähnte Gesamtstrategie der KMK (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister 2006) oder die Selbstdarstellung des IQB (Institut für Qualitätssicherung im Bildungswesen 2006)

dieses bildungspolitischen Großprojekts ist eine *evidence based policy and practice* (vgl. Klieme & Leutner 2006, 877), d.h., Lernergebnisse sollten großflächig von Evaluationsagenturen in regelmäßigen Abständen erhoben, verglichen und – je nach Bedarf – an Schulen, Bundesländer oder Länder zurückgemeldet werden. Kernelemente dieser Form von Systemmonitoring ist eine so genannte „Outputorientierung“ statt einer „Inputorientierung“, d.h. die inhaltsorientierten Lehrpläne sollen durch eine Orientierung am „Output“, also den überprüfbaren Kompetenzen von Schüler/innen auf unterschiedlichen Niveaustufen, abgelöst werden.

Neben den hier sehr kurz skizzierten Maßnahmen zur Evaluation von Lernergebnissen wird auf der Ebene der Forschung viel Gewicht auf die Aspekte „Kompetenzentwicklungsmodelle“ und „Messung von Kompetenzen“ gelegt (vgl. Klieme & Leutner 2006).

2.2 Grenzen und Kritik

Die oben skizzierte bildungspolitische Gesamtstrategie polarisiert die *scientific community* sowie die interessierte Öffentlichkeit in hohem Masse. Während die in dieses Projekt eingebundenen Akteure (v.a. in der Pädagogischen Psychologie und der Testtheorie) und durchaus auch viele nicht direkt beteiligte Wissenschaftler/innen und Verantwortliche im schulischen Bereich dieses Projekt befürworten und sich für die Zukunft deutliche Verbesserungen für das Bildungswesen versprechen, existiert eine inzwischen fast unüberschaubar gewordene Anzahl an kritischen Stellungnahmen und Analysen, die zum Teil grundsätzlich, zum Teil im Hinblick auf Einzelaspekte, das Projekt in Frage stellen (vgl. z.B. Becker 2004, Brügelmann 2003, Gruschka 2006, Ipfling 2004, Hermann 2005; für den Bereich der Fremdsprachen vgl. z.B. die Beiträge von Barkowski, Bredella und Krumm in Bausch, Burwitz-Melzer, Königs & Krumm 2005). Hier nur stichwortartig die wichtigsten Kritikpunkte:

- Ausklammerung von Ursachenforschung für mittelmäßige oder schlechte Schulleistungen,
- Leistungsmessungen statt Verbesserung von Unterstützungssystemen („Vom Wiegen wird die Sau nicht fett“),
- Vernachlässigung des Bildungsaspekts zugunsten des Leistungsaspekts,
- Bedrohung der pädagogischen Arbeit (z.B. Bewertung von Schüler/innen auch nach ihrem individuellen Lernfortschritt),

- mangelnde empirische Fundierung der aktuellen Bildungsstandards der KMK,
- Gefahr des *teaching to the test*,
- Ausklammerung sozialer sowie musisch-ästhetischer Lernbereiche.

Neben diesen direkt auf die Bildungsstandards der KMK gerichteten Kritik erscheinen seit einiger Zeit zunehmend Publikationen, die sich nicht nur auf die Entwicklungen in Deutschland, sondern auf den europäischen Bildungsraum beziehen und ausdrücklich auch die aktuelle Hochschulpolitik mit ein schließen (z.B. Hörisch 2006, Liessmann 2006, Maschelein & Simons 2005). Die Autoren äußern hier in noch grundsätzlicherer Form ihr zunehmendes Unbehagen darüber, wie aktuell im Zuge des Bologna-Prozesses sowie im Kontext von Schulpolitik über Bildung und Erziehung gedacht und gesprochen wird. Dieser Diskurs über Bildung, so Simons und Masschelein (2006, 19), produziere ein „System des Sicht- und Sagbaren“, das viele Aspekte von Lernen und Bildung unberücksichtigt lasse. Das lernende Subjekt, das durch diese Diskurse konstruiert werde, sei ein unternehmerisches Individuum, das gegenüber sich selbst eine objektivierende, eine berechnende und berechnete Haltung einnehme (82 f.):

„Um Schritt zu halten und zu überleben, ist es notwendig, die eigenen „Ressourcen“ zu kennen, sie zu nutzen und zu entwickeln, sich strategische Ziele zu setzen, und sich diesen anzupassen, auf der Grundlage permanenter Evaluation nach Optimierung zu streben.“ (Simons & Masschelein 2006, 28).

Im Zentrum der Kritik steht hier die beobachtete Tendenz zur Industrialisierung, Kapitalisierung und Ökonomisierung von Wissen. Lehr- und Lernprozesse wie auch die Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden würden somit – verstanden als Humankapital – funktionalisiert, berechnend-berechenbar und kapitalisiert.

Kennzeichnend für diesen Prozess der Ökonomisierung ist – so die Autoren – zum einen die Rhetorik, mit der über Lern- und Lehrprozesse gesprochen wird. Die aktuellen Leitmetaphern wie *Qualität, Kompetenz, Modularisierung, Autonomie, Evaluation, Standardisierung, Effizienz, Wissensmanagement* usw. entwickeln derzeit, so z.B. Liessmann (2006, 174), eine normative Kraft, die zu einer „Lust an der Affirmation“ führe, der sich kaum jemand widersetzen könne, ohne in den Geruch des Versagers, des Verweigerers, des Querulanten, des Rückständigen oder des Ängstlichen zu geraten (95). Zum anderen sei es die „Verehrung von Ranglisten“ (80), die inhaltlich sachbezogenes Denken korrumpiere.

2.3 Bildungsstandards und Fremdsprachen

Zum besseren Verständnis der Entwicklungen will ich kurz zwei auf (zumindest zunächst scheinbar) unterschiedlichen Ebenen stattfindenden Impulse skizzieren, die allerdings in der aktuellen Diskussion zusammenfließen: Den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (2000) und die Bildungsstandards der KMK für die erste Fremdsprache (Englisch, Französisch), erschienen im Jahre 2003.

Die „Vorgeschichte“: Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER)

Bereits im Jahr 2000 erschien der GER als Ergebnis einer langjährigen Arbeit von Fremdsprachendidaktikern auf europäischer Ebene, im Jahr 2001 in deutscher Fassung. Ziel dieses umfassenden Dokuments für das Sprachenlernen in Europa war zunächst einmal ein politisches: Das Erreichen einer größeren Einheit unter den Mitgliedstaaten. Hier stichwortartig weitere wichtige Anliegen (vgl. Europarat/ Rat für kulturelle Zusammenarbeit 2001):

- Intensivierung von Sprachenlernen und Sprachenunterricht im Interesse einer verstärkten Mobilität und einer effektiveren internationalen Kommunikation,
- Förderung einer europäischen Mehrsprachigkeit,
- Sprachenlernen als lebenslange Aufgabe,
- Erleichterung der gegenseitige Anerkennung sprachlicher Qualifikationen durch die Formulierung von gemeinsamen Referenzniveaus der verschiedenen sprachlichen Teilkompetenzen auf verschiedenen Stufen,
- Schaffen von Vergleichbarkeit bei der Planung von Sprachlernprogrammen, bei der Planung von Sprachzertifikaten und der Planung von selbst bestimmtem Lernen durch ein gemeinsames Skalensystem,
- Schaffen von Transparenz und der realistischen Beschreibung von globalen Lernzielen.

Hervorzuheben ist außerdem die Tatsache, dass im Referenzrahmen ein handlungsorientierter Ansatz und damit ein funktionales Sprachverständnis zugrunde gelegt wird, das sich an zu bewältigenden kommunikativen Aufgaben orientiert (Europarat 2001, 26) – gerade bei diesem Aspekt sind deutliche Parallelen zwischen dem GER des Europarats und der Diskussion um Kompetenzen in Folge von PISA und den Bildungsstandards zu sehen.

Von großer Bedeutung bzw. großem Einfluss war darüber hinaus auch die Aufsplitterung und Klassifizierung von Sprachkompetenz, einer eigentlich unteilbaren, den Menschen als Ganzen betreffenden Fähigkeit, in Teilkompetenzen.

Die KMK Bildungsstandards für die erste Fremdsprache und ihre Implementierung durch Unterrichts- und Testaufgaben

Als die KMK sich aufgrund der PISA-Ergebnisse für die Implementierung von Bildungsstandards entschied, bildeten die Fremdsprachen insofern einen Spezialfall, als hier durch den GER bereits ein System von Niveaustufen vorlag. Da keinerlei empirisch fundierte Kompetenzentwicklungsmodelle existierten, war es von daher nicht überraschend, dass man ohne Zögern auf diese Vorarbeiten zurückgriff und für den Mittleren Schulabschluss die Niveaustufe B1 zugrunde legte (vgl. für die Situation in Mathematik Blum et al. 2006, 19). Dieser schnelle Schritt war allerdings nicht unproblematisch, da auch die Niveaustufen im GER keineswegs empirisch fundiert waren:

„Die Deskriptoren, die vorgeschlagen werden, basieren auf jenen, die von Gruppen muttersprachlicher wie nicht muttersprachlicher Lehrender aus verschiedenen Bildungssektoren (...) als transparent, nützlich und relevant beurteilt wurden.“ (Europarat 2001, 10)

Andererseits hatten aber auch die Verfasser des GER diesen ausdrücklich nicht als präskriptiv verstehen wollen (Europarat 2001, 8), noch sollten ursprünglich die Kompetenzskalen nicht als lineare Skalen gesehen werden, die tatsächliche Lernentwicklungen widerspiegeln (28 f.).

Ohne näher auf die Problematik der Übernahme der GER-Skalen in die Bildungsstandards einzugehen (vgl. dazu Burwitz-Melzer & Quetz 2006 sowie Zydatiß 2005), will ich kurz die Charakteristika eines auf Standard- und Kompetenzorientierung ausgerichteten Fremdsprachenunterrichts umreißen. In den Bildungsstandards geht man von vier Kompetenzbereichen aus:

- Kommunikative Fertigkeiten,
- Verfügung über die sprachlichen Mittel (Grammatik und Wortschatz),
- Interkulturelle Kompetenzen,
- Methodenkompetenzen.

Allerdings werden derzeit im Bereich der Testaufgabenentwicklung lediglich Aufgaben für den kommunikativen Bereich entwickelt, also für Hör-/Sehverstehen, Leseverstehen, Sprechen, Schreiben und Sprachmittlung. Die

sprachlichen Mittel sollten als solche nicht getestet werden; interkulturelle und Methodenkompetenzen bleiben ebenfalls in den geplanten Testungen unberücksichtigt. Zurzeit werden zwar auch für diese Bereiche Unterrichtsaufgaben entwickelt (vgl. Tesch, Leupold & Köller, im Druck); da sie aber zu den schwer messbaren Bereichen gehören (vgl. dazu Hu, im Druck), spielen sie bei der Evaluation keine Rolle. Aktuell werden also spezifische, relativ leicht messbare und testbare Kompetenzen in den Mittelpunkt gestellt. Es bleibt abzuwarten, wie viel Gewicht und Einfluss die geplanten Testungen auf die Gesamtheit des Fremdsprachenunterrichts haben werden (vgl. Tesch, Leupold & Köller, im Druck).

Das Hauptarbeitsfeld in diesem Bereich ist also die Entwicklung von standardisierten Testaufgaben für die verschiedenen sprachlichen Niveaustufen in den kommunikativen Kompetenzen; für Französisch als erste Fremdsprache bemüht sich allerdings eine Gruppe von Fremdsprachendidaktiker/innen und Lehrkräften gleichzeitig darum, einen kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht durch Unterrichts- und Rahmenaufgaben zu modellieren, der einer Verengung von sprachlichen Lehr-Lernprozessen auf die messbaren Kompetenzen entgegenarbeitet.

Sowohl der GER als auch die Bildungsstandards für die erste Fremdsprache lassen das Phänomen migrationsbedingter Mehrsprachigkeit, kulturellsprachlicher Mehrfachzugehörigkeiten und die möglichen Konsequenzen daraus für sprachliches Lernen stark unterbelichtet. In dieser Hinsicht bleiben beide Ansätze ausgesprochen traditionell und geradezu blind gegenüber der für die heutige Gesellschaft charakteristischen Pluralität und Komplexität.

Fazit und Stellungnahme

Durch die direkte Gegenüberstellung der beiden Ansätze wurde deutlich, dass es sich – gerade auch für den Bereich des Sprachenlernens und -lehrens – um stark unterschiedliche Positionen handelt: Geht es der Bildungsforschung um die subjektive Lernerperspektive, biografisch bedeutsamen Sinn und um das Ermöglichen und Auslösen von Bildungsprozessen, stehen bei dem Projekt der Standardorientierung objektiv messbare Kompetenzen auf der Basis von detaillierten Anforderungskatalogen im Zentrum. Geht es im Hinblick auf sprachliche Lern- und Lehrprozesse auf der einen Seite um die Perspektive, Reflexion und Sinnkonstruktion der Lernenden auf ihre Sprachlichkeit, werden also Sprachen hier als untrennbar mit der Person der Lernenden verbunden angesehen, herrscht auf der anderen

Seite ein funktionales Sprachverständnis vor, das sich in abgegrenzten Kompetenzbereichen messen lässt. Während in der Perspektive der Bildungsgangforschung gerade durch die Orientierung am lernenden Subjekt sprachlich-kulturelle Pluralität zu einem zentralen Aspekt wurde und zahlreiche didaktische Umorientierungen für den Sprachenunterricht vorgeschlagen wurden und in Zukunft noch ausdifferenziert werden, findet dieses Thema in den kompetenzorientierten Ansätzen bislang keine Beachtung. Es wird an einer traditionellen Begrifflichkeit festgehalten; Migration – auch als europäisches Phänomen – und die damit verbundenen Konsequenzen gerade für sprachliches Lernen bleiben ausgeblendet.

Es zeigt sich: Die Positionen haben wenig gemeinsam, gleichzeitig sind beide begrenzt: Neigt die Bildungsgangforschung bislang dazu, den Leistungs- und Testaspekt unterzubelichten, bleibt bei der Standardorientierung die Perspektive der Schüler/innen, also Aspekte wie z.B. Sinnkonstruktion, Reflexivität und Motivation, ausgeblendet. Wie Bank es ausdrückt, das lernende Subjekt wird – nicht zuletzt durch einen positivistischen Reduktionismus – auf messbare Leistungen hin reifiziert (Bank 2006, 2ff.).

Für die Bildungsgangforschung wäre es somit für die Aussagekraft der in diesem Kontext entstehenden Forschungsarbeiten ratsam, in Zukunft den Leistungsaspekt stärker mit einzubeziehen. Ungleich viel wichtiger wäre es allerdings, dass das bildungspolitische Großprojekt der Standardorientierung zukünftig nicht – wie bisher – zentrale Aspekte und Ebenen von Lernen und Lehren, gerade auch im Bereich der Sprachen – ausschließt. Für die zukünftige Entwicklung sind meines Erachtens folgende Punkte von ausschlaggebender Bedeutung:

- Standards sollten nicht als Kontrollinstrument, sondern als Ordnungsinstrument im Sinne „eines minimalistischen Staatsingriffs“ (Bank 2006, 9 f.) verstanden werden. Das würde bedeuten, dass man sich – wie ursprünglich bei Klieme et al. (2003) auch vorgeschlagen – auf Mindeststandards einigt und durchaus größere Anteile des Unterrichts „freigibt“ – gerade auch für bildungsrelevante, reflexive aber schwer messbare Lernbereiche.
- In jedem Fall, insbesondere aber, wenn man an der Vorstellung von Regelstandards festhalten sollte, ist es dringend geboten, für die bislang ausgeklammerten, schwer operationalisierbaren Lernbereiche (z.B. ästhetische oder interkulturelle) Entwicklungsmodelle und Evaluationsverfahren (auch alternativer Art) zu entwerfen und empirisch zu fundieren, sonst ist die Befürchtung eines

„melt down der Persönlichkeitsentwicklung“ (Zydati 2006) ein realistisches Drohbild.

- Die Gegenüberstellung von Bildungsgangforschung und Bildungsstandards deutet ein wesentlich weiter reichendes Problem an: die Frage der Anschlussfähigkeit bzw. -bereitschaft von Lernpsychologie und Testtheorie an bereits bestehende Forschungstraditionen und -ergebnisse in Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik, auch wenn sie jenseits des Kompetenzdiskurses entwickelt wurden.

Durch die derzeit starke Betonung der messbaren Kompetenzen werden viele wichtige Diskurse, z.B. in der Fremdsprachendidaktik die intensive Diskussion der letzten 20 Jahre um Interkulturelles Lernen, Landeskunde oder um literarisch-ästhetisches Verstehen, sozusagen als irrelevant (da nicht kompetenzorientiert) ausgeblendet, vermutlich auch gar nicht zur Kenntnis genommen. Eine solche Tendenz führt zu einer – teilweise schon jetzt erkennbaren – blutleeren Verarmung des didaktischen Diskurses, der sich dann dem Vorwurf des Technokratischen nicht mehr erwehren können. Ich zitiere hier einen führenden Vertreter der Pädagogischen Psychologie, der sehr nachvollziehbar sagt:

„Pädagogische Psychologie ist in meinen Augen als Wissenschaft notwendigerweise eine reduktive, die Phänomene vereinfachende, nach Gesetzmäßigkeiten suchende, auf Wahrscheinlichkeiten gerichtete, also im besten Sinne des Wortes theoretische Disziplin – für welche das eigentliche, zwischenmenschliche, lebendige pädagogische Handeln immer eine ‚andere‘, nie als solche erfassbare, in Grenzen aber wissenschaftlich beschreibbare und erklärare Realität bildet.“ (Weinert 1996, 99, hier zitiert nach Bank 2006, 5)

Genau darum muss es zukünftig weiterhin gehen: um die „dichte Beschreibung“ (Clifford Geertz) dieses lebendigen pädagogischen Handelns, also aller relevanten Aspekte des Lernens und Lehrens, gerade auch von Sprachen.

Literatur

- Bank, Volker (2006): Bildungsstandards: einige kritische Fragen zu einem Oxymoron. http://www.sowi-online.de/journal/2006-3/bank_bildungsstandards.htm (20.1.2007).
- Bausch, Karl-Richard, Burwitz-Melzer, Eva, Königs, Frank G. & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2005): *Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht auf dem Prüfstand*. Arbeitspapiere der 25. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Gunter Narr.
- Becker, Georg E. (2004): *Bildungsstandards. Ausweg oder Alibi?* Weinheim & Basel: Beltz.

- Blum, Werner, Drücke-Noe, Christina, Hartung, Ralph & Köller, Olaf (Hrsg.) (2006): *Bildungsstandards Mathematik: konkret. Sekundarstufe I: Aufgabenbeispiele, Unterrichtsanregungen, Fortbildungsideen*. Berlin: Cornelsen Skriptor.
- Born, Barbara (2007): *Zum Einfluss von Alltagsphantasien auf das Lernen*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Brügelmann, Hans (2003): Kerncurricula, Bildungsstandards und Leistungstests. Zur unvergänglichen Hoffnung auf die Entwicklung der guten Schule durch eine Evaluation „von oben“. *Die Deutsche Schule* 95 (1), 415-441.
- Burwitz-Melzer, Eva & Quetz, Jürgen (2006): Trügerische Sicherheit: Referenzniveaus als Passepartout für den Fremdsprachenunterricht? In J.-P. Timm (Hrsg.): *Fremdsprachenlernen und Fremdsprachenforschung: Kompetenzen, Standards, Lernformen, Evaluation*. Tübingen: Gunter Narr, 355-372.
- Europarat/Rat für kulturelle Zusammenarbeit (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt.
- Graduiertenkolleg Bildungsgangforschung (2006): DFG-Folgeantrag (unveröffentlichtes Manuskript).
- Grotjahn, Rüdiger (2003): Der Faktor ‚Alter‘ beim Fremdsprachenlernen. Mythen, Fakten, didaktisch-methodische Implikationen. *Deutsch als Fremdsprache* 40, 32-41.
- Gruschka, Andreas (2006): Bildungsstandards: oder das Versprechen, Bildungstheorie in empirischer Bildungsforschung aufzuheben. In U. Frost (Hrsg.): *Unternehmen Bildung. Die Frankfurter Einsprüche und kontroverse Positionen zur aktuellen Berufsbildungsreform* (Sonderheft Vierteljahresschrift für Wissenschaftliche Pädagogik, Paderborn u.a.: Schöningh, 140-158).
- Hermann, Ulrich (2005): Fördern „Bildungsstandards“ die allgemeine Schulbildung? In J. Rekus (Hrsg.): *Bildungsstandards, Kerncurricula und die Aufgabe der Schule*. (Münstersche Gespräche zur Pädagogik 21). Münster: Aschendorff, 24-52.
- Hörsch, Jochen (2006): *Die ungeliebte Universität*. München/Wien: Carl Hanser.
- Hu, Adelheid (2003): *Schulischer Fremdsprachenunterricht und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit*. Tübingen: Gunter Narr.
- Hu, Adelheid (im Druck): Interkulturelle Kompetenz. In V. Frederking (Hrsg.): *Schwer messbare Kompetenzen. Herausforderungen empirischer Fachdidaktiken*. Schneider Hohengehren.
- Hu, Adelheid & Leupold, Eynar (im Druck): Einbettung von Kompetenzorientierung in eine Gesamtkonzeption von Französischunterricht. In B. Tesch, E. Leupold & O. Köller (Hrsg.): *Bildungsstandards Französisch: konkret*. Berlin: Cornelsen Skriptor.
- Hufeisen, Britta (1999): Deutsch als zweite Fremdsprache. *Fremdsprache Deutsch* 20, Themenheft Deutsch als zweite Fremdsprache, 4-6.
- Institut für Qualitätssicherung im Bildungswesen (2006): *Perspektiven und Visionen. Die Normierung Präzisierung der nationalen Bildungsstandards in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland*. Berlin: IQB.
- Ipfling, Heinz-Jürgen (2004): Vom Wiegen und Füttern. Kritische Anmerkungen zu Bildungsstandards. In U. Beckmann, H. Brandt, & H. Wagner (Hrsg.): *Ein neues Bild vom Lehrerberuf?* Weinheim: Beltz, 44-54.

- Klieme, Eckhard (2004): Begründung, Implementation und Wirkungen von Bildungsstandards: Aktuelle Diskussionslinien und empirische Befunde. *Zeitschrift für Pädagogik* 50 (5), 625-634.
- Klieme, Eckhard (2006): Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. *Zeitschrift für Pädagogik* 52 (6), 876-903.
- Klieme, Eckhard et al. (2003): *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Klieme, Eckard & Leutner, Detlev (2006): Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. *Zeitschrift für Pädagogik* 52 (6), 876-903.
- Kolb, Annika (2006): Portfolioarbeit. Wie Grundschulkindern ihr Sprachenlernen reflektieren. Tübingen: Gunter Narr.
- Kramsch, Claire (1998): The privilege of the intercultural speaker. In M. Byram & M. Fleming (Hrsg.): *Language learning in intercultural perspective. Approaches through drama and ethnography*. Cambridge: University Press, 16-31.
- Kunz, Martin (in Vorbereitung): Mehrsprachigkeit zwischen Biographie und Professionalisierung. Wie Studierende des Lehramts Französisch ihre Sprachbiographie reflektieren. (Dissertation Universität Hamburg).
- Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (Hrsg.) (2004): *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss*. Bonn: Luchterhand.
- Liessmann, Konrad Paul (2006): *Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft*. Wien: Paul Zsolnay Verlag.
- Loeding, Inga (im Druck): Lernen in der Zweitsprache Deutsch. Erfahrung von Seiteneinsteigern im deutschsprachigen Unterricht. In S. Doff & T. Schmidt (Hrsg.): *Fremdsprachenforschung heute. Interdisziplinäre Impulse, Methoden und Perspektiven*. Frankfurt a. Main: Peter Lang.
- Masschelein, Jan & Simons, Marten (2005): *Globale Immunität oder Eine kleine Kartographie des europäischen Bildungsraums*. Zürich/Berlin: Diaphanes.
- Meißner, Franz-Joseph & Reinfried, Marcus (1998): *Mehrsprachigkeitsdidaktik*. Tübingen: Narr.
- Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland & Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (Hrsg.) (2006): *Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring*. Bonn: LinkLuchterhand.
- Rottmann, Birte (2006): *Sport auf Englisch – Lerngelegenheiten im bilingualen Sportunterricht*. (Reihe Studien zur Bildungsgangforschung Band 9). Wiesbaden: VS Verlag.
- Terhart, Ewald (2006): *Grundlagen des Lehrens und Lernens und Didaktische Theorien und Modelle*. Zwei Kurseinheiten für die Fernuniversität Hagen.
- Zydati, Wolfgang (2005): Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht in Deutschland: Eine hervorragende Idee wird katastrophal implementiert – oder: Von der Endkontrolle der Schüler zu strukturverbessernden Maßnahmen. In K.-R. Bausch, E. Burwitz-Melzer, F.G. Königs & H.-J. Krumm, 272-280.
- Zydati, Wolfgang (2006): Stehen wir vor einem meltdown der Persönlichkeitsbildung im schulischen Fremdsprachenunterricht? – Vermutlich ja, aber gerade deshalb sollten empirisch erprobte, integrierte Lern- und Überprüfungs-

aufgaben für diese Bereiche entwickelt werden! In K.-R. Bausch, E. Burwitz-Melzer, F.G. Königs & H.-J. Krumm (Hrsg.): *Aufgabenorientierung als Aufgabe. Arbeitspapiere der 26. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Gunter Narr, 256-264.

Andreas Bonnet & Stephan Breidbach

Reflexion inszenierbar machen – Die Bedeutung der Bildungsgangforschung für die Fremdsprachendidaktik

Wir widmen diesen Text Meinert Meyer zu seiner Emeritierung

Einleitung

Unsere Überlegungen beschäftigen sich mit einem Problem, das wir nicht nur in unserem eigenen Schulalltag immer deutlicher spüren: Wir merken, dass Schule in hohem Maße ihrem eigentlichen *Bildungsauftrag* nicht gerecht wird. Aufgrund großer Ressourcenknappheit (u.a. Erhöhung der Klassenfrequenz und Pflichtstunden) einerseits und einem zunehmend auf messbaren *Output* (z.B. Vergleichsarbeiten) gerichteten Unterricht andererseits, nimmt Schule in immer stärkerem Maße zwei Formen an: Abarbeiten vorgegebener Programme zur Vorbereitung auf Tests oder blanke Verwaltung von Anwesenheit. Auf Seiten der Lehrerinnen und Lehrer führt dies dazu, dass Resignation längst kein berufsbiografisches Altersphänomen mehr ist. Lehrerfortbildner berichten, dass sich diese Innovationslähmung bereits in der Berufseingangsphase breit macht. Dort schlägt durch, dass die so genannten Unterrichtsgarantien der Schulbehörden gar nicht mehr an Inhalte gekoppelt werden. Unterricht findet statt, wenn die Schülerinnen und Schüler in ihrem Klassenraum bleiben und niemand zu Schaden kommt. Wie das bewerkstelligt wird, ist egal.

Wenn im gegenwärtigen Betrieb für *Bildung* kein Raum ist, so gibt es zwei Alternativen. Entweder Bildung wird zu externen Trägern ausgelagert, was zur Folge hat, dass Bildung als eine Ware unter den Bedingungen von Angebot und Nachfrage gehandelt wird – mit allen Folgen, die sich aus der Allokationsfunktion von Marktsystemen ergeben: Es kommen nämlich nur solche Nachfrager zum Zuge, die den entsprechenden Preis zu zahlen bereit und in der Lage sind. Aus diesem Konkurrenz- bzw. Wettbewerbsprinzip folgt, dass Bildung zum Gegenstand von Kostenoptimierung wird. Wenn es mithin politischer Wille ist, ganze Bundesländer einschließlich ihrer Schulen im Stile eines Wirtschaftsunternehmens zu führen, stellt sich die Frage, wie Bildung in den verwendeten Benchmarking-Systemen überhaupt noch aufgehoben sein kann.