

Inez De Florio-Hansen

# Standards, Kompetenzen und fremdsprachliche Bildung

Beispiele für den Englisch- und  
Französischunterricht

**narr STUDIENBÜCHER**

**narr** |  
VERLAG

narr **STUDIENBÜCHER**



Inez De Florio-Hansen

# **Standards, Kompetenzen und fremdsprachliche Bildung**

Beispiele für den Englisch- und  
Französischunterricht

**narr** |  
VERLAG

Bereits in ihrer Zeit als Fremdsprachenlehrerin ist **Dr. Inez De Florio-Hansen** durch praxisbezogene Veröffentlichungen für Lehrpersonen bekannt geworden. Nach der Habilitation war sie als Professorin für Fremdsprachenforschung und interkulturelle Kommunikation zunächst an der Universität Erfurt und seit 1996 an der Universität Kassel tätig. Im Rahmen ihrer Publikationen hat sie sich immer wieder mit empirischen, vor allem quantitativen und experimentellen Forschungsmethoden auseinandergesetzt. Ihr besonderer Schwerpunkt liegt auf der Umsetzung empirischer Untersuchungsergebnisse im (Fremdsprachen-)Unterricht. Darüber hinaus ist die Autorin in der Lehrerfortbildung sowie als wissenschaftliche Beraterin am Hessischen Kultusministerium tätig.

#### Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

© 2015 · Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG  
Dischingerweg 5 · D-72070 Tübingen

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Werkdruckpapier.

Internet: [www.narr-studienbuecher.de](http://www.narr-studienbuecher.de)

E-Mail: [info@narr.de](mailto:info@narr.de)

Printed in the EU

ISSN 0941-8105

ISBN 978-3-8233-6937-0

# Inhaltsverzeichnis

<b>Vorwort</b> .....	11
<b>1. PISA – Aufregung über Schief lagen</b> .....	13
1.1 Eine folgenreiche Begegnung .....	13
1.2 Kritik an PISA .....	14
1.3 Der „Pisa-Schock“ und seine Folgen .....	15
1.4 Zwei Fremdsprachenlehrerinnen diskutieren über PISA .....	18
1.5 <i>Reading literacy</i> und fremdsprachliche Lesekompetenz .....	19
1.6 Beispiel: <i>The miser and his gold / L'avare et son lingot d'or</i> .....	20
1.7 Folgerungen für den Fremdsprachenunterricht .....	27
Anregungen zum Nachdenken, Diskutieren und Gestalten .....	29
<b>2. DESI – auf dem Weg zur Standardorientierung</b> .....	31
2.1 Eine „coole“ Nachricht .....	31
2.2 Entstehungsgeschichte und Ziele von DESI .....	32
2.3 Probleme der Sprachdiagnostik .....	33
2.3.1 Kompetenz vs. Performanz .....	33
2.3.2 Produkt vs. Prozess .....	34
2.3.3 Aufgaben vs. Deskriptoren .....	35
2.3.4 Weitere Besonderheiten der DESI-Studie .....	36
2.4 Ergebnisse der DESI-Studie .....	36
2.5 Beispiel: Messung der mündlichen Sprachproduktion .....	39
2.5.1 Niveaus und Deskriptoren .....	39
2.5.2 Ein kommerzieller Test zur Überprüfung der mündlichen Sprachproduktion .....	41
2.6 Folgerungen für den Fremdsprachenunterricht .....	43
Anregungen zum Nachdenken, Diskutieren und Gestalten .....	43
<b>3. Standards und Bildung – zwei ungleiche Partner</b> .....	45
3.1 Ein Interview mit vielen Fragezeichen .....	45
3.2 Erfahrungen mit Erziehungsstandards .....	46
3.3 Möglichkeiten und Grenzen von Standards .....	49
3.4 ‚Exzeptionelle‘ Begriffe .....	51
3.5 Bildung und Erziehung .....	52
3.6 Wandlungen des Bildungsbegriffs .....	53
Anregungen zum Nachdenken, Diskutieren und Gestalten .....	55

<b>4.</b>	<b>Die KMK-Bildungsstandards – alter Wein in neuen Schläuchen?</b> .....	57
4.1	Von den Standards zu den Bildungsstandards der KMK .....	57
4.2	Ein Beispiel aus den KMK-Bildungsstandards für den Hauptschulabschluss	59
4.3	Zwei Beispiele aus den KMK-Bildungsstandards für den Mittleren Abschluss .....	61
4.4	Ein angehender Englischlehrer unterhält sich mit seinem Mentor .....	68
4.5	Folgerungen für den Fremdsprachenunterricht .....	70
	Anregungen zum Nachdenken, Diskutieren und Gestalten .....	71
<b>5.</b>	<b>Kompetenzorientierung – ein umstrittener Begriff</b> .....	73
5.1	Kompetenzorientierungs-Kompetenz? .....	73
5.2	Kompetenzbegriffe – Theorie, Rhetorik und Praxis .....	74
5.2.1	Theorie .....	74
5.2.2	Rhetorik .....	75
5.2.3	Praxis .....	76
5.3	<i>Learning Progressions</i> – ein Blick über den Zaun .....	77
5.4	Lesekompetenz und fremdsprachliche Bildung .....	78
	Anregungen zum Nachdenken, Diskutieren und Gestalten .....	84
<b>6.</b>	<b>Bildung durch Fremdsprachen – mehr als erwartet</b> .....	85
6.1	Motive für das Fremdsprachenlernen .....	85
6.1.1	Sich selbst neue Perspektiven eröffnen .....	85
6.1.2	Eine fremdsprachliche Identität entwickeln .....	88
6.1.3	Lehren und Lernen fremder Sprachen – ein Beitrag zum Miteinander .....	89
6.2	Sprache und Kultur – <i>Humboldt revisited and revised</i> .....	90
6.2.1	Sprache, Kultur und Volkscharakter .....	90
6.2.2	„Welt der Sprachen“ – eine Initiative des Humboldt-Forums Berlin .....	91
6.3	Fremdsprachliche Bildung – was wir im Unterricht erreichen können ...	92
6.3.1	Sprachliche Bildung .....	94
6.3.2	Interkulturelle und transkulturelle Bildung .....	96
6.3.3	Ästhetisch-literarische Bildung .....	97
	Anregungen zum Nachdenken, Diskutieren und Gestalten .....	99
<b>7.</b>	<b>Sprachliche Bildung – Beispiele Englisch und Französisch aus der Praxis</b> .....	101
7.1	„Unterrichtsrezepte“ – nicht ohne Reflexion und Kreativität .....	101
7.2	Ziele, Kompetenzen und Bildung .....	103

7.3	Lebensbezug, Authentizität und Neugier – wichtige Merkmale fremdsprachlicher Bildung .....	104
7.3.1	Lebensbezug .....	104
7.3.2	Authentizität .....	105
7.3.3	Neugier .....	106
7.4	Beispiel Englisch: Haupt- und Realschule mit Förderstufe (Klasse 5) ....	107
7.4.1	Beispiel Englisch: Singular/Plural (1. Lernjahr) .....	107
7.4.2	Evaluation .....	111
7.5	Beispiel Französisch: Gymnasium (Klasse 6) .....	111
7.5.1	Beispiel Französisch: <i>Ma famille</i> – Erarbeitung und Einübung der Possessivbegleiter <i>mon, ma, mes</i> (1. Lernjahr) .....	112
7.5.2	Evaluation .....	113
7.6	Beispiel Englisch: Gymnasium (Klasse 8) .....	114
7.6.1	Beispiel Englisch: <i>What would have happened, if ...?</i> (1. Hälfte 4. Lernjahr, G8)	115
7.6.2	Evaluation .....	117
	Anregungen zum Nachdenken, Diskutieren und Gestalten .....	118
<b>8.</b>	<b>Interkulturelle Bildung – Beispiele Englisch und Französisch aus der Praxis</b> .....	<b>121</b>
8.1	Toleranz und Respekt sind nicht alles .....	121
8.2	Beispiel Englisch: Gymnasium (Klasse 8) .....	122
8.2.1	Beispiel Englisch: Einführung in „being an outsider“ und „prom night“ mithilfe des Songs <i>Teenage Dirtbag</i> (Wheatus) (4. Lernjahr) .....	123
8.2.2	Evaluation .....	125
8.3	Beispiel Französisch: Integrierte Gesamtschule (Klasse 10) .....	126
8.3.1	Beispiel Französisch: Diskussion über Dopingmittel im Sport (4. oder 5. Lernjahr) .....	127
8.3.2	Evaluation .....	131
	Anregungen zum Nachdenken, Diskutieren und Gestalten .....	133
<b>9.</b>	<b>Ästhetisch-literarische Bildung – Beispiele Englisch und Französisch aus der Praxis</b> .....	<b>135</b>
9.1	<i>Les rats tons et les rats cistes</i> .....	135
9.2	Kinder- und Jugendliteratur .....	136
9.3	Beispiel Englisch: Gymnasium E1 (Klasse 10, G8) .....	138
9.3.1	Ein Jugendroman? .....	138
9.3.2	Beispiel Englisch: Charakterisierung des Protagonisten (6. Lernjahr) .....	140
9.3.3	Evaluation .....	143

9.4	Beispiel Französisch: Gymnasium (Klasse 12, G9) .....	144
9.4.1	Beispiel Französisch: Francis Cabrel: <i>Les murs de poussière</i> (6. oder 7. Lernjahr) .....	145
9.4.2	Evaluation .....	147
	Anregungen zum Nachdenken, Diskutieren und Gestalten .....	148
<b>10.</b>	<b>Aufgaben für den Unterricht – aus Testungen lernen?</b> .....	<b>149</b>
10.1	Die fragwürdige Trennung in Lern- und Testaufgaben .....	149
10.2	Der Beitrag des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) .....	150
10.3	„Also, echt Scheiße!“ .....	153
10.4	VERA-8 – zur Aussagekraft der Testaufgaben des IQB .....	154
10.4.1	VERA-8: erste Fremdsprache Englisch .....	155
10.4.2	VERA-8: erste Fremdsprache Französisch .....	158
10.5	Zentrale Abschlussarbeiten am Ende der Hauptschule und der Realschule – neues Spiel, neues Glück? .....	161
10.5.1	Aufgabenbeispiel aus den ZAA Englisch für die Hauptschule .....	163
10.5.2	Aufgabenbeispiel aus den ZAA Englisch für die Realschule .....	164
10.5.3	Aufgabenbeispiel aus den ZAA Französisch für die Realschule .....	165
10.6	Testungen als Ausgangspunkt für fremdsprachliche Bildung – Was tun mit Aufgaben und Ergebnissen? .....	167
10.6.1	IQB-Vergleichsarbeiten (VERA-8) – Vorbereitung auf Tests .....	167
10.6.2	Zentrale Abschlussarbeiten (ZAA) – Weiterführung im Unterricht .....	168
	Anregungen zum Nachdenken, Diskutieren und Gestalten .....	172
<b>11.</b>	<b>Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife (AHR) – in der Republik nichts Neues</b> .....	<b>173</b>
11.1	AHR-Standards – neue Akzentuierungen .....	174
11.2	„Neuland“ .....	176
11.3	Beispiele für mündliche Abiturprüfungen in Englisch .....	177
11.3.1	Beispiel Englisch – Politik & Wirtschaft (bilingual) .....	178
11.3.2	Beispiel Englisch – Politik & Wirtschaft (bilingual; Präsentationsprüfung) .....	180
11.4	„Liebes Tagebuch“ .....	182
11.5	Beispiel für die mündliche Abiturprüfung in Französisch .....	183
11.6	Backwash-Effekte .....	185
	Anregungen zum Nachdenken, Diskutieren und Gestalten .....	186

<b>12. Vom Coach zum Lehrer – Lern- und Bildungsprozesse im Fremdsprachenunterricht</b> .....	187
12.1 Die Grenzen der ‚Individualisierung‘ .....	187
12.2 Die Grenzen der Verantwortung .....	188
12.3 Ansprüche an den Fremdsprachenerwerb .....	189
12.3.1 Grundlegende Anforderung an den Fremdsprachenunterricht .....	189
12.3.2 Akzentuierungen beim Fremdsprachenerwerb .....	191
12.4 Ansprüche an fremdsprachliche Bildung .....	193
12.4.1 Fremdsprachenerwerb und fremdsprachliche Bildung .....	193
12.4.2 Zur Integration von verschiedenen Aspekten fremdsprachlicher Bildung	194
12.4.3 Das multilinguale Selbst .....	196
12.5 Zwei Gedichte .....	197
<b>Literaturverzeichnis</b> .....	199



# Vorwort

Liebe Leserinnen, liebe Leser,

mit der Veröffentlichung der einheitlichen Abiturstandards im Jahre 2012 ist die Standard-Bewegung des deutschen Bildungssystems, die um die Jahrtausendwende begonnen hat, zu einem vorläufigen Abschluss gekommen. Dies rechtfertigt aus meiner Sicht einen ‚Rückblick nach vorn‘.

Mit dem vorliegenden Buch möchte ich Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern helfen, die Standards und Kompetenzen in ihrem Unterricht so umzusetzen, dass grundlegende Ziele des Fremdsprachenunterrichts gut erreicht werden, und zwar von möglichst vielen Schülerinnen und Schülern. Ich möchte Lehrpersonen Mut machen, mit den bildungspolitischen Vorgaben souveräner umzugehen, d. h. an sie anzuknüpfen, wo sie größere Lernerfolge für die Schülerinnen und Schüler versprechen, und sich ansonsten nicht durch sie einschränken zu lassen.

Weiterführende Bildungs- und Erziehungsziele dürfen gemäß dem werteorientierten Auftrag unserer Schulen nämlich nicht auf der Strecke bleiben. Fremdsprachliche Bildung ist nicht nur ein vorrangiges Ziel des Fremdsprachenunterrichts, sondern – seit alle Schülerinnen und Schüler mindestens eine Fremdsprache lernen – ein wichtiges Ziel schulischer Bildung und Erziehung überhaupt.

Keine Sorge, es geht nicht um Grundsatzdebatten. Sie wurden und werden mit großer Einseitigkeit geführt. Vielmehr analysiere ich diskussionswürdige Begriffe und Initiativen der Bildungspolitik mit Blick auf das Lehren und Lernen von Fremdsprachen. Diese kurzen Erläuterungen bilden die Grundlage der praxisbezogenen Beispiele für den Englisch- und Französischunterricht, die mit gewissen Anpassungen auf andere schulische Fremdsprachen übertragen werden können.

Mein Hauptziel besteht darin, Lehrpersonen in die Lage zu versetzen, vorhandene Konzepte und Vorgaben – seien es PISA und DESI, die Vorgaben des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens oder die KMK-Bildungsstandards – kritisch zu reflektieren, um daraus bestmögliche Vorgehensweisen für den eigenen Fremdsprachenunterricht abzuleiten. Über die Verbesserung des Unterrichts hinaus können wir durch wissensbasierte Reflexion auch einer Entprofessionalisierung des Lehrberufs entgegenwirken und somit die einzelne Lehrerpersönlichkeit stärken. In unserem Fall heißt demokratische Partizipation, das Beste aus wenig zielführenden und teilweise sogar kontraproduktiven Vorgaben zu machen.

Freude kann das Fremdsprachenlernen allen Beteiligten nur machen, wenn die Persönlichkeiten von Lehrenden und Lernenden nicht durch unnötige Reglements beschnitten werden. Gefragt ist also nicht *standards-based*, sondern *standards-informed* und *value-based* Lehren und Lernen von Fremdsprachen.

Ganz besonders danke ich meinem ehemaligen Studenten Tobias Altmann, Studienrat mit den Fächern Französisch und Politik/Wirtschaft, sowie den zahlreichen mir unbe-

kannten Lehrerinnen und Lehrern, die mir ihre Unterrichtsmaterialien zur Verfügung gestellt haben. Auch diesmal gilt mein aufrichtiger Dank Frau Kathrin Heyng, M.A., der zuständigen Lektorin des Narr Verlags, die die Entstehung dieses Buches umsichtig und kenntnisreich begleitet hat.

Ich wünsche Ihnen eine anregende und ertragreiche Lektüre!

Kassel, im Mai 2015

Inez De Florio-Hansen  
[www.deflorio.de](http://www.deflorio.de)  
[deflorio@t-online.de](mailto:deflorio@t-online.de)  
[deflorio@uni-kassel.de](mailto:deflorio@uni-kassel.de)

# 1. PISA – Aufregung über Schief lagen

## 1.1 Eine folgenreiche Begegnung

In den 1980er Jahren besuchte ein Physikstudent an der Universität Hamburg die Lehrveranstaltung eines britischen Professors. Er tat es keineswegs in der Absicht, dieses Seminar zu belegen. Vielmehr setzte er sich von Zeit zu Zeit in die eine oder andere Lehrveranstaltung, um seinen Horizont zu erweitern. In diesem besonderen Fall hat ihn möglicherweise die Tatsache zu der Stippvisite veranlasst, dass der Professor sich als *educational scientist* bezeichnete. Das war für den Studenten außergewöhnlich, denn sein Vater, Professor für Erziehungswissenschaft, betonte stets, dass sich menschliche Qualitäten, auf die es beim Lehren und Lernen ankomme, nicht messen ließen.

Das sah der Professor aus Großbritannien, der seit Jahren in Hamburg lehrte, ganz anders. Seit den 1960er Jahren war er in leitender Position bei der IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) und seit 1992 beim IIEP (*International Institute for Educational Planning*) der UNESCO tätig. Er war seit langem davon überzeugt, dass es unabdingbar sei, den *Outcome* von Schule und Unterricht durch Tests zu messen, ja mehr noch, er strebte einen internationalen Vergleich von Schülerleistungen an. Diesen Leistungsvergleich sollten gemeinsame, sorgfältig kalibrierte Messinstrumente ermöglichen, die mit den verschiedenen Bildungs- und Erziehungssystemen kompatibel waren. „Postlethwaite was part of a new, obscure group of researchers who were trying to analyze a soft subject in a hard way, much like a physicist might study education if he could“, fasst Amanda Ripley (2013: 13f.) das Forschungsinteresse des Professors zusammen.

Ogleich der Student, Andreas Schleicher, nicht in der Absicht in die Lehrveranstaltung von Postlethwaite gekommen war, sich an der Diskussion zu beteiligen, geschah etwas Unvorhergesehenes:

Schleicher listened carefully to the debate about statistics and sampling, his pale blue eyes focused and intense. He knew that his father would not approve. But, in his mind, he started imagining what might happen if one really could compare what kids knew around the world, while controlling for the effect of things like race or poverty. He found himself raising his hand and joining the discussion. (Ripley 2013: 14)

Nach der Lehrveranstaltung kam es zu einem Gespräch zwischen Thomas Neville Postlethwaite und Andreas Schleicher, in dem der Professor dem Studenten die Mitarbeit an seinen Forschungsprojekten anbot. Nach kurzem Zögern sagte Schleicher zu. Bald danach arbeiteten die beiden gemeinsam den ersten internationalen Lesetest aus.

Fortan fungierte Postlethwaite als Mentor von Schleicher und verhalf ihm zu einem Studienplatz an der *Deakin University* in Australien. Dort schloss Schleicher 1992 einen Aufbaustudiengang für Mathematik und Statistik mit dem *Master of Science* ab. Darüber hinaus ermöglichten ihm seine verbesserten Englischkenntnisse die Mitarbeit an der TIMS-Studie (*TIMSS: Trends in International Mathematics and Science Study*). In den beiden folgenden Jahren war Schleicher am obengenannten IEA in den Niederlanden tätig, um 1994 an das CERi (*Centre for Educational Research and Innovation*) der OECD nach Paris überzuwechseln. Ab 1995 erarbeitete er dort die PISA-Studien

(*Programme for International Student Assessment*), für die er seit 2002 die Verantwortung trägt.

## 1.2 Kritik an PISA

Von Anfang an musste Schleicher viel Überzeugungsarbeit leisten: bei seinem Team, bei den Regierungsvertretern und in der weiteren Öffentlichkeit. Ich beschränke mich auf zwei Aspekte, die für das Lehren und Lernen von Fremdsprachen wichtig sind.

Ohne Zweifel kann man Bildung, also auch fremdsprachliche Bildung, nicht messen. Das bedeutet jedoch nicht, dass Leistungen in bestimmten Teilbereichen eines Unterrichtsfachs, also auch in den Fremdsprachen, nicht messbar und bewertbar wären. Sonst könnten wir auf Tests, Klassenarbeiten und Klausuren verzichten. Es ist eine der zentralen Aufgaben von Lehrpersonen, sich in der einen oder anderen Form Rechenschaft über die Effekte ihres Unterrichts abzulegen. Das Problem liegt in der Interpretation leistungsbezogener Daten, aus denen in der Regel konkrete Handlungsempfehlungen abgeleitet werden sollen. Dazu erläutert Messner:

Der spezifische Unterschied zwischen den leistungsdiagnostischen PISA-Daten und dem für Schule und Unterricht benötigten Handlungswissen kann im folgenden Punkt gesehen werden. Vereinfachend als These formuliert: Leistungsergebnisse beschreiben ein Zielverhalten von Lernenden. Schulische und unterrichtliche Handlungsstrukturen und -formen beschreiben hingegen ein *komplexes, wissenschaftlich zwar überprüfbares, aus Wissenschaft aber nicht vollständig generierbares Praxis- und Könnensgefüge*, das sich auf verschiedenen Ebenen von Schule und Unterricht in der Interaktion der Beteiligten verwirklicht. (Messner 2006:14; Hervorhebung des Autors)

Fazit: Es ist unabdingbar, den messbaren *Outcome* von Zeit zu Zeit zu ermitteln. Aber selbst wenn (!) die Messinstrumente gut kalibriert sind und den wissenschaftlichen Gütekriterien weitgehend entsprechen, sollte man die Ergebnisse als das nehmen, was sie sind, nämlich ein Ausschnitt aus einem breitgefächerten Leistungsspektrum.

Die PISA-Studien basieren auf dem angelsächsischen *literacy*-Konzept. Nach einer Definition der UNESCO (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*) bedeutet *literacy*:

the ability to identify, understand, interpret, create, communicate and compute, using printed and written materials associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning in enabling individuals to achieve their goals, to develop their knowledge and potential, and to participate fully in their community and wider society. (UNESCO 2004: 13)

Den PISA-Studien liegt zudem – als Folge der ökonomischen Ausrichtung der OECD (*Organisation for Economic Co-operation and Development*) – eine eingeschränkte Auffassung von *literacy* zugrunde. Es geht um Kernkompetenzen im Lesen, der Mathematik und den Naturwissenschaften, die unseren Schülerinnen und Schülern eine Teilhabe in einer globalisierten Welt ermöglichen sollen. Im Rahmen dieser Grundbildung zählt nur, was sich auf ein Problem im realen Leben, sei es nun beruflich oder privat, anwenden lässt. Im Mai 2014 wurde ein *Offener Brief an Andreas Schleicher*

veröffentlicht. Dieses Schreiben, das Heinz-Dieter Meyer (*Professor, State University of New York*) und Katie Zahedi (*Principal, Linden Avenue Middle School, Red Hook, New York*) verfasst haben, wurde weltweit von mehreren hundert Personen unterzeichnet. Darin heißt es u.a.:

Als Organisation für wirtschaftliche Entwicklung ist die OECD naturgemäß auf die ökonomische Rolle der öffentlichen Schulen fokussiert. Aber die Vorbereitung auf einträgliche Arbeit kann nicht das einzige, ja nicht einmal das Hauptziel öffentlicher Bildung und Erziehung sein. Unser Schulwesen muss Schülerinnen und Schüler auch auf die Mitwirkung an der demokratischen Selbstbestimmung, auf moralisches Handeln und auf ein Leben in persönlicher Entwicklung, Reifung und Wohlbefinden vorbereiten. (Meyer & Zahedi 2014; autorisierte Fassung von *Open Letter to Andreas Schleicher*; Übersetzung: Gesellschaft für Bildung und Wissen e.V.)

Fazit: Persönlichkeitsentwicklung ist durch ein *teaching to the test*, wie PISA es nahelegt, selbstverständlich nicht zu erreichen. Folglich ist ein Konzept, welches nur auf die Lösung konkreter Probleme abzielt, zwar eine gute Grundlage für weiterführende pädagogische Bemühungen, aber keineswegs ausreichend. Bildung fängt also erst nach PISA an (vgl. auch **Kap. 3** und **Kap. 4**).

### 1.3 Der „Pisa-Schock“ und seine Folgen

Schleicher berichtet, dass viele Regierungsvertreter, welche die PISA-Erhebungen zunächst vehement abgelehnt haben, es mit dem Hinweis taten, in ihrem Bildungs- bzw. Schulsystem sei alles aufs Beste. Und er erinnert sich immer noch an die Bedenken, die ein deutscher Vertreter vorbrachte: „Ich weiß ja noch nicht mal, was in Niedersachsen geschieht. Wieso soll ich mich da für Korea interessieren?“ (Rollin & Hudson 2009: 49f.).

Als 2001 die Ergebnisse des ersten PISA-Rankings bekannt wurden, war die Aufregung groß: Unter den einunddreißig Nationen, die an der ersten Studie im Jahre 2000 teilgenommen hatten, belegte Deutschland im Lesen den 21. Platz, in Mathematik und in den Naturwissenschaften jeweils Platz 20; es rangierte also im internationalen Vergleich ziemlich weit unten. Das war nicht länger die von Picht in den 1960er Jahren prognostizierte „Bildungskatastrophe“, das war der sogenannte PISA-Schock. Dass die ersten PISA-Ergebnisse solches Aufsehen erregten, war nicht zuletzt den Medien geschuldet, die den Ranglisten eine übertriebene Bedeutung beimaßen (und immer noch beimessen). Die Resultate der ersten TIMS-Studie im Jahre 1995 hatten hingegen kein vergleichbares Echo in der Öffentlichkeit ausgelöst.

Der Begriff ‚Schock‘ trifft die Sache im Kern: Anstatt die Ursachen des schlechten Abschneidens der deutschen Schülerinnen und Schüler in Ruhe zu analysieren, setzte ein Aktionismus ein, mit dem wir noch heute – fünfzehn Jahre nach der ersten PISA-Erhebung – zu kämpfen haben (vgl. vor allem **Kap. 4**). Naheliegende Gründe für die unzureichenden PISA-Ergebnisse des Jahres 2000 sind meiner Ansicht nach folgende:

- Es fehlt(e) in Deutschland eine Test- und Assessment-Kultur.
- Unsere Schülerinnen und Schüler waren nicht hinreichend mit standardisierten Tests vertraut: Nicht wenige kreuzten bei Multiple-Choice-Aufgaben mehr als eine Lösung an.

- Diskontinuierliche Texte (Übersichten, Diagramme, Schemata) wurden selten für das Leseverstehen herangezogen.
- Viele Lernende orientierten sich an dem, was nach den Lehrplänen bereits Gegenstand des Unterrichts gewesen war: Bei einem Lesetext zum Wasserstand des Tschadsees antworteten deutsche Schülerinnen und Schüler, sie hätten den Tschadsee nicht durchgenommen.
- Vermutlich waren sie auch mit dem engen Zeitrahmen (über 50 Aufgaben in zwei Stunden) überfordert.
- Einige berichteten im Nachhinein, sie hätten sich keine besondere Mühe gegeben, weil die Ergebnisse dieses Tests nicht benotet würden. Inzwischen sind unsere Lernenden mindestens so *testwise* wie die 15-jährigen Schülerinnen und Schüler in anderen Ländern.

Statt einer solchen Analyse nahm die Bildungspolitik, auch unter dem Druck der Öffentlichkeit, sogleich weitreichende Maßnahmen in Angriff. Man war und ist der Überzeugung, die vermeintlichen Defizite der Schülerinnen und Schüler dadurch beheben zu können, dass man den Schwerpunkt vom *Input* auf den *Output* verlagert(e). Die Aufmerksamkeit der Lehrpersonen sollte nicht länger auf die Vorgaben in den teils überfrachteten Lehrplänen gerichtet sein, sondern auf die tatsächlich erreichten Leistungen der Lernenden am Ende bestimmter Bildungsabschnitte, z. B. der Pflichtschulzeit (zur Standard-Bewegung vgl. **Kap. 3**, zu den KMK-Bildungsstandards **Kap. 4**).

Man kann vieles an den PISA-Studien und zum Teil auch an den öffentlichen Äußerungen von Andreas Schleicher kritisieren: Er ist ein entschiedener Gegner des gegliederten Schulwesens und bringt dies bei vielen (unpassenden) Gelegenheiten zum Ausdruck. Was man ihm aus meiner Sicht jedoch nicht anlasten kann, ist die Tatsache, dass die PISA-Resultate teilweise zu anderen Reaktionen geführt haben als von der OECD bzw. von Schleicher intendiert.

Unzählige Wissenschaftler, Bildungspolitiker und Journalisten haben sich in Fachzeitschriften und/oder der Presse zu den PISA-Studien geäußert, oft ohne sich jemals mit den Aufgaben und den zusätzlichen Fragebögen (Schülerfragebogen und Schulfragebogen) beschäftigt zu haben. Das hat selbstverständlich nicht zu einer Versachlichung der Debatte beigetragen. Im Gegenteil hat es viele Lehrpersonen sowie Schülerinnen und Schüler verunsichert. Von verbalen Attacken und Rücktrittsforderungen abgesehen, ist der oben zitierte *Offene Brief an Andreas Schleicher* vom Mai 2014 die erste ausführlichere direkte Auseinandersetzung mit dem PISA-Chef. Dass Meyer und Zahedi für ihre Intervention mehr als ein Jahrzehnt gebraucht haben, ist verwunderlich. Interessant ist m. E. das Ende des Briefes:

Wir zweifeln nicht, dass die PISA-Experten der OECD den aufrichtigen Wunsch haben, Bildung zu verbessern. Aber wir können nicht verstehen, wie die OECD zum globalen Schiedsrichter über Mittel und Ziele von Bildung in der ganzen Welt werden konnte. Die enge Ausrichtung der OECD auf standardisierte Tests droht Lernen in Pedanterie zu verwandeln und Freude am Lernen zu beenden. Durch den von PISA stimulierten Wettlauf um Testergebnisse hat die OECD die Macht erhalten, weltweit Bildungspolitik zu bestimmen, ohne jede Debatte über die Notwendigkeit oder Begrenztheit der OECD-Ziele. Durch das Messen einer großen Vielfalt von Bildungstraditionen und -kulturen mit einem engen und einseitigen Maßstab kann am Ende unseren Schulen und unseren Schülern irreparabler Schaden zugefügt werden. (Meyer & Zahedi 2014; autorisierte

Fassung von *Open Letter to Andreas Schleicher*; Übersetzung: Gesellschaft für Bildung und Wissen e.V.)

Die OECD konnte zum „globalen Schiedsrichter“ über zahlreiche Bildungssysteme werden, weil wir es zugelassen haben. Das gilt nicht nur für die Bundesrepublik bzw. den deutschsprachigen Raum. Die amerikanische Journalistin Amanda Ripley (2013) nimmt das Schulsystem bzw. die Systeme der USA äußerst kritisch unter die Lupe und spart auch nicht an Kritik bei ihrer detaillierten Analyse der Bildungssysteme von drei Ländern, die in den PISA-Rankings weit vorn liegen, nämlich Finnland, Polen und Südkorea. An keiner Stelle stellt sie die PISA-Ergebnisse in irgendeiner Form in Frage. Wir haben die Ergebnisse nicht als das genommen, was sie sind: Eine mit den Unzulänglichkeiten einer solchen statistischen Messung behaftete Momentaufnahme.

Der OECD kann es gar nicht um „das Messen einer großen Vielfalt von Bildungstraditionen und -kulturen mit einem engen und einseitigen Maßstab“ gehen, wie Meyer und Zahedi schreiben. Diese kann man, wie oben angedeutet, nicht messen, und die OECD nimmt das auch nicht für sich in Anspruch. Vielmehr sind die PISA-Experten bemüht, Verfahren zu finden, die es trotz unterschiedlicher Kultur- und Wertesysteme ermöglichen, Ausschnitte von Schülerleistungen so zu erfassen, dass die Ergebnisse international vergleichbar sind.

Dabei versteht sich von selbst, dass Schülerinnen und Schüler aus asiatischen Ländern, in denen schulischen Leistungen und dem Lernen generell viel größere Bedeutung beigemessen wird als bisher bei uns, besser abschneiden als europäische Länder oder beispielsweise die USA (vgl. Ravitch 1995; 2010; Ripley 2014). Das sieht man u. a. auch daran, dass der umfangliche Schülerfragebogen (55 Items, in der deutschen Fassung von 2009 über 40 Seiten, <https://www.bifie.at/buch/1279/5>; letzter Zugriff Febr. 2015) im Anschluss an den eigentlichen Test von deutschen oder US-amerikanischen Schülerinnen und Schülern nicht mit der gleichen Sorgfalt ausgefüllt wird wie beispielsweise von asiatischen Lernenden.

Einen weiteren Punkt, der die Bildungsdebatte in Deutschland seit Jahrzehnten beherrscht, möchte ich kurz ansprechen. Zahlreiche Experten, Schleicher eingeschlossen, versuchen, negative Resultate bei den PISA-Erhebungen mit dem gegliederten Schulsystem in Verbindung zu bringen. Von Anfang an hat eine starke Fraktion dahingehend argumentiert, dass das gegliederte Schulsystem die Hauptursache für das schlechte Abschneiden der deutschen Schülerschaft sei. Die Forderung, Schülerinnen und Schüler länger oder sogar die gesamte Pflichtschulzeit hindurch gemeinsam zu unterrichten, ist unter gewissen Voraussetzungen sicher sinnvoll.

Die PISA-Ergebnisse jedoch dahingehend zu instrumentalisieren, sie legten Gemeinschaftsschulen nahe, ist höchst fragwürdig: Die deutschen Schülerinnen und Schüler haben sich inzwischen, ohne eine grundlegende Änderung unseres Schulsystems, verbessert: Beim letzten Ranking 2013 belegte Deutschland in der Mathematik Rang 16, in den Naturwissenschaften Rang 12 und beim Lesen Rang 20. Schweden hingegen, dessen Gemeinschaftsschulen vielen Experten als Vorbild galten, liegt inzwischen weit hinter Deutschland (Schweden PISA 2013: Mathematik Rang 38, Naturwissenschaften ebenfalls Rang 38 und beim Lesen Rang 36).

In einer globalisierten Welt ist es ohne Zweifel sinnvoll, sich Rechenschaft darüber abzulegen, was Schülerinnen und Schüler anderer Länder in bestimmten, begrenzten Aufgabenfeldern leisten. Bei der Interpretation solcher Ergebnisse bzw. daraus abgeleiteten Konsequenzen muss man jedoch sehr vorsichtig sein. Die PISA-Ranglisten haben nichts mit dem Medaillen-Spiegel der Olympischen Spiele zu tun. Bei der Olympiade

werden objektiv gemessene Leistungen in eine Rangfolge gebracht. PISA hingegen ist keine an objektiven Maßstäben ausgerichtete Leistungsmessung. Vielmehr werden, ausgehend von einem willkürlich gesetzten Wert von 500 Punkten, die Testergebnisse im Vergleich der teilnehmenden Länder ermittelt.

Fazit: PISA – warum nicht? Aber: Gelassenheit und Umsicht sind bei der Auslegung und Umsetzung möglicher ‚Reparaturmaßnahmen‘ angesagt. Zudem ist bei Bildungsreformen zu berücksichtigen, dass die schönsten Intentionen der Experten auf dem langen Weg über die Ministerien und Landesinstitute sowie die Schulverwaltungen und Schulleitungen bei Lehrpersonen und ihren Lernenden häufig ganz andere Effekte auslösen als beabsichtigt. Deshalb müssen Bildungsplaner die „Rekontextualisierung“ (Fend 2008: passim) auf der jeweiligen Ebene des Schulsystems von vornherein mitbedenken.

#### 1.4 Zwei Fremdsprachenlehrerinnen diskutieren über PISA

Sabine und Lena sind Lehrerinnen an der gleichen Schule und arbeiten in ihren jeweiligen Fachschaften häufig mit anderen Kolleginnen und Kollegen zusammen. Dass die Kooperation von Sabine und Lena besonders eng ist, liegt u. a. daran, dass sie beide Englisch und Französisch unterrichten. Als Vorbereitung auf das heutige Treffen haben sie bis zum Ende des **Abschnitts 1.3** (siehe oben) gelesen.

Sabine: Ich habe mir ja schon immer gedacht, dass die PISA-Ergebnisse überbewertet sind. Das passt irgendwie hinten und vorne nicht zusammen. Dafür habe ich jetzt eine Bestätigung. Aber warum sollen wir uns dann überhaupt mit PISA beschäftigen? Was hat das mit unserem Unterricht zu tun?

Lena: Ich habe das so verstanden: PISA war der Auslöser für fast alle bildungspolitischen Initiativen der letzten zehn Jahre. Ohne PISA keine Bildungsstandards. Und die betreffen doch auch uns, oder?

Sabine: Ach so, Du meinst, die OECD hat uns irgendwie die KMK-Standards für den mittleren Abschluss beschert, obgleich es bei PISA gar nicht um Fremdsprachen geht?

Lena: Genau, und deshalb ist es wichtig, die Vorgeschichte ansatzweise zu kennen. Da ist aber noch etwas anderes.

Sabine: Jetzt bin ich aber gespannt.

Lena: Du hast doch sicher die Definition von *literacy* gelesen. Wenn man das nun auf *reading literacy* überträgt ...

Sabine: Jetzt verstehe ich: *reading literacy* umfasst nur einen Teil dessen, was wir mit Lesekompetenz im Fremdsprachenunterricht verbinden.

Lena: Du sagst es. Für uns hat Lesekompetenz etwas mit fremdsprachlicher Bildung zu tun. *Reading literacy* ist hingegen viel eingeschränkter.

Sabine: Also ist PISA auch irgendwie der Grund dafür, dass ästhetisch-literarisches Lernen nur noch am Rande vorkommt.

Lena: So sehe ich das auch.

Sabine: Hast du mal bei den PISA-Aufgaben geschaut, welche Lesetexte da überhaupt vorkommen?

- Lena: Dazu hatte ich noch keine Zeit. Ich vermute aber, dass selbst literarische Texte, sofern sie überhaupt berücksichtigt werden, bei PISA anders angegangen werden als in unserem Deutsch- oder auch dem Fremdsprachenunterricht.
- Sabine: Dann lass uns einfach mal gucken. Dann wissen wir mehr.
- Lena: Also doch PISA?!
- Sabine: Ist ja gut.

## 1.5 *Reading literacy* und fremdsprachliche Lesekompetenz

Es ist in der Tat so, wie die beiden Lehrerinnen vermuten. Wir verbinden mit fremdsprachlicher Lesekompetenz weit mehr als die PISA-Experten mit *reading literacy*, obgleich beide Begriffe oft synonym verwendet werden. Das ist auch berechtigt, sofern man an die Modellierung des Leseprozesses denkt. Lesen ist ein aktiver Konstruktionsprozess, bei dem der Leser aufgrund seines Vorwissens mit dem Text interagiert. Es kommt dabei sowohl zu Prozessen, die vom Text ausgehen, also *bottom-up* verlaufen, als auch zu solchen, die von vielfältigen Faktoren des Lesers beeinflusst werden (*top-down*).

Der Unterschied zwischen *reading literacy* à la PISA und fremdsprachlicher Lesekompetenz besteht vor allem in der Zielsetzung: Warum sollen bestimmte Texte gelesen werden? Welche Bedeutung hat das Lesen für die Schülerinnen und Schüler selbst? Dazu heißt es in einem Dokument der OECD:

In the PISA study, reading literacy is understood as follows: Reading literacy is understanding, using, and reflecting on written texts, in order to achieve one's goals, to develop one's knowledge and potential, and to participate in society.

PISA examines to what extent adolescents are able to understand and integrate texts they are confronted with in their everyday lives. ([www.pisa.tum.de/en/domains/reading-literacy/](http://www.pisa.tum.de/en/domains/reading-literacy/) letzter Zugriff Febr. 2015)

Nach Höfer handelt es sich bei *reading literacy* um eine pragmatisch ausgerichtete Konzeption: „Die PISA-Studie erhebt somit nicht den weitreichenden Anspruch, den Horizont einer modernen Allgemeinbildung in komplexer Weise zu vermessen, aufzuzeigen und zu begründen ...“ (Höfer 2006: 21).

Im Fremdsprachenunterricht ist Lesen, insbesondere das Lesen fremdsprachlicher Literatur in Printform bis hin zu multimodalen Werken, mit der Persönlichkeitsentwicklung des einzelnen lernenden Individuums und seiner Selbstbildung aufs engste verbunden. Lesen setzt daher – über das kognitionstheoretische Modell hinaus – vor allem auch die Beteiligung des Subjekts mit seinen affektiven Komponenten voraus. Lesen in der Fremdsprache, bei dem die Lesefähigkeit in der Muttersprache vorausgesetzt wird, ist ein reflexiver Akt, der die lesenden Schülerinnen und Schüler im günstigsten Fall zu einer Auseinandersetzung mit anderen Lebensumständen und Anschauungen veranlasst. Inter- und transkulturelles Lernen (vgl. De Florio-Hansen 2010a) beruht im schulischen Fremdsprachenunterricht in hohem Maß auf einer sorgfältig initiierten Leseförderung, welche die Bereitschaft zum Lesen nachhaltig verbessern kann.

Im nächsten Abschnitt schauen wir uns eine PISA-Aufgabe zur *reading literacy*, die auf einem literarischen Text basiert, genauer an.

### 1.6 Beispiel: *The miser and his gold / L'avare et son lingot d'or*

Das ausgewählte Beispiel entstammt den PISA-Aufgaben aus dem Jahr 2009 (OECD 2010: vol. 1). Selbstverständlich erhielten deutsche Schülerinnen und Schüler den Text und die zugehörigen Aufgaben in deutscher Sprache, denn es geht bei PISA um die Überprüfung des Leseverstehens in der Muttersprache. Wir betrachten die beiden Texte und die zugehörigen Aufgaben jedoch in der englischen bzw. der französischen Fassung, weil Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer so eher erlernen können, welche Konzeption von Lesekompetenz PISA zugrunde liegt. (Für die Hand der Lernenden stehen die beiden Beispiele als Arbeitsblätter unter [www.narr-studienbuecher.de/9783823369370](http://www.narr-studienbuecher.de/9783823369370) zum Download zur Verfügung.)

Meines Wissens werden die Aufgaben seit vielen Jahren von mehreren kommerziellen Testagenturen – die bekannteste hat ihren Sitz in Australien – erstellt. Weiter oben (vgl. **1.3**) habe ich den von den PISA-Experten festgelegten Wert von 500 benannt, an dem die Schülerleistungen der einzelnen Länder gemessen werden. 500 Punkte entsprechen dabei einem (willkürlich gesetzten) Durchschnittswert (dem Regelstandard der KMK-Bildungsstandards; vgl. **Kap. 4**), der von mindestens 50% der Lernenden erreicht werden soll; er entspricht also einem mittleren Niveau. Die folgende Übersicht (Hessisches Kultusministerium 2006: 24) zeigt, wie die PISA-Kompetenzniveaus festgelegt sind:

Kompetenzstufe	Von Punkten	Bis zu Punkten
V (Expertenstufe)	über 626	
IV (Gymnasialstufe)	553	625
III (PISA-Durchschnitt)	481	552
II (Standard Sek. I)	408	480
I (Elementarstufe)	335	407
unter I	unter 335	
(Die Elementarstufe wird inzwischen in I a und I b unterteilt.)		

Bei der *reading literacy* wird das Anforderungsprofil auf drei Ebenen charakterisiert:

- Informationen ermitteln
- Textbezogenes Interpretieren
- Reflektieren und Bewerten

#### Beispiel Englisch

Die folgende Version der Fabel von Aesop ist adaptiert. Bei Interesse können Sie den Text mit einer neueren Übersetzung von Laura Gibbs aus dem Jahre 2002 vergleichen (vgl. <http://mythfolklore.net/aesopica/perry/225.htm> letzter Zugriff Mai 2015).