

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>

8. Jahrgang 2003 – ISSN 1431-4355

Schneider Verlag Hohengehren
GmbH

Peter Sieber

**SPRACHFÖRDERUNG – MIT PISA IN
ANDEREM LICHT?**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 8. H. 15. S. 4-17.

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.

Peter Sieber

SPRACHFÖRDERUNG – MIT PISA IN ANDEREM LICHT?¹

0 Einleitung

Die PISA-Untersuchungen haben einer breiteren Öffentlichkeit etwas ins Bewusstsein gerückt, was unter Fachleuten eigentlich längst bekannt ist: Noch zu keiner Zeit war Sprachförderung so nötig und so wichtig wie in der Gegenwart, niemals bisher sahen sich so viele Menschen so hohen sprachlichen Anforderungen gegenüber wie heute. Bisher hat sich die Diskussion über Sprachförderung weitgehend auf Fachkreise beschränkt, sehen wir einmal ab von den besonders in den Sommermonaten mit steter Regelmässigkeit veröffentlichten Sprachverfallsklagen in den Medien.

Das hat sich mit der PISA-Studie deutlich geändert. Mit PISA ist – auch bei den Lehrenden – das Interesse an detaillierterer Information zu Fragen des Sprachunterrichts und des Sprachlernens gewachsen. PISA hat Informationen in den öffentlichen Diskurs eingeführt, die – bei aller Problematik der Validität und Reliabilität der Messungen – mindestens zweierlei enthalten:

- Aussagen über Leistungen, im hier interessierenden Fall: Leistungen zu unterschiedlichen Dimensionen der Lesefähigkeit an verschiedenen gearteten Texten, und
- Aussagen über den Einfluss von Sozialisationsfeldern.

Nach dem grossen Erstaunen über die wenig prächtigen Ergebnisse sind viele Erklärungen und noch mehr Forderungen formuliert worden. Ich möchte diesen langen Listen hier nicht weitere Elemente anfügen. Mir geht es darum, im Folgenden zwei Gedanken herauszuarbeiten, die mir wichtig scheinen dafür, dass Sprachförderung mit PISA in anderem Licht gesehen werden kann.

Kurz gefasst:

1. Die Diskussionen um PISA können uns helfen, die grundlegenden Orientierungen der Sprachförderung zu überprüfen (1.) und eventuell neu auszurichten (2.).
2. Und sie können helfen, eine Richtung einzuschlagen, die dem Aufbau eines Wissens um die Effekte unserer Bemühungen dient (3.). Dies führt zu Perspektiven der Sprachförderung zurück (4.)

¹ Rede anlässlich der Verleihung des Erhard-Friedrich-Preises für Deutschdidaktik im Rahmen des 14. Symposium Deutschdidaktik am 23. September 2002 in der Aula der Friedrich-Schiller-Universität Jena. (Der Duktus der Rede wurde weitgehend beibehalten, auf die einleitenden Dankesworte jedoch verzichtet.)

I Woran orientiert sich Sprachförderung?

1 Unterschiedliche Orientierungen in der Sprachförderung

Ich möchte im Folgenden die Entwicklung der Diskussion in den letzten Jahrzehnten holzschnittartig nachzeichnen.² Als Strukturierungshilfe dient mir dabei ein traditionsreiches didaktisches Modell, das den Unterricht im Spannungsfeld eines ‚Didaktischen Dreiecks‘ zwischen Lehrer, Schüler und Gegenstand situiert. In jüngerer Zeit ist auch das soziale Umfeld der Schule, in dem das didaktische Dreieck angesiedelt ist, vermehrt in den Blick gekommen.

Die Sechziger- und Siebzigerjahre waren geprägt durch die Fokussierung der Achse Lehrer-Gegenstand – wir können dies als *Sachorientierung* charakterisieren. Das war die grosse Zeit der Curriculumforschung, die mit dem Anspruch angetreten ist, die Schule zu verändern und zu verbessern durch die ‚Revision des Curriculums‘ (Robinson). Paradigmatisch war zu jener Zeit die Diskussion um die Hessischen Rahmenrichtlinien Deutsch und Gesellschaftslehre.

Ende der Siebzigerjahre und in den Achtzigerjahren kam eine andere Achse des didaktischen Dreiecks verstärkt in den Blick. Prägend dafür war die Erfahrung, dass allein auf der Ebene der Lehrpläne keine hinreichende Verbesserung des Unterrichts zu erreichen war. Dabei erhielten die konkreten Unterrichtssituationen vermehrte Aufmerksamkeit: die Achse Lehrer-Schüler. Schlagworte wurden der *Lehr-/Lern-dialog* und die *Schülerorientierung*. Man erhoffte sich durch eine stärkere Berücksichtigung der Schülerinteressen und -befindlichkeiten einen veränderten Unterricht. Dass Schülermeinungen und Schülererfahrungen vermehrt beachtet werden müssen, ist heute eine Selbstverständlichkeit, auch wenn Schülerorientierung nach wie vor leichter als Postulat zu vertreten als im realen Unterricht zu verwirklichen ist.

In den Achtziger-/Neunzigerjahren – gleichsam als Weiterentwicklung oder Ausdifferenzierung der Schülerorientierung – rückte die Achse Schüler-Gegenstand ins Zentrum des Interesses: Was geschieht eigentlich, wenn man eine Sprache, wenn man Schreiben und Lesen lernt? Wie baut sich die Welt in den Köpfen der Lernenden auf? Das waren zentrale Fragen, die untersucht wurden und an denen noch immer weiter geforscht wird. So wissen wir heute, dass sich Lernen durch grosse Anteile an Eigenaktivität und Konstruktion auszeichnet: Lernen ist ein aktiver, konstruktiver und kreativer Prozess. Deshalb ist es nicht verwunderlich, dass auf diesem Hintergrund jene Achse des didaktischen Dreiecks besonders betont wird, die die Beziehungen zwischen dem Lernenden und den Gegenständen herausstellt – eben die *Lernerorientierung*. Nicht zufällig stand das Zürcher Symposium Deutschdidaktik im Jahre 1994 unter der Thematik: *Konzepte des Lernens – Bilder von Lernenden*.

Bei dieser Fokussierung auf die Lernenden sind vermehrt Aspekte sichtbar geworden wie: die Vielfalt der Herkunft oder die sozialen und geschlechtsspezifischen Differenzen – mit den daraus resultierenden Unterschieden im Ausbau der Sprach-

² Ausführlicheres dazu ist zu finden in Sieber i.V..

kompetenz. Das hat den Blick ausgeweitet auf das System, in dem Sprachförderung stattfindet.

Die stärkere Hinwendung zum Subjekt, zum Lernenden rückte also gleichzeitig gesellschaftliche Veränderungen ins Blickfeld, da es die Schule – durch die zunehmende Durchmischung der modernen Gesellschaft – immer stärker mit sehr unterschiedlichen Schülergruppen zu tun hatte und hat. Differenzen im kulturellen und sozialen Umfeld konnten eigentlich nicht länger unbeachtet gelassen werden. Seit den Neunzigerjahren ist denn auch zu beobachten, dass vermehrt das Umfeld des Lehrens und Lernens ins Zentrum der Aufmerksamkeit rückt. Sei es auf der institutionellen Ebene, wo Schulen als teilautonome Schulen ihr eigenes kulturelles und soziales System aufzubauen und zu gestalten versuchen, sei es aber auch innerhalb der einzelnen Klassen, die durch eine zunehmende Heterogenität geprägt sind und damit auch die heterogene Welt ausserhalb der Schule spiegeln.

Hingewiesen sei hier lediglich auf das Konzept eines differenzierenden Deutschunterrichts, wie es Angelika Linke und Ingelore Oomen-Welke Mitte der Neunzigerjahre vorgelegt haben. Jener Sammelband umfasst Beiträge unter dem Titel ‚Herkunft, Geschlecht und Deutschunterricht‘ und spricht im Untertitel wichtige Kategorien der Differenz an: oben – unten, von hier – von anderswo, männlich – weiblich. (Linke/Oomen-Welke 1995).

Es ist unschwer zu erkennen, dass die Ausweitung der Orientierungen von den Aspekten Lehrer / Schüler / Gegenstand auf die kulturelle Welt von den sprachdidaktischen Diskussionen um Mehrsprachigkeit, um Language Awareness oder um geschlechtstypischen Sprachgebrauch aufgenommen wurde.

Darüber hinaus ist der Deutschunterricht aktuell gefordert, die vielfältigen medialen Erfahrungen vermehrt einzubeziehen, wie dies z.B. in multimedialen Lernumgebungen für das Lernen im Kontext neuer Medien erprobt wird (vgl. z.B. Bertschi-Kaufmann 2000). Und dass sich das Jenaer Symposium 2002 zentral diesen Fragestellungen widmet, spricht für sich.

Mitten in die Vorbereitungen des Jenaer-Symposiums sind nun aber die PISA-Untersuchungen gleichsam hineingepplatzt. Könnte es sein, dass mit den Diskussionen um PISA wiederum eine Neuorientierung im didaktischen Dreieck eingeleitet wird? Nach der Sach-, der Schüler-, der Lerner- und der Umfeldorientierung ein erneuter Wechsel der Perspektive?

2 Umorientierung – wohin?

Drei Elemente des Neuen möchte ich charakterisieren: (a) die Hinwendung zur Empirie von Vergleichsstudien, (b) die Ausrichtung auf das Outcome des Systems und damit zusammenhängend: (c) die Orientierung an nicht-curricularen Inhalten.

2.1 Die Hinwendung zur Empirie

Die Hinwendung zur Empirie ist beileibe keine neue Forderung. Schon Ende der Sechzigerjahre hat Heinrich Roth die ‚realistische Wende‘ proklamiert – und seither streiten sich die Pädagogen und die Erziehungswissenschaftler über den Vorrang des Normativen erhoben und ausgewertet.

„PISA ist der weltweit grösste Schulleistungstest, an dem Deutschland bislang teilgenommen hat.“ (Und zu ergänzen wären z.B. auch die Schweiz und Österreich). So wird unter dem Titel ‚Klassenarbeit für die Schulen‘ das ‚Program for International Student Assessment‘ beschrieben, wie das Kürzel PISA ausformuliert heisst (Die Zeit, Nr. 27, 27. Juni 2002, S. 34).

Dabei lohnt es sich, kurz bei dieser Kennzeichnung zu verweilen. Assessment hat im Englischen eine mehrfache Bedeutung – und sie hat sich in den letzten Jahrzehnten deutlich gewandelt. Als Erstes wird in Langenscheidts Handwörterbuch Englisch aus dem Jahr 1977 die Bedeutung ‚(Steuer-)Veranlagung, Einschätzung, Besteuerung‘ aufgeführt, an 2. Stelle ‚Festsetzung einer Zahlung, an 3. Stelle die Bedeutung ‚Steuer, Abgabe, Zahlung oder des Empirischen‘.

Mit den PISA-Studien wurde – erstmals in dieser Breite – national und international vergleichbares Datenmaterial – und erst an letzter Stelle als figürliche Bedeutung das, was hier wohl die meisten unter Assessment verstehen: ‚Bewertung‘. Im Wörterbuch Englisch der Brockhaus Enzyklopädie aus dem Jahr 1996 wird diese letztere Bedeutung bereits an erster Stelle aufgeführt: Assessment als Einschätzung, Beurteilung – und erst nachfolgend die Kennzeichnungen ‚Schätzung, Veranlagung, Steuerbescheid‘.

Der Bedeutungswandel von ‚Steuereinschätzung‘ zu ‚Beurteilung‘ passt nicht schlecht, schliesslich ist der Auftraggeber von PISA die OECD, die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung. Da ist man mit einer betriebswirtschaftlichen Einschätzung genau am richtigen Ort!

Nun wird – gerade in unseren Kreisen – viel darüber geklagt, dass ökonomische Perspektiven immer stärker in den Bildungsdiskurs eindringen, dass die Ökonomisierung des Bildungswesens mit PISA international – und mit der PISA-Erweiterungsstudie auch national – einen grossen Schritt weiter gegangen sei. Die Folgen dieses Prozesses werden nur allzu gern in schwärzesten Farben gemalt.

Ich werde den Eindruck nicht los, dass wir in dieser Diskussion ebenfalls – wie so oft – in einer massiven Defizitfixierung festsitzen. Wir klagen – berechtigterweise – z.B. über mangelnde Übereinstimmung bei der Auswahl der nationalen Stichproben, über den monolingualen Habitus der Untersuchungsanlage, über Übersetzungsschwierigkeiten und Unterschiede in den kulturellen Milieus, aus denen heraus die PISA-Aufgabenstellungen bearbeitet wurden.

Trotz alledem:

Noch viel zu wenig wird darüber diskutiert, was an Chancen mit breiten Vergleichsstudien verbunden ist und wo – bei aller Relevanz – Grenzen ihrer Aussagekraft liegen.

In unserer eigenen Fachdiskussion ist der Ruf nach einer Hinwendung zum tatsächlichen Unterrichtsgeschehen bereits eine alte Forderung, eine Hinwendung zu dem, was mit Unterricht konkret erreicht wird und was nicht – und zu ergänzen ist: bei wem es erreicht wird und bei wem nicht. Unter Stichworten wie ‚erfahrungswissenschaftliche Didaktik‘ (so Müller-Michaels 1994: 40), ‚empirische Sprachdidaktik‘ (so Becker-Mrotzek 1997: 21) oder mit der Rede vom Backen kleinerer Brötchen (so Bremerich-Vos 1993) ist die Forderung nach einer Hinwendung zur Empirie auch im Rahmen unserer Symposien breit diskutiert worden.³

Dass Vergleichsstudien wie PISA lediglich Grundlagenmaterial zu einem begrenzten Bereich liefern und durch weitere und differenziertere Untersuchungen ergänzt werden müssen, ist auch den Verfassern klar. Dass solche Studien nicht gleichzeitig alles zu leisten im Stande sind, ist ein Vorwurf, dem sich jede Studie aussetzt, die sich komplexe Phänomene wie es die Lesefähigkeiten sind, als Untersuchungsgegenstand bereitlegt.

Aber ebenso muss auch gesehen werden, was nur mit solchen breit angelegten Studien zum Vorschein kommen kann – und dies ist nicht wenig. PISA zeigt u. a. mit aller Deutlichkeit – gerade in den Ergebnissen aus Deutschland und der Schweiz –, dass ein zu grosser Teil unserer Schülerinnen und Schüler wegen Kompetenzmangels von einer gelingenden Lesesozialisation ausgeschlossen wird. – Hier muss die Schule Konzepte der ‚Produktehaftung‘ entwickeln, wie es Andreas Schleicher, der OECD-Leiter der PISA-Studien genannt hat. Denn es ist Aufgabe der Schule, konstruktiv mit Leistungsunterschieden umzugehen.

2.2 Orientierung am Outcome

Als zweite wichtige Neuorientierung möchte ich hier die Verlagerung vom Input zu den Lernergebnissen, die Ausrichtung auf im schlechteren Fall den Output und im besseren Fall das Outcome des Systems herausstellen. Ich wähle hier bewusst die ökonomische Terminologie, die eine sinnvolle Unterscheidung macht zwischen dem Output als Leistung eines Systems und dem Outcome als Wirkung des Outputs, als Summe an erwünschten und unerwünschten Effekten und Leistungen, die beim Ausgang aus dem System von seinen Mitgliedern erbracht werden.

Zugegeben: Dahinter steht eine bestimmte ökonomisch orientierte Philosophie: jene des Humankapitals, wonach Bildung als Ressourcenverwertung verstanden wird. Unter dieser Perspektive sind nicht mehr in erster Linie die Bildungsprogramme der Schulen für die Definition des Bildungserfolgs wichtig, sondern die tatsächlichen Effekte, die diese Programme hervorrufen. Das steht zur Art und Weise, wie der Bildungsdiskurs in unseren Breiten geführt wird, ziemlich quer. „Traditionell ist Bildung wesentlich gute Absicht und nicht Orientierung am Resultat.“ (Jürgen Oelkers in: NZZ am Sonntag, 1. September 2002, S. 19).

³ Das Freiburger Symposium 2000 widmete dem Verhältnis von empirischer Unterrichtsforschung und Deutschdidaktik eine eigene Sektion (vgl. dazu Kammler/Knapp 2002).

Bis in unsere eigenen Orientierungen hinein können wir feststellen, dass uns die Ziele und Inhalte, die Lehrer-Schüler-Beziehung und die Beziehung zwischen Lernenden und Gegenstand – also die klassischen Elemente des didaktischen Dreiecks – weit wichtiger waren und sind, als die Ergebnisse und Effekte, die Leistungen und Mängel, die als Resultate unserer Bemühungen beim Abschluss der Schullaufbahn festzustellen sind.

Als Illustration mag ein Beispiel genügen: Im Zusammenhang der Diskussionen um eine Neuausrichtung der Deutschlehrausbildung Ende der Neunzigerjahre wird beschrieben, was im Mittelpunkt des fachlichen Diskurses in den letzten zwei Jahrzehnten gestanden hat und immer noch steht: „... vornehmlich didaktisch-methodische Fragen im Zusammenhang mit Unterrichtszielen, Verfahren und Konzeptionen sowie in bezug auf Voraussetzungen, Bedürfnisse und Interessen der am Unterrichtsprozess beteiligten Schüler und Schülerinnen.“ (Frederking 1998: 5). Und als vernachlässigt gelten nicht etwa die Ergebnisse und Effekte all dieser Bemühungen, sondern ‚die personalen Voraussetzungen bei den Lehrenden zur Initiierung und Durchführung‘ solcher Unterrichtsprozesse. Die Ergebnisse, die erzielten Effekte kamen in diesen Diskussionen noch kaum zur Sprache!

Was wir von Ländern mit best-practice (wie Finnland, Schweden oder Kanada) hier lernen können: Diese Länder setzen schon lange erfolgreich Systeme zur Qualitätssicherung ein. Dazu gehören Leistungsevaluationen ebenso wie Schulprogramme und eine notwendige Freiheit, im Rahmen von breiten Vorgaben ein eigenes Schulleben zu organisieren.

Dass Qualitätssicherung durch Evaluationen kein einfaches Geschäft ist, merken all jene, die versuchen, Qualitätsmerkmale für einzelne Unterrichtsbereiche festzulegen. Aber die Schwierigkeit der Konstruktion darf uns ja nicht davon abschrecken, den Versuch der Beschreibung von Qualitäts- und Kompetenzmerkmalen zu unternehmen. – Und: Wenn wir's nicht tun, dann machen es die Psychologen, die ihre empirische Wende in einem Masse vollzogen haben, dass ein gemeinsamer Diskurs über die Fachgrenzen hinweg bereits schwierig geworden ist.

Verbunden mit der Orientierung am Outcome des Systems wird ein weiterer Diskurs in nächster Zeit aufzunehmen sein: In den Schulen sollen Ergebniskontrollen durchgeführt werden, die sich an allgemein verbindlichen Standards orientieren. Als Standard wird – in der bei uns in der Schweiz breit diskutierten Fassung von Oelkers /Oser Folgendes verstanden: Standards sind „Wissensbestände, die in absolut notwendiger Weise angeeignet werden müssen und die hierin auch einem handlungsorientierten Gütemassstab standhalten (...). Standards sollen in komplexen und unterschiedlichen Situationen zur Anwendung kommen.“ (Oser 1997: 28).⁴ Wie der Weg zur Erreichung von Standards gewählt wird, soll den Schulen frei überlassen werden. Dazu soll die geforderte Schulautonomie den nötigen Spielraum geben.

Hier zeigt sich die Veränderung der Perspektive mit aller Deutlichkeit: Statt Interesse an dem, was gelehrt werden soll, richtet sich der Fokus der Aufmerksamkeit

⁴ Vgl. zur schweizerischen Diskussion um die ‚Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme‘: Oser/Oelkers 2001.

auf das, was gelernt wird, auf das, was gelernt ist. Unschwer ist daraus zu erkennen, dass dies zu einer Umformulierung und Umdeutung von curricularen Inhalten und den Curricula insgesamt führen müsste.

2.3 Orientierung an nicht-curricularen Inhalten

Die PISA-Studie geht von einem Lesebegriff aus, der demjenigen unserer Lehrpläne, wenn nicht entgegengesetzt, so doch einigermaßen fremd ist. Deshalb wurde in der Diskussion der PISA-Ergebnisse gerade auch von Fachleuten aus unseren Bereichen oft herausgestellt, dass PISA nicht das untersucht und misst, was in den Lehrplänen gefordert und also auch im Unterricht gelehrt werde. Dabei unterliegt diese Argumentation nebst anderem auch dem positiven Fehlschluss, dass im Unterricht tatsächlich das gelehrt – und erst noch gelernt – werde, was in den Lehrplänen festgehalten wird.

Aber: Schauen wir uns den Lesebegriff bei PISA etwas genauer an. Die entsprechende Definition lautet in der deutschen Ausgabe so:

„Lesekompetenz (reading literacy) ist im Rahmen von PISA definiert als die Fähigkeit, geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen und über sie zu reflektieren, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potential weiterzuentwickeln und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen.“ (OECD 2001: 23).

Mit diesem Begriff von Lesekompetenz wird mindestens dreierlei erfasst: 1. spezifische Kenntnisse über unterschiedliche Textsorten und Gegenstandsstrukturen, 2. spezifische Operationen an den Texten (wie Herausfinden von wichtigen Informationen, von logischen Verknüpfungen etc.) und 3. die richtige Einschätzung der Situationen, in denen die Kenntnisse und Fähigkeiten gebraucht werden.

Ebenso wichtig ist die Unterscheidung zwischen diskursiven, kontinuierlichen Texten (wie Sachtexten oder literarischen Texten) und diskontinuierlichen Texten wie Listen, Statistiken oder Grafiken. Selbstredend verlangen diese unterschiedlichen Texte auch unterschiedliche Lesekompetenzen. Cornelia Rosebrock hat kürzlich an einer PISA-Tagung⁵ in Aarau in der Schweiz herausgearbeitet, wie der kognitions-theoretische Begriff von Lesekompetenz, der den PISA-Studien zugrunde liegt, durch motivationale und reflexive Komponenten ergänzt werden muss, damit wir zu einem Kompetenzbegriff finden, der mit Blick auf die Lektüren verschiedener Textsorten tauglich ist.

Das den PISA-Studien zugrunde gelegte Konzept von reading literacy hat die Unterschiede zu den Bildungszielen unserer Lehrpläne deutlich werden lassen. Daraus können mindestens zwei Konsequenzen gezogen werden:

1. Ein Festhalten am Bisherigen, weil es – aus welchen Gründen auch immer – plausiblere und wichtigere Ziele verfolgt als das Konzept der reading literacy. Dieser Schluss dürfte zumindest politisch schwer durchsetzbar sein, nachdem

⁵ Vgl. <http://www.zentrumlesen.ch/PISA> (Stand September 2002). Zu den theoretischen Grundlagen vgl. Groeben/Hurrelmann 2002.

wir erste Schritte auf dem Weg internationaler Vergleiche gegangen sind. Die Unschuld, nur in unsere Töpfe zu schauen, haben wir wohl endgültig verloren – und zwar nicht nur auf unseren Speisekarten.

2. Eine andere Konsequenz ginge davon aus, dass auch andere Länder Sinnvolles tun im Unterricht und wir unsere Anstrengungen ergänzen müssen mit Erfahrungen und Konzepten, die andernorts gemacht worden sind. Ich möchte im zweiten Teil diesem Gedanken etwas ausführlicher nachgehen.

Lassen Sie mich hier einen kurzen Zwischenhalt einlegen und rekapitulieren: Aus den unterschiedlichen Orientierungen der deutschdidaktischen Konzepte am didaktischen Dreieck ist die Frage nach einem erneuten Perspektivenwechsel aufgetaucht. Anhand dreier neuer Aspekte, die mit PISA deutlich geworden sind, habe ich Umrisse einer Neuorientierung zu skizzieren versucht. Deshalb komme ich hier vorerst zu folgendem Fazit:

Braucht es eine Umorientierung im didaktischen Dreieck? Ja! Aber nicht im Dreieck, sondern der überzeugte Schritt über dieses Dreieck hinaus – weg von den lichten Höhen und der dünnen Luft des didaktischen Diskurses in die Niederungen der oft stickigen schulischen Realität. Denn vieles von unseren Konzepten ist noch gar nicht in den Klassenzimmern angekommen. So können wir daran gehen, etwas gelassener das wahrzunehmen lernen, was da ist – im Wissen darum, dass wir nicht alles sehen können und dass wir mit der Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen immer zu rechnen haben. – Und daraus wollen wir unaufgeregte unsere Schlüsse ziehen!

II Neuorientierung – Aufbau eines Wissens um die Effekte!

3 Zum Beispiel ‚Wissensmanagement‘

Die Denkschrift ‚Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft‘ aus dem Jahr 1995 weist darauf hin, dass sich „die ‚Zeitsignaturen‘ in signifikanter Weise verändert haben. Exemplarisch genannt werden die Pluralisierung der Lebensformen und der sozialen Beziehungen, die Veränderung der Welt durch neue Technologien und Medien, die ökologische Frage, die Bevölkerungsentwicklung, die Auswirkungen der Migration, die Internationalisierung der Lebensverhältnisse und der Wandel der Wertvorstellungen und Orientierungen.“ (Bildungskommission NRW 1995, S. XII, zit. nach Frederking 1998, S. 2). Als ein Beispiel dieser vielfältigen Veränderungen möchte ich hier das erläutern, was man Wissensmanagement⁶ nennt.

⁶ Vgl. dazu und zum Folgenden ausführlicher: Heinz Moser (10.2001): Wissensmanagement an der Pädagogischen Hochschule Zürich. www.phzh.ch/dienstleistungen/wissensmanagement. (Stand September 2002). –

Eines der Departemente innerhalb meines Prorektorats der PH Zürich trägt die Bezeichnung ‚Wissensmanagement‘ – und ich äusserte mich zunächst, als wir nach den Namen unserer Departemente suchten, etwas abwehrend gegenüber dieser neumodischen Bezeichnung. Das Departement Wissensmanagement fasst an unserer Hochschule neben dem Informationszentrum und einem Verlag die Bereiche des eLearning, des Medienler-

Theorien des Wissensmanagements scheinen vor allem für die Belange der Wirtschaft zunehmend wichtiger zu werden. Denn es wird im Rahmen von Überlegungen zur Organisationsentwicklung immer deutlicher, dass der Faktor „Wissen“ nicht mehr vernachlässigbar ist. Wissen ist in den letzten Jahrzehnten zu einem zentralen Produktionsfaktor geworden. Dabei spielen drei Entwicklungen zusammen, welche die Transformation der Arbeits- und Industriegesellschaft zur Wissensgesellschaft prägen:

- die global orientierte Wissensbasierung,
- die Digitalisierung und
- die Vernetzung.

Wissensmanagement wird damit zu einer neuen Disziplin, welche versucht, auf die Wissensbasis von Unternehmen Einfluss zu nehmen und die optimale Nutzung des Wissens sicherzustellen. Dabei geht es einerseits um die Sicherung einer Infrastruktur, dann aber auch um eine direkte Einflussnahme auf den Produktionsbereich, der immer stärker ‚Intelligenz‘ direkt in Güter einbaut (in Kühlschränke, in Autos, in Computer und Werkzeugmaschinen).

Die Frage stellt sich, wie weit die Schule als Organisation ebenfalls in diesen Prozess der Entwicklung einer wissensbasierten Gesellschaft einbezogen ist. Der skizzierte Wandel vollzieht sich gegenwärtig zwar primär ausserhalb der Bildungsinstitutionen. Die grosse Aufmerksamkeit, die den PISA-Untersuchungen zuteil wurde, macht aber deutlich, dass auch die Bildungsinstitutionen sehr schnell in diese Entwicklung einbezogen werden – mit Konsequenzen, die weit tiefgreifender sind, als es auf den ersten Blick erscheinen mag.

Sehr schön hat dies Otto Ludwig in seinem Diskussionsbeitrag im ‚Deutschunterricht‘ auf den Punkt gebracht: „PISA gibt uns die Chance, lieb gewordene Denkgewohnheiten in Frage zu stellen, die eigenen nationalen Bildungstraditionen in ihren Verengungen zu identifizieren und zur Kenntnis zu nehmen, wie andere Menschen, andere Länder und andere Kulturen junge Menschen auf ein für sie persönlich, für ihre zukünftigen Familien und für die Gesellschaft, in der sie leben, befriedigendes Leben vorbereiten. Insofern ist PISA 2000 ein erster Schritt auf dem Weg zu einer Globalisierung der Bildungsvorstellungen.“ (Ludwig 2002: 85).

Mit PISA hat die Globalisierung also auch die Schule erfasst. Zwar hat man immer wieder festgestellt, dass Schulen gegenüber wirtschaftlichen Entwicklungen resistent erscheinen und einen Bereich der relativen Autonomie für sich beanspruchen, der in der Tradition über den Begriff einer zweckfreien Bildung abgesichert wurde. Diese Argumentationslinie, die Bildung als Reservat des Menschlichen gegen die zeitbedingten Einflüsse von Ökonomie und Politik setzt, ist aber schwer aufrechtzuerhalten, wenn Wissen selbst zu einem Kernbegriff der ökonomischen Argumentation wird. Der neue Wissensbegriff, wie er im Rahmen von theoretischen Ansätzen zum

nens sowie eine Medienwerkstatt und ein Medienlab zusammen. Unterdessen bin ich vielleicht klüger geworden, zumindest bin ich jetzt froh über die getroffene Namenswahl.

Wissensmanagement entwickelt wurde, fordert letztlich auch das Bildungswesen heraus.

Oder mit den Worten von Jürgen Oelkers, einem Zürcher Kollegen aus dem Bereich der Allgemeinen Pädagogik: „Die pauschale Legitimation der Schule mit Bildung führt (...) dazu, Leistungsnachweise für eine Zumutung zu halten und im ‚Humanistischen‘ den Schutz vor der Ökonomisierung zu sehen. Dabei ist die Kernfrage heute, ob sich die öffentlichen Bildungsinvestitionen lohnen und was der Gegenwert ist. Bildung ist längst eine ökonomische Grösse.“ (Die Zeit, Nr. 27; 27. Juni 2002, S. 36). – Nicht zufällig ist der ‚Zeit‘-Artikel, aus dem das Zitat stammt, mit der Frage betitelt: „Und wo, bitte, bleibt Humboldt?“.

Es ist zumindest auffällig, wie stark in der deutschen Diskussion die Frage der schulischen Leistungen, die sich in PISA gezeigt haben, sofort eng verknüpft wurde mit dem Problem der Bildung. Der deutsche Bildungsdiskurs hat eine lange und ehrwürdige Tradition, die sich schon immer gegen französische und später amerikanische empirisch-orientierte Ansätze zur Wehr gesetzt hat. Hier wäre es an der Zeit, den Pragmatismus in seiner demokratischen Grundausrichtung verstärkt in die deutschsprachige Diskussion einzubringen.⁷

Es reicht eben nicht, was Jürgen Oelkers kürzlich in der NZZ so formuliert hat:

„In gelehrten Diskursen über Bildung beklagen zumeist Gebildete die Defizite der Bildung, das ist unterhaltsam, aber für sich genommen zu wenig.“ (J. Oelkers in: NZZ am Sonntag, 1.9.02, S. 19). Denn – um ihn ein letztes Mal zu zitieren:

„Bildung ist kultivierter Geschmack und am Objekt geschulte Urteilskraft. Beides sind Lernaufgaben des Lebens und nicht der Schule. Wenn es gut geht, dann ist Schulbildung dabei eine Hilfe und kein Hindernis, aber es wäre fatal, Bildung einfach mit Schulerfahrung gleichzusetzen. (...) Nicht ohne Grund war die klassische Theorie der Bildung immer schulkritisch und sind Bildungsromane immer gleichbedeutend gewesen mit der Befreiung von den Zumutungen der Schulerfahrungen. Demgegenüber verfolgen staatliche Schulen pragmatische Zwecke, die mit universellen Erwartungen der allgemeinen Menschenbildung nicht sehr weit in Einklang gebracht werden können.“ (J. Oelkers in: Die Zeit, Nr. 27; 27. Juni 2002, S. 36).

Diese pragmatischen Zwecke der Schulen gilt es anhand der Wissensdiskussion zu sichten:

Wissen (W) kann nach einer in der ökonomischen Diskussion von Mathieu Wegemann (Weggemann 1999) eingeführten Formel ($W = I \times EFE$) gefasst werden als Produkt von Information (I), Erfahrung (E), Fertigkeit (F) und Einstellung (E). Wissen ist also mehr als Information, es ist die durch Erfahrungen, Fertigkeiten und Ein-

⁷ Vgl. dazu das Nachwort von Oelkers/Horlacher zu Dewey (2002a: 177). – Dies wird auch eine der Forschungsperspektiven sein am Zürcher ‚Institut für historische Bildungsforschung Pestalozzianum‘, das mit der Gründung der Pädagogischen Hochschule in Kooperation mit dem Pädagogischen Institut der Universität seine Arbeit aufnimmt. Dazu gehört – nur in Klammern sei bemerkt – die Konzeption einer vierbändigen Dewey-Ausgabe, deren erste Bände bereits ediert sind (vgl. Dewey 2002, Dewey 2002a).

stellungen transformierte Information – also durch genuin persönliche und situationsgebundene Faktoren verarbeitete Information. Weggemann definiert es so:

„Wissen ist das, was den Menschen die Fähigkeit gibt, bestimmte Aufgaben auszuführen, indem sie Daten aus verschiedenen externen Quellen kombinieren, die es ihnen ermöglichen, unter Verwendung eigener Informationen, Erfahrungen und Haltungen zu handeln.“ (Weggemann 1999: 36). Dabei schöpfen die Handelnden auch aus stillschweigendem Wissen, indem sie intuitiv und instinktiv das ‚Richtige‘ tun.

Gegenüber Informationen ist Wissen als stilles (implizites) Wissen stark an Sozialisations- und Bildungsprozesse gebunden, die es erst zum ‚persönlichen‘ Wissen machen. In diesem Sinn ist die Diskussion um Wissen als Komponente des Handelns eng mit dem Bildungsbegriff verknüpft: Wie kann Information über Faktoren wie Erfahrung, Fertigkeiten und Einstellung in eine Konzeption des persönlich stimmigen Wissens integriert werden?

In konstruktivistischer Perspektive könnte man dies dahingehend interpretieren, dass Wissen die individuelle Konstruktion dessen ist, was an Informationen vorgegeben ist und über psychische Prozesse verarbeitet wird – unter Einbezug von Erfahrung, Fertigkeit und Einstellung. Die Frage stellt sich damit, wie Menschen ihr Wissen so konstruieren können, dass sie handlungsfähig werden und bleiben.

Grundsätzlich ist also zwischen zwei Formen des Wissens zu unterscheiden::

- Stilles Wissen (tacit knowledge) ist Erfahrungswissen, das über Sozialisationsprozesse angeeignet wurde, das was den „Schatz in den Köpfen“ (Schütt 2000) ausmacht.
- Explizites Wissen ist dokumentiertes und damit quasi objektiviertes Wissen.

Wissen in diesem doppelten Sinn – und dies können wir aus den ökonomischen Wissensdiskursen lernen – bindet das individuelle Lernen an jenes von Organisationen. Wissensaufbau ist also auch im schulischen Kontext in hohem Masse an die Institution, an die Organisation rückgebunden.

Aus diesem Grund ist Lernen von und in Organisationen zu einem wesentlichen Diskussionsgegenstand des betriebswirtschaftlich orientierten Wissensmanagements geworden. Hier liegt denn auch der innere Zusammenhang von Wissensmanagement und Pädagogik: Bildungs- und Ausbildungssysteme haben nämlich als Bildungsfrage des 21. Jahrhunderts zu beantworten, wie die Menschen mit den Anforderungen von wissensbasierten Organisationen umgehen können, bei denen Arbeit immer stärker auch Wissensarbeit bedeutet.

So erhalten die Schulen quasi ein „zweites Wissensthema“ neben der traditionellen Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten, nämlich die Frage, wie die Schulen selbst mit Wissen umgehen und sich wissensbasiert weiterentwickeln. Zu diesem zweiten Wissensbereich gehört an vorderster Stelle das Wissen um die Effekte, ein Wissen um die Ergebnisse, um die Stärken und Schwächen der schulischen Bemühungen. Dies gilt nicht nur auf der Ebene der Schulsysteme – wo mit Evaluation, Leistungskontrolle und Qualitätsmanagement diese Forderung einzulösen versucht wird. Es gilt ebenso in unserem engeren Bereich der Sprachförderung. Dafür hat uns PISA in mehrfacher Hinsicht Perspektiven eröffnet. Perspektiven, die keineswegs

alle neu sind, sondern ebenso zentrale Forderungen aus unseren Diskussionen unterstützen. Ich nenne im Folgenden lediglich vier.

4 Perspektiven der Sprachförderung

1. Lesen ist eine Schlüsselqualifikation. Deshalb können wir uns den 'Luxus' einer sprachlich ungebildeten Minderheit nicht mehr leisten. Es ist nicht mehr das lehrbuchmässig in den Siebzigerjahren definierte katholische Mädchen vom Land, das aus den Bildungsangeboten herausfällt. Heute ist es – das zeigen die PISA-Resultate mit aller Deutlichkeit und zwar für Deutschland wie für die Schweiz –, heute ist es der männliche, ausländisch geprägte Jugendliche aus einem bildungsfernen Elternhaus.

Aber – alle Menschen können sprachlich gefördert werden, auch wenn nicht alle zum gleichen Stand der Fähigkeiten geführt werden können. Die Schule hat – aus einer Defizitfixierung mit der dazugehörigen Fehlerdämonisierung – zu häufig und zu früh jungen Menschen die ihnen zustehende und gesellschaftlich notwendige sprachliche Bildung verunmöglicht. Könnte es sein, dass wir – aus einer langen bildungsbürgerlichen Tradition heraus – vergessen haben, welche elementaren Kenntnisse und Fertigkeiten, welches Welt-, Sprach- und Handlungswissen notwendig sind, damit Texte verstanden werden können und damit auch schreibend darauf reagiert werden kann?

2. Die Forderung nach einer vermehrten Orientierung am Gelernten, an den erzielten Effekten setzt eine erhöhte Diagnosefähigkeit voraus. Dass wir über den Zustand der Kompetenzen eines grossen Teils unserer Schülerinnen und Schüler nicht richtig im Bild sind, ist ein Ergebnis, das nicht nur nachdenklich machen muss, sondern ebenso als Aufforderung zu verstehen ist, ernst zu machen mit dem Aufbau von Diagnosekompetenz bei den Lehrenden. Hier ist die Grundausbildung ebenso gefordert wie die Weiterbildung.
3. Eng mit dem Ausbau der Diagnosekompetenz hängt die dritte Forderung zusammen – jene nach der individuellen Förderung.

Sprachliches Lernen ist im Kern ein individueller, wenn auch regelgeleiteter Prozess. Deshalb ist es eine unabdingbare Notwendigkeit, dass Sprachförderung individualisierende und differenzierende Angebote macht, die bei den jeweiligen Stärken ansetzen. Denn: Wir lernen dort, und wir lernen dort weiter, wo wir die Erfahrung gemacht haben, dass wir schon etwas können. Das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten ist eine wichtige und notwendige Voraussetzung dafür, dass Lernprozesse gelingen. Für die Weiterentwicklung vorhandener Fähigkeiten ist deshalb wichtiger, den Lernenden die Gewissheit zu vermitteln, dass sie bereits etwas können, als nur an Fehlern zu arbeiten und sich an Defiziten zu orientieren. Was schon gekonnt wird, muss in erster Linie für die Lernenden selbst erfahrbar sein. Damit wir Lehrende ihnen dies zeigen können, muss unsere eigene Wahrnehmung auf das hin geschult werden, was sich an Können, an Entwicklungsfähigkeit zeigt. Das ist gemeint, wenn wir von Entwicklungsorientierung sprechen.

4. Und schliesslich ist eine Sprachförderung nur dann wirkungsvoll, wenn sie sich auf verbindliche Standards hin ausrichten kann. Was wir mit dem Europäischen Sprachenportfolio für die Fremdsprachen zur Verfügung haben – nämlich differenzierte Kompetenzbeschreibungen –, das müssen wir mit den entsprechenden Modifikationen auch für die Erstsprache entwickeln. Und zwar nicht in erster Linie dafür, dass weitere internationale Vergleiche ermöglicht werden. Viel wichtiger ist es, verbindliche Standards in der Landessprache zu entwickeln, damit unsere Bildungsbemühungen nicht gute Absicht bleiben, sondern sich an den Resultaten orientieren können. Denn ohne Daten bleiben Einschätzungen weiterhin zu oft – wenn auch gutgemeinte – Meinungen.

5 Zum Schluss

Zwei Gedanken wollte ich hier im Lichte von PISA entwickeln:

1. Die Notwendigkeit einer Neuorientierung, die aus der Fixierung innerhalb des didaktischen Dreiecks von Lehrer/Schüler/Gegenstand ausbricht.
2. Die Notwendigkeit des Aufbaus eines Wissens um die Effekte, die unsere Bemühungen zeigen.

Ich danke der Jury des Erhard-Friedrich-Preises dafür, dass sie mir die Gelegenheit dazu gegeben hat.

Sprachförderung – mit PISA in anderem Licht? So habe ich anfangs gefragt. Meine Antwort darauf ist kurz und knapp: Ich hoffe es sehr! Und ich schliesse so, wie ich bei meinem ersten Referat im Rahmen des Symposiums Deutschdidaktik geschlossen habe: mit der letzten Strophe aus Wolf Biermanns Lied: *Mag sein, dass ich irre und dich nur verwirre*. Sie lautet:

„Mag sein, dass wir einmal, wenn alles erreicht ist, erreicht haben nichts als ein' Anfang von vorn.“

Damals – 1994 in Zürich – stand die Lernerorientierung im Mittelpunkt. Sie sollte eine Neuorientierung im Didaktischen Dreieck möglich machen. Hier plädiere ich erneut für einen Perspektivenwechsel: Hinaus aus dem didaktischen Dreieck und hin zu einer Orientierung am Gelernten!

Ich wünsche uns allen einen schönen Anfang von vorn!

Literatur

Becker-Mrotzek, Michael (1997): Zum Verhältnis von Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik. In: *Didaktik Deutsch* 3/1997. S. 16-32.

Bertschi-Kaufmann, Andrea (2000): Lesen und Schreiben in einer Medienumgebung: die literalen Aktivitäten von Primarschulkindern. Aarau: Bildung Sauerländer.

Bildungskommission NRW (Hrsg.) (1995): *Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft*. Denkschrift der Kommission 'Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft' beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen. Berlin: Luchterhand.

- Bremerich-Vos, Albert (1993): Grammatikunterricht - ein Plädoyer für das Backen kleinerer Brötchen. In: Bremerich-Vos, Albert (Hrsg.): Handlungsfeld Deutschunterricht im Kontext. Frankfurt: Diesterweg. S. 102-129.
- Dewey, John (2002): Pädagogische Aufsätze und Abhandlungen (1900-1944). Mit einer Einleitung neu herausgegeben von Rebekka Horlacher und Jürgen Oelkers. Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Dewey, John (2002a): Wie wir denken. Mit einem Nachwort neu herausgegeben von Rebekka Horlacher und Jürgen Oelkers. Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Frederking, Volker (Hrsg.) (1998): Verbessern heisst Verändern: neue Wege, Inhalte und Ziele der Ausbildung von Deutschlehrer(inne)n in Studium und Referendariat. Baltmannsweiler: Schneider.
- Groeben, Norbert / Hurrelmann, Bettina (Hrsg.) (2002): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim und München: Juventa.
- Kammler, Clemens / Knapp, Werner (Hrsg.) (2002): Empirische Unterrichtsforschung und Deutschdidaktik (= Diskussionsforum Deutsch; Bd. 5). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Linke, Angelika / Oomen-Welke, Ingelore (1995): Herkunft, Geschlecht und Deutschunterricht: oben - unten / von hier - von anderswo / männlich - weiblich. Freiburg/Br.: Fillibach.
- Ludwig, Otto (2002): PISA 2000 und der Deutschunterricht. In: Der Deutschunterricht 2/2002. S. 82-85.
- Müller-Michaels, Harro (1994): Konzepte des Deutschunterrichts nach 1968. In: Hohmann, Joachim S. (Hrsg.): Deutschunterricht zwischen Reform und Modernismus. Blicke auf die Zeit 1968 bis heute. Frankfurt: Lang. S. 27-43.
- OECD (2001): Lernen für das Leben. Paris.
- Oser, Fritz (1997): Standards in der Lehrerbildung. Teil I: Berufliche Kompetenzen, die hohen Qualitätsmerkmalen entsprechen. In: Beiträge zur Lehrerbildung (BzL) 15 (1). S. 26-37.
- Oser, Fritz / Oelkers, Jürgen (Hrsg.) (2001): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderausbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Chur; Zürich: Rüegger.
- Schütt, Peter (2000): Wissensmanagement. Niedernhausen.
- Sieber, Peter (i.V.): Hatte die germanistische Sprachwissenschaft Einfluss auf die Auffassungen von Sprache im Deutschunterricht? In: Sitta, Horst u.a. (Hrsg.): Germanistische Linguistik - Konturen eines Faches. (= Reihe Germanistische Linguistik (RGL). Tübingen: Niemeyer.
- Wegemann, Mathieu (1999): Wissensmanagement. Der richtige Umgang mit der wichtigsten Unternehmens-Ressource. Bonn.

Anschrift des Verfassers: PD Dr. Peter Sieber, Pädagogische Hochschule Zürich, Schönberggasse 1, Postfach, CH 8021 Zürich