

**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>  
12. Jahrgang 2007 – ISSN 1431-4355  
Schneider Verlag Hohengehren  
GmbH

*Werner Wintersteiner*

**DIE INNENWELT DER  
AUßENWELT DER  
INNENWELT Deutschdidaktik im  
Sog gesellschaftlicher Interessen**

**Ein historischer Versuch**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 12. H. 22. S. 51-70.

---

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.

Werner Wintersteiner

DIE INNENWELT DER AUßENWELT DER INNENWELT  
DEUTSCHDIDAKTIK IM SOG GESELLSCHAFTLICHER INTERESSEN  
EIN HISTORISCHER VERSUCH

Will man eine Wissenschaft verstehen,  
so sollte man nicht in erster Linie  
ihre Theorien oder Entdeckungen ansehen  
und keinesfalls das,  
was ihre Apologeten über sie zu sagen haben,  
sondern das, was ihre Praktiker tun.  
*Clifford Geertz 1983, 9-10*

Dass Erziehung und Unterricht den Schüler  
stets zugleich an Vorgegebenes anpassen  
und ihn dagegen immunisieren sollen,  
dass sie zugleich Sozialisation und Individuation  
zu bewirken haben, ist eine Paradoxie,  
die man nicht voreilig dialektisch überbrücken sollte.  
*Friedrich Hassenstein 1975, 42-43*

So falsch es wäre,  
Bildung von realer Wirtschaft und Politik abkoppeln zu wollen:  
stets übersteigt sie deren Horizont.  
*Als Menschenbildung verstanden,*  
bleibt sie eine bedeutende Investition in die *Zukunft*.  
*Gerhart Neuner 2001, 61*

Die solidarische Gesellschaft darf nicht hinnehmen,  
daß die Bildung in erster Linie ökonomischen Zwecken dient;  
vielmehr erfüllt sie eine umfassendere politische und gesellschaftliche Funktion,  
und sie rechtfertigt sich letztlich aus sich selbst heraus.  
*John Kenneth Galbraith, zitiert nach Hoffmann 2001a, 29*

## 1. Annäherungen

*Die Innenwelt der Außenwelt der Innenwelt* ist der Titel eines Buches von Peter Handke, vollendet im symbolträchtigen Jahr 1968. Sein Inhalt – eine Serie von *Satzspielen*, in denen er auf literarische Weise die Funktionsweise der Sprache untersucht, die die Außenwelt unserer Innenwelt repräsentiert bzw. konstruiert. Ich habe diesen Titel übernommen, um eine analoge Untersuchung anzustellen, nämlich um die komplexe Beziehung von didaktischer Innenwelt und Außenwelt, zwischen pädagogisch-didaktischem Bewusstsein und realer Bildungspolitik zu beleuchten.

Ich analysiere den Einfluss wesentlicher bildungspolitischer Trends, Tendenzen und Maßnahmen auf die Deutschdidaktik – sowohl auf die äußeren Rahmenbedingungen unseres Handelns als auch auf den inneren Denkrahmen, der unser Handeln bedingt. Meine Aufmerksamkeit liegt weniger bei den Inhalten, Werten und Zielen unseres Faches als darauf, wie diese Inhalte, Werte und Ziele zustande kommen und konstruiert werden. Konkret: Wir alle haben uns ausführlich mit den *Tatsachen* beschäftigt, die PISA der Deutschdidaktik geliefert hat. Es wird Zeit, sich damit zu beschäftigen, was die *Tatsache PISA* selbst für die Deutschdidaktik bedeutet. Ich werde nicht inhaltlich über Standardkonstruktionen und Kompetenzmodelle sprechen, sondern darüber, wie dieser Diskurs die Deutschdidaktik beeinflusst. Dabei werde ich auch einen Vergleich mit einer historisch analogen Situation in den 1960/1970er Jahren ziehen, wo die Output-Orientierung unter dem Stichwort „Lernziele“ geführt wurde. Erwarten Sie also einen Diskussionsbeitrag zur Selbstverständigung der Deutschdidaktik als einer gesellschaftlich verantwortlichen Wissenschaft. Aber rechnen Sie nicht damit, dass ich Ihnen angenehme Anregungen liefere und Sie am Schluss des Vortrags aufatmen können, weil alles nun hübsch neu geordnet ist. Es wird eher eine Bilanz dessen, was gegenwärtig in der Deutschdidaktik *nicht* diskutiert wird. Denn ich sage ganz offen: Ich kann mich mit einer Grundhaltung nicht anfreunden, wie sie etwa in der Abschlusserklärung des vorigen Symposiums in Lüneburg zum Ausdruck kommt, in der es programmatisch heißt:

„Die Zeit der großen programmatischen Debatten über den Deutschunterricht ist vorbei. Die Wissenschaft will sich künftig stärker der Erforschung von Lernvoraussetzungen und -erfolgen widmen. [...] Die Fachdidaktik auf dem Weg zu einer empirisch fundierten Wissenschaft (SDD Mitgliederbrief 9/2004, 1).“<sup>1</sup>

Ich meine hingegen, dass sich Theorie und Empirie, programmatische Auseinandersetzung und praktische Forschung keineswegs ausschließen, sondern nur in ihrer Wechselwirkung die Deutschdidaktik weiterbringen. Grundsatzfragen dürfen wir gerade heute nicht ausklammern, wo doch unsere Wissenschaft mit einer ganzen Reihe *grundsätzlicher* Veränderungen, Irritationen und Herausforderungen konfrontiert wird. Ich interpretiere diese als Ausdruck von gesellschaftlichen Veränderungen

---

<sup>1</sup> Vgl. dazu die analoge Argumentation: „Das Ende der großen doktrinären Diskussionen über Bildungsziele“ (EU Weißbuch „Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft“, 1996; zitiert nach: Schulheft 118/2005, 83).

in Wirtschaft, Gesellschaft, Politik, auch im globalen Maßstab, die eine Neuorganisation von Macht mit sich bringen – ein Prozess, der sich auch in einer Neuorganisation von Schule und einem neuen Verständnis von Lernen niederschlägt. Pädagogik und Didaktik spielen in diesem Prozess eine ganz wesentliche Rolle – und Deutschdidaktik ist insofern besonders relevant, als Sprache *das* zentrale Element von Vergesellschaftung ist. Darauf wird noch genauer einzugehen sein.

## 2. Der „standardisierte Schüler“?

Ich bin keineswegs der erste, der diese Problematik anspricht. Um nur das prominenteste Beispiel zu zitieren: Vor zwei Jahren, auf dem Symposium Deutschdidaktik in Lüneburg, hat Kaspar Spinner in seiner Dankesrede für die Verleihung des Erhard-Friedrich-Preises eine massive Kritik am „standardisierten Schüler“ vorgetragen. Spinner konfrontiert die großen Versprechungen von *mehr Qualität durch Kompetenzen* und *mehr Freiheit durch Standards* mit der Realität. Er stellt nüchtern fest, dass die Standardisierung der Gefahr einer Trivialisierung und Reduktion von Unterricht auf das Standardisierbare Vorschub leistet – ein Prozess, der ihn an den lernzielorientierten Unterricht der 1970er Jahre erinnert, dem er eine „machtvolle Renaissance“ (Spinner 2005, 7) bescheinigt. Die in diesem Begriff von Kompetenz enthaltene Vorstellung der Selbstkontrolle ist laut Spinner nicht die Freiheit des mündigen Subjekts, sondern findet nur im engen Rahmen der pädagogischen Vorgaben statt. Fazit: „Angeleitetes Training ersetzt geistig selbständiges Lernen“ (Spinner 2005, 12). Allerdings entschärft er seine Kritik am Ende doch erheblich, wenn er feststellt: „Nicht die Erstellung von Standards, nicht die Vermittlung von Strategien, nicht der Kompetenzbegriff sind je für sich problematisch. Sie sind Teil der wichtigen Neuerungen, die in unserem Bildungssystem überfällig sind. Es ist die einseitige, oft unreflektierte Umsetzung, die zu den problematischen Effekten führt“ (Spinner 2005, 13). Das scheint mir ein zu schnell gefälltes Urteil zu sein. Die Neuerungen selbst seien alle notwendig und wichtig – so sein Argument – aber wir, die PädagogInnen und DidaktikerInnen, setzten sie unzureichend um. Damit wird doch verlangt, dass wir die Verantwortung für Entwicklungen übernehmen sollen, die wir weder intendiert haben noch verhindern können.

Ohne dass ich alle Argumente Spinners teile, möchte ich doch an einige dieser Kritikpunkte anknüpfen und sie weiterführen, vor allem möchte ich sie in einen größeren gesellschaftlichen und bildungspolitischen Zusammenhang stellen, von dem aus erst, wie ich meine, die wahre Dimension der gegenwärtigen Maßnahmen sichtbar wird.

Wir müssen uns allerdings von der Vorstellung verabschieden, dass der von Spinner kritisierte „standardisierte Schüler“ etwas grundlegend Neues wäre. Schule ist per se Kollektivierung des Lernens (vgl. z. B. von Hentig, zitiert nach idem 1/1996, 110), also eine Institution der Standardisierung. Und gerade Deutschdidaktik spielt eine Schlüsselrolle bei der Durchsetzung sprachlicher Normen. Das klassische Bild der Frau Grammatica mit einer Feile, die die Zunge der Novizen zurechtschleift, spricht ja eine recht drastische Sprache. Allerdings haben Deutschdidaktik bzw. der Deutschunterricht einen Doppelcharakter – mehr noch als die Pädagogik, die ja

Sozialisation und Individuation, Anpassung und Befähigung zum Widerstand zugleich sein will; ein Widerspruch, der durch die analoge, aber nicht identische Opposition von Ausbildung und Bildung sekundiert wird.

Was macht aber die Besonderheit von Deutsch aus? Deutschunterricht ist einerseits ein *sprachlich-technisches Fach*, in dem gesellschaftlich notwendige Kompetenzen *normativ* vermittelt werden, Sprachkompetenzen eben, und er ist zugleich ein Fach der *sprachlich-ästhetischen Bildung*, das Individualität und Freiheit nicht nur fördert, sondern sogar voraussetzt. Präziser gesagt: Sowohl im Bereich der Alltagssprache wie im Bereich der Literatur gibt es eine Dialektik von Freiheit und Norm, aber die Spielregeln sind unterschiedlich. Wenn so etwas prinzipiell An-Archisches und A-Moralisches wie Literatur in den Unterrichtskanon aufgenommen wird, und sei es in den Moralunterricht, dann sind Widersprüche vorprogrammiert. Ein Fach, das sich solche Inhalte gibt und solche Ziele setzt, kann nicht einfach mit einem technokratischen Input-Output-Modell erfasst werden.

Das Erfolgsgeheimnis unseres Faches besteht darin, dass diese beiden Bereiche *nicht* klar voneinander getrennt, sondern im Gegenteil unlöslich miteinander verbunden sind. Sprachkompetenzen können anhand von Literatur erworben werden, wie literarische Kompetenzen wiederum als eine besondere Form sprachlicher Kompetenzen zählen; die Beschäftigung mit Literatur wird ebenso wie die Fähigkeit zu lesen, zu schreiben oder mündlich zu kommunizieren als eine gesellschaftliche Notwendigkeit verstanden und argumentiert. Und gerade die Beschäftigung mit Literatur hilft uns, die Ambivalenzen unseres eigenen Faches immer wieder zu erinnern. Als kleines Beispiel zitiere ich aus einem Werk des österreichischen Schriftstellers und Deutschlehrers Engelbert Obernosterer. Sein Text trägt den bezeichnenden Titel *Killed by Killinger*. Ein Auszug:

„Ich habe hier den Killinger eins, das österreichweit verbreitete Sprachlehrbuch. Mit seiner Hilfe werde ich wie jeden September darangehen, die Aphasien der in den Bergen aufgewachsenen Kinder zu überwinden: ihr Stammeln, ihr Haarsträuben, den Druck in den Schultern. –

Es wird im ersten Jahr nur Teilsiege für die Sprache geben. Aber mit den Bänden zwei bis acht werden wir, meine Kollegen und ich, das Unartikulierte weiter zurückdrängen, was, auf den Körper bezogen, bedeutet, dass das aus ihm Sprechende nicht länger zur Kenntnis zu nehmen ist, sondern einzig die Lautabsonderungen der geschulten Zunge“ (Obernosterer 1988, 25).

Eine Deutschdidaktik, die wie Obernosterer die Gewaltmomente und Verluste der sprachlichen Sozialisation sehr wohl registriert und sie dennoch als einzigen Weg in die Freiheit begreift, reibt sich notwendig an den Zumutungen eines Schulsystems, das Freiheit nur innerhalb eines eng vorgegebenen Rahmens erlaubt. So heißt es aus berufenem Munde: Wir stoßen auf Zwänge, die „sich in der Forderung artikulieren, um der Vergleichbarkeit der Leistungen willen, die Leistungsmessung fortschreitend zu ‚objektivieren‘ – und das heißt zugleich den Unterricht noch mehr durch sie zu deformieren“ (Kreft 1982, 11). Diese Formulierung kommt nicht von mir, und sie ist, so aktuell sie auch klingen mag, keineswegs neu. Sie stammt aus einem Standardwerk der Deutschdidaktik, das vor rund 25 Jahren erstmals erschienen ist – aus

Jürgen Krefets *Grundproblemen der Literaturdidaktik*. Es gibt also eine Tradition der Kritik an Standardisierung innerhalb der Deutschdidaktik, mit der wir uns auseinandersetzen sollten, um die heutige Situation besser zu verstehen.

Doch zunächst präsentieren sich die bildungspolitischen Rahmenbedingungen für die Deutschdidaktik als großer Fortschritt: Es ist allgemein sichtbar, dass Schule – sowohl was ihre Organisation als auch was die Unterrichtsformen betrifft – in den letzten Jahrzehnten, und in den letzten Jahren immer schneller, einem tiefgreifenden Wandel unterliegt:

- Das starre (zentral)staatlich-hierarchische System wurde durch die Schulautonomie weitgehend gelockert.
- Die wesentlichen Organisationsstrukturen, die Schule bisher ausgemacht haben, wurden aufgeweicht: die Klasse als Jahrgangskohorte, die Unterrichtsstunde als unverrückbares Zeitmaß, das Fach als klar getrennte Einzeldisziplin.
- Die Abtrennung der Schule von der Gesellschaft, der zufolge alle Nicht-Angehörigen als „schulfremde Personen“ bezeichnet werden, die möglichst fernzuhalten sind, wurde weitgehend aufgehoben.
- Der Unterricht, der für die ganze Klasse gleichzeitig und mit den gleichen Inhalten erfolgte, wird nun tendenziell durch differenzierte und individualisierte Lehr- und Lernformen ersetzt.

Alle, die im alten System aufgewachsen sind, können dies nicht anders denn als Befreiung erleben. Es scheint, als ob das klassische Programm der Reformpädagogik nun endlich umgesetzt würde.<sup>2</sup> Wir müssen uns aber auch fragen, woher diese Veränderungen kommen, in welchem Kontext sie eingeführt werden und welche Effekte sie real haben. Natürlich sind wir geneigt, Autonomie und neue Lernformen als Erfolge kritischer PädagogInnen und DidaktikerInnen auszugeben. Aber ganz so autonom und abgekoppelt dürfen wir uns die Reformen in einem so eminent politischen Bereich wie dem Schulwesen nicht vorstellen. Und wir dürfen auch die Kehrseite nicht ignorieren:

- Die Autonomie der Schulen ist gleichzeitig ein Schritt zu ihrer Kommerzialisierung (im Rahmen einer Tendenz zur Privatisierung von Bildung) und drängt sie in eine noch nie gekannte Konkurrenz zueinander. Pädagogische Aufgaben und Management-Erfordernisse treten immer stärker als Widerspruch auf. Man braucht nur an die vor wenigen Jahren noch unvorstellbare massive kommerzielle Werbung in den Schulen zu denken. Was gerade erst amoralisch wirkte, gilt heute als eine Notwendigkeit, um den Betrieb aufrechtzuerhalten.
- Die Autonomie wird begleitet durch ein Instrument der Kontrolle und der Konkurrenz, ohne das sie undenkbar und unvollständig wäre – die so genannte Outputorientierung, d.h. die Orientierung an messbaren und jederzeit abrufbaren Fertigkeiten, die die SchülerInnen in einer bestimmten Zeit erwerben

---

<sup>2</sup> Vgl. Pongratz 2004, 252 f.

ben sollen. Diese werden „Kompetenzen“ genannt, was die Frage aufwirft, ob das nicht eine ziemlich einschneidende Verengung des Kompetenzbegriffs ist. Sie werden als Standards festgesetzt und durch ein erst in Aufbau befindliches, immer feinmaschigeres Netz von Kontrolle und Evaluation überprüft. PISA ist die bekannteste Chiffre für diese Tendenz, aber keineswegs die einzige Maßnahme. Ein zentrales Kontrollsystem an den Schnittstellen der Schulkarriere, z. B. die Einführung einer zentralen Matura (Abitur), wird z. B. in Österreich heftig diskutiert und in Teilschritten bereits eingeführt.

Wie wäre es also, wenn sich zeigen sollte, dass offener Unterricht, selbstverantwortete Projekte, Portfolios – all diese pädagogisch-didaktischen Errungenschaften nur eingeführt werden, weil und insofern sie den neuen Anforderungen eines wirtschaftlichen Konkurrenzsystems entsprechen? Wie, wenn wir bemerken würden, dass größere Freiheit und größere Kontrolle keine Gegensätze, sondern Korrelate sind? D.h. je mehr Freiheit, desto mehr Kontrolle, je mehr Individualität, desto mehr Konkurrenz, desto strengere Standards, die allerdings in einer bisher ungekannten Weise verinnerlicht werden sollen. Die Innenwelt und die Außenwelt gehen offensichtlich ein völlig neues, intensiveres Verhältnis miteinander ein. Dieser Zugriff auf die Innenwelt geschieht wieder über den Kompetenzbegriff: Auch das freiwillige Akzeptieren von vorgegebenen Normen wird zu einer Kompetenz umdefiniert, die als Bildungsziel standardmäßig vorgegeben wird. Fazit: Die äußere Disziplinierung wird durch eine Kontrolle ersetzt, zu deren Instrumenten nicht zuletzt die Selbstkontrolle gehört. So heißt es passenderweise im *Weißbuch Qualitätsentwicklung* des österreichischen Bildungsministeriums:

„Dem internationalen Trend entsprechend, zeichnet sich dabei auch in Österreich eine *Schwerpunktverlagerung* von zentraler Inputsteuerung zu *Prozess- und vor allem zur Outputsteuerung* ab. Daraus folgen logischerweise auch grundlegende Veränderungen im Selbstverständnis der Steuerungsebenen. Fertige Konzepte, die alles bis ins Detail regeln, treten in den Hintergrund; eine neue Steuerungsphilosophie setzt zunehmend auf Rahmenvorgaben, Zielvereinbarungen, Partizipation und Transparenz.“<sup>3</sup>

Zentraler Bestandteil dieser „neuen Steuerungsphilosophie“ sind einheitliche Standards, die auch entsprechend kontrolliert werden können. Dem entspricht die Umdeutung von Wissen in eine Ware.<sup>4</sup> Ohne Ökonomisierung des Bildungssystems hätten die Maßnahmen zur Standardisierung und Zertifizierung von Bildung keine soziale Dynamik und kein politisches Gewicht. Um es mit einem Zitat zu sagen:

<sup>3</sup> Weißbuch Qualitätssicherung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulsystem. (Hervorhebungen im Original).

In: [http://www.bmbwk.gv.at/schulen/unterricht/se/Weissbuch\\_Qualitaetssic10091.xml](http://www.bmbwk.gv.at/schulen/unterricht/se/Weissbuch_Qualitaetssic10091.xml)

<sup>4</sup> Völlig zurecht argumentieren demgegenüber Altrichter et al., dass die unabweisbare Tatsache der Personalisierung von Wissen „in Konflikt mit der Warenförmigkeit als grundlegendem Strukturprinzip der gesellschaftlichen Praxis gerät. Dieses Prinzip betrachtet Wissen nicht als persönliche Kompetenz, sondern als Ding, als ein Attribut, das abstraktem Arbeitsvermögen relativ umstandslos hinzugefügt werden kann“ (Altrichter et al. 2005, 134).

„Der Absolvent als Markenartikel – so könnte man das heimliche Programm der aktuellen Bemühungen zu einer Bildungsreform in eine knappe Formel fassen“ (Fischbach 2002, nach Pongratz 2004, 256). Das ist eine Entwicklung, die wir an den Universitäten ja mindestens ebenso drastisch beobachten können.<sup>5</sup>

Diese Veränderungen passen die Bildungslandschaft dem sozialen Wandel an, den der französische Soziologe Gilles Deleuze als den Übergang von den *Disziplinargesellschaften* zu den *Kontrollgesellschaften* bezeichnet hat. Charakteristisch für Disziplinargesellschaften, die ihre große Zeit im 18. und 19. Jahrhundert hatten, war die Organisation von Einschließungsmilieus, die ein Individuum zu durchlaufen hatte: Familie, Schule, Fabrik, irgendwann auch das Krankenhaus, manchmal das Gefängnis. Michel Foucault hat diese Entwicklung in klassischer Weise beschrieben (Foucault 1976). All diese starren Organisationen entsprechen nicht mehr der heutigen globalisierten Wirtschaft. Sie sind längst in einer Krise und dabei, sich entweder radikal zu verändern oder neuen Einrichtungen Platz zu machen. Für die Schule konstatiert Deleuze „Formen kontinuierlicher Kontrolle und die Einwirkung der permanenten Weiterbildung auf die Schule [...], die Einführung des ‚Unternehmens‘ auf allen Ebenen des Bildungs- und Ausbildungswesens“ (zitiert nach Schulheft 118, 2005, 13). Das ist genau das, was wir seit einiger Zeit weltweit beobachten können: eine Liberalisierung und Privatisierung des Bildungswesens sowie, als ihr Pendant, die Einführung von Standards, Zertifizierungen und Systemen der Kontrolle, darunter auch internationaler Vergleichstests.

Auf europäischer Ebene entspricht dem der mit großem Pathos aus der Taufe gehobene „Lissabon-Prozess“. Für die sich globalisierende Wettbewerbsgesellschaft hat die Europäische Union sich das Ziel gesetzt, innerhalb eines Jahrzehnts stärkste Wirtschaftsmacht der Welt zu werden und sie hat Bildung in der so genannten „Wissensgesellschaft“ zu einer ihrer wichtigsten strategischen Maßnahmen erklärt.<sup>6</sup> Unabhängig davon, dass wir heute weit von der Erreichung dieses im Jahr 2000 formulierten Ziels entfernt sind, gibt diese Politik doch ganz klar eine Richtung an: Bildung wird enorm aufgewertet, zugleich aber in ihrer Funktion deutlich eingeschränkt und tendenziell auf ihre Rolle als Ressource im globalisierten Wettkampf

---

<sup>5</sup> So heißt es als Ergebnis einer Studie über den Trend zur „Verwertbarkeit“ wissenschaftlichen Wissens: „Nicht so sehr die Erkenntnis- oder Forschungsleistung, sondern ihre Vermarktung und ihre Verwertung werden zum Qualitätskriterium. Am Ende stehen das ‚(Wirtschafts)Unternehmen Universität‘ und die ‚Knowledge-Industrie‘“ (Strunk 2005, 53).

<sup>6</sup> Vgl. dazu: „Die Europäische Union ist mit einem Quantensprung konfrontiert, der aus der Globalisierung und den Herausforderungen einer neuen wissensbasierten Wirtschaft resultiert.“ (Europäischer Rat 2000, Punkt 1) „Die Union hat sich heute ein *neues strategisches Ziel* für das kommende Jahrzehnt gesetzt: *das Ziel, die Union zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum in der Welt zu machen - einem Wirtschaftsraum, der fähig ist, ein dauerhaftes Wirtschaftswachstum mit mehr und besseren Arbeitsplätzen und einem größeren sozialen Zusammenhalt zu erzielen.* Zur Erreichung dieses Ziels bedarf es einer *globalen Strategie* [...]“ (Europäischer Rat 2000, Punkt 5, Hervorhebungen im Original).

um Positionen, Einfluss und Marktanteile funktionalisiert.<sup>7</sup> Damit entsteht die Tendenz, pädagogische Effizienz nach dem Vorbild ökonomischer Produktivität zu modellieren. Mehr noch: Die Pädagogik muss die Sozialisationsbedingungen für eine neue, oder zumindest modifizierte Form von Herrschaft bieten, die dieser Wirtschaftsform entspricht, eben die Kontrollgesellschaft. PISA, ein Motor dieser Umformung des Bildungssystems, ist zugleich dessen Symbol geworden.

### 3. Der PISA-Schock als „zweite Bildungskatastrophe“. Von der diskursiven Macht einer bildungspolitischen Maßnahme

Keine bildungspolitische Maßnahme der letzten Jahre hat die Bildungslandschaft so stark revolutioniert wie die PISA-Untersuchungen. In keine Studie wurde je OECD-weit so viel Geld investiert, keine Studie hatte je nur ein vergleichbares mediales Echo. Kein anderes Ereignis hat die Bildungspolitik so aufgerüttelt und zahlreiche, meist ebenso hektische wie unüberlegte Maßnahmen ausgelöst. Der PISA-Schock, nur vergleichbar mit dem Diskurs von der „Bildungskatastrophe“ der 1960er Jahre (Picht 1964), sitzt auch heute noch, Jahre nach der Veröffentlichung von PISA I, tief.<sup>8</sup> Und er hat, da die erste Studie den Schwerpunkt auf die Lesekompetenzen gelegt hat, in ganz besonderer Weise uns DeutschdidaktikerInnen getroffen.

Worin aber besteht eigentlich der PISA-Schock? Es wäre zu kurz gegriffen, ihn mit den tatsächlich beunruhigenden Ergebnissen, dem Abschneiden von Ländern wie Deutschland oder Österreich bei den Lese- und anderen Fähigkeiten, zu begründen. Die notwendige und intensive Beschäftigung mit diesem Befund hat uns, wie ich meine, den Blick verstellt für längerfristige bildungspolitische Konsequenzen, die PISA impliziert. Wie der Pädagoge Ludwig Pongratz zu Recht betont, ist PISA zunächst einmal ein machtvoller Richtungswechsel in der Bildungspolitik. Wir alle werden genötigt, die PISA-Brille aufzusetzen:

„Denn der aktuelle Formierungsprozess des Bildungswesens läuft über implizite Standards, die jeder bereits akzeptiert haben muss, bevor er sich auf eine kontroverse Diskussion über PISA einlässt. Alle Klagen über das schlechte Abschneiden Deutschlands und alle gut gemeinten Reformvorschläge [...] akzeptieren unter der Hand die Disziplinarprozeduren, die das globale testing, ranking und controlling in Szene setzt. Weit davon entfernt, als ‚neutrales‘ Element wissenschaftlicher Objektivität zu fungieren, setzt PISA eigene Normalitätsstandards“ (Pongratz 2004, 244).

<sup>7</sup> „Wissen ist für die betriebliche und volkswirtschaftliche Wertschöpfung in der Wissensgesellschaft der entscheidende Faktor.“ (aus einer „Leitvision“ des deutschen Bundesforschungsministeriums 2002, das die einseitig ökonomisch ausgerichtete Forschungspolitik auf den Punkt bringt, zitiert nach Strunk 2005, 45).

<sup>8</sup> Während ich diese Zeilen schreibe, Mitte September 2006, findet im Österreichischen Nationalrat eine Sondersitzung zur „Bildungskatastrophe“ statt – sicherlich wahlkampfbedingt, aber gerade deswegen symptomatisch.

Mit Untersuchungen wie PISA greift die Politik in einer bisher noch nie erlebten Intensität und in globalem Maßstab in die Bildungslandschaft ein. Der norwegische Pädagoge Svein Sjøberg bezeichnet PISA denn auch als „Bulldozer im Dienste der Globalisierung und gemeinsamer Normen“ (Sjøberg 2004, 55). PISA ist ein „Machtverstärker“ (Pongratz 2004, 257), der die „Diktatur des Komparativs“ (ebd.) etabliert. Die eigene Position im so genannten Qualitätsranking wird relativ zu der der Konkurrenz bestimmt. „Man kann die These riskieren, dass die normative Gewalt der Ranglisten ihre eigentliche Funktion darstellt“ (Liessmann 2006, 87). Deswegen war Österreich nach PISA I so gelassen, übrigens zu Unrecht, wie sich bald herausstellen sollte. Denn das eigentliche Ergebnis war, aus bildungspolitischer Sicht, dass wir vor dem „großen Bruder“ Deutschland platziert waren.<sup>9</sup> Der Absturz bei PISA II hat das Land dann mit umso größerer Wucht getroffen. So entsteht, unbemerkt, neben der äußeren auch eine innere Kommerzialisierung von Pädagogik, die der Pädagoge Dietrich Hoffmann als „die Ausrichtung *auf* und die Orientierung *an* apädagogischen Intentionen“ definiert (Hoffmann 2001a, 34, Hervorhebungen im Original).

PISA ist ein zentraler Bestandteil dessen, was der Dichter Robert Musil wohl als „Parallelaktion“ bezeichnet hätte: Vorbei an den bestehenden (nationalen) Lehrplänen werden inhaltliche Markierungen gesetzt, die mit unglaublicher Wirkungsmacht ausgestattet sind. Scheinbar nur eben Tests bestimmter „Schlüsselqualifikationen“, erweisen sich die PISA-Kriterien sehr bald als thematischer Eingriff und Schritt zur internationalen Homogenisierung von Curricula. PISA gibt die Richtung für Standards an, die in einem ungeklärten Verhältnis zu den nach wie vor gültigen Lehrplänen von den Bildungsbehörden selbst etabliert werden. Kein Zufall, dass der erste Baustein der Deutschstandards in Österreich die Lesestandards waren. Abschlussprüfungen, die – wie in Österreich oder Deutschland – noch nicht zentralisiert sind, verlieren tendenziell an Reputation. Lehrkräfte, die sich bis jetzt als ExpertInnen ihrer Fächer fühlen konnten, werden zurückgestuft. Ein mittleres Bildungsmanagement soll das Kommando übernehmen (vgl. auch Schirlbauer 2005). Die *drei E* – *Evaluation, Effizienz, Ergebnisorientierung* beherrschen den Diskurs. PISA entpuppt sich als Vorbote und Bestandteil eines „permanenten Qualitätstribunals“ (Simons nach Pongratz 2004, 256).

Ich möchte die Aufmerksamkeit vor allem auf die diskursive Macht lenken, die sich in PISA manifestiert: Für den Deutschunterricht ist meines Erachtens die wichtigste Konsequenz nicht, dass wir nun wissen, wie gut oder schlecht unsere PflichtschulabsolventInnen lesen können, sondern dass Lesen ein bildungspolitisches Thema geworden ist. Zum einen ist in den Augen der Öffentlichkeit die Notwendigkeit von Leseförderung unabweisbar geworden, zum anderen hat sich bei LehrerInnen und DidaktikerInnen ohne große Diskussion ein in mancher Hinsicht neues Konzept von Lesen durchgesetzt: Man mag die Beschäftigung mit nicht-linearen Texten als not-

---

<sup>9</sup> Vgl. dazu weiter Liessmann: „Es geht also um eine Nationenwertung. Ohne diese wäre PISA eine Sache von Experten geblieben. Der Schock über die vermeintliche Bildungskatastrophe speist sich aus dem Ungeist der Sportberichterstattung und bestätigt so das, was er beklagt“ (Liessmann 2006, 78).

wendigen Schritt zur Entzopfung des Unterrichts, zu mehr Lebensnähe feiern oder das Ende der literarischen Kultur in der Schule befürchten – auffällig ist, dass das, was viele Jahre Medienerziehung, kulturwissenschaftliche Orientierung und zahlreiche Seminare zur LehrerInnenbildung nicht geschafft haben, mit einer einzigen Maßnahme im Handumdrehen zu gelingen scheint – eine Hinwendung der Lesedidaktik zu Sachtexten und zu Lesestrategien.

Mit einer immensen Intervention von außen, die sich nicht nur auf die Bildungspolitik, sondern auch auf die Bildungswissenschaften erstreckt, werden Maßstäbe gesetzt und Spielregeln umgeschrieben. Wenn mit einem Schwung so viel in Fahrt gebracht wird, dann ist es wohl nur zu berechtigt, dass man fragt, wohin die Reise denn geht. Was den PISA-Lesetest betrifft, um bei unserem Fach zu bleiben, sollten mehrere Punkte hinterfragt werden:

1. Der gesamte Bereich der sprachlichen Fähigkeiten wird öffentlichkeitswirksam auf eine einzige Fähigkeit – Lesen – reduziert, und dabei auch noch auf einen ziemlich engen Begriff von Lesen.
2. PISA setzt auf „kaltem Wege“ eine Neubestimmung von literarischer Bildung als Privatvergnügen durch. Die Beschäftigung mit Literatur gilt der PISA-Philosophie nicht mehr als gesellschaftliche Notwendigkeit, als ästhetisch-politische Bildung, sondern als persönlich-private Vorliebe: Fiktionale Literatur wird, zusammen mit Privatbriefen, in die Rubrik „Lesen für private Zwecke“ eingereiht. Das scheint mir ein entscheidender Punkt zu sein, und es wundert mich, dass die Literaturdidaktik dagegen nicht massiver aufgetreten ist.<sup>10</sup> Das passt insgesamt zu der vorher beschriebenen Tendenz, Bildung nur noch als Erschließung und Vermittlung von Wissen zu begreifen, statt als persönlichkeitsbildende Aneignung von Wissen (vgl. Hoffmann 2001a, 30).
3. Logische Konsequenz daraus ist die immer wieder kritisierte de facto Reduktion des Lesekompetenzbegriffs auf Bedeutungsentnahme, auch wenn in den theoretischen Konzepten dem Lesen die Konstruktion von Bedeutung zugestanden wird (vgl. Bremerich-Vos/Wieler 2003, 15).
4. Ein weiterer, meist ebenfalls unterbelichteter Aspekt betrifft die Sprachwahl von PISA. Der österreichische Verband für Angewandte Linguistik (Verbal) kritisiert die Reduktion auf die Staatssprache bei den Tests, deren logische Folge das schlechtere Abschneiden von Kindern mit anderen Muttersprachen sei:

<sup>10</sup> So wird, unter Berufung auf ein Dokument des Europarates, von vier Lesekonstellationen ausgegangen: Lesen für private Zwecke, für öffentliche Zwecke, für berufliche Zwecke und zum Zweck des Lernens. Wörtlich heißt es: „*Reading for private use (personal)*. This type of reading is carried out to satisfy an individual’s own interests, both practical and intellectual. It also includes reading to maintain or develop personal connections to other people. Contents typically include personal letters, fiction, biography and informational texts read for curiosity, as a part of leisure or recreational activities.” (The PISA 2006 Assessment Framework. Science, Reading and Mathematics Paragraph 164, 129, auch in: [http://www.fed.cuhk.edu.hk/~hkpisa/sample/files/2006\\_Reading\\_Framework.pdf](http://www.fed.cuhk.edu.hk/~hkpisa/sample/files/2006_Reading_Framework.pdf), 10).

„Was sagt also die Feststellung, dass ‚Ausländerkinder‘ schlechter abschneiden als deutschsprachige Jugendliche? Nicht mehr und nicht weniger, als dass die einen in ihrer Muttersprache getestet wurden und die anderen in einer Zweit-/Fremdsprache. [...] Die monolinguale PISA-Studie testet eine wertvolle Kompetenz von Kindern aus Zuwandererfamilien nicht: dass sie in der Regel mehrsprachig sind und zumindest eine Sprache mehr beherrschen als die Kinder der Mehrheitsbevölkerung“ (Verbal, Pressemeldung an APA, 29.11.2004).

Was angesichts dieser massiven Eingriffe besonders verwundert, ist der diskussionslose Gehorsam der Bildungspolitik, der Pädagogik und – der Didaktik.<sup>11</sup> Während die Ergebnisse der Studie – zurecht – breit diskutiert und die Methodik der Studie im Detail kritisiert werden, werden die Normen, Werte, Denkrichtungen von PISA sofort und ohne große Debatte übernommen, als hätte endlich jemand das ausgesprochen, was viele schon immer dachten. Im Büßergewand und mit der Asche von unbrauchbar gewordenen Didaktik-Büchern am Haupt kommen wir daher, klopfen uns an die Brust und rufen *Mea culpa!* Die Nation (*setzen Sie bitte die jeweils passende ein*) kann nicht lesen, nicht rechnen und versteht nichts von Naturwissenschaften, oder zumindest schlechter als die (*setzen Sie wieder die passende Nation ein!*) Wir müssen umdenken, wir haben alles falsch gemacht und noch schlimmer, wir haben nicht einmal Instrumente entwickelt, das festzustellen. Andere mussten einspringen, Gott sei Dank hat sich die OECD als *deus ex machina* erwiesen, und sie hat, zumindest in der Interpretation der Medien, auch gleich die Rolle des Schnellrichters besetzt.

Übernehmen wir da nicht zu leichtfertig die Paradigmen einer Bildungspolitik, die wir – sowohl aus gegebenem Anlass wie als prinzipielle wissenschaftliche Haltung – doch hinterfragen sollten? Ich habe von den Verinnerlichungen der Kontrollgesellschaft gesprochen. Eine Form dieser Verinnerlichung betrifft offenbar auch die angewandten Wissenschaften wie die Deutschdidaktik. Wir sollten vielleicht doch aufhören, ambivalente bildungspolitische Entscheidungen in pädagogischen Fortschritt umzudeuten.

Damit man mich richtig versteht: Ich spreche mich keineswegs prinzipiell gegen die Entwicklung von Standards und effizienten Evaluierungsinstrumenten aus. Ich halte sie unter den heutigen gesellschaftlichen Bedingungen nicht nur für unvermeidlich, sondern sie können, sinnvoll eingesetzt und im Kontext von Strukturreformen sowie eingebettet in zahlreiche notwendige Begleitmaßnahmen, auch eine schulreformerische Funktion erfüllen. Ich erkenne selbstverständlich den didaktischen Wert der PISA-Studien an. Aber damit erkläre ich diese Instrumente noch lange nicht zur *Perspektive* fachdidaktischer Forschung und zum *Ziel* deutschdidaktischen Engagements! Arbeiten an Kompetenzen und Standards ist auch *nicht identisch* mit empirischer Ausrichtung der Didaktik, die wesentlich mehr umfasst bzw. – wie noch aus-

---

<sup>11</sup> Vgl. wieder Liessmann: „Dass kein einziges europäisches Land den Mut hatte, die Entwicklung der eigenen pädagogischen Kultur ungeachtet der PISA-Ergebnisse für vorrangig zu halten, zeigt, welch normativer Druck von solchen Tests ausgeht, auch wenn diese Normativität nicht intendiert gewesen sein mag“ (Liessmann 2006, 86).

zuführen sein wird – vor allem auf andere Weise zu betreiben ist als in der Form eines zentralen Monitorings. Genauso wenig darf empirische Forschung in einen Gegensatz zu programmatischen Auseinandersetzungen gebracht werden. Erst zusammen ergeben sie das ganze Programm der deutschdidaktischen Wissenschaft.

Wenn ich mich hier kritisch gegenüber einer bildungspolitischen Gesamtentwicklung äußere, so heißt das nicht, dass ich die positiven Seiten einzelner Maßnahmen übersehe. Sie bestehen m. E. darin,

- dass die öffentliche Aufmerksamkeit auf die Bedeutung von Fachdidaktik und speziell die Anliegen der Deutschdidaktik gelenkt wird;
- dass die Qualität des Unterrichts, die tatsächlich oft zu wünschen übrig lässt, thematisiert wird;
- dass auch die Fachdidaktik, die selbst mehr (selbst-)kritische Evaluation nötig hat, mit der Frage ihrer Leistungsfähigkeit konfrontiert wird.

Ich möchte auch keineswegs den Eindruck erwecken, dass es keinen didaktischen Spielraum gäbe, in mancher Hinsicht scheint er mir sogar größer zu werden – eben weil Bildung wieder ein politisches Thema geworden ist. Umso mehr kommt es darauf an, wie bewusst wir mit der neuen Situation umgehen. Dazu kann uns, wie ich meine, ein historischer Vergleich helfen. In gewissem Sinn stehen wir nämlich heute vor einer Situation wie zu Zeit des Bildungsbooms in den 1960er und 1970er Jahren, als der *Lernzielorientierte Unterricht* hoch im Kurs stand (ein Faktum, auf das Kaspar Spinner bereits hingewiesen hat).

#### 4. Standardisierung, Outputkontrolle und didaktischer Spielraum im historischen Vergleich

Die sogenannte Zeit der Bildungsreformen der 1970er Jahre sehe ich als den ersten großen technokratischen Schub, als die *politische* Reaktion auf die Tatsache, dass die alte Elitenorientierung unzeitgemäß geworden war, weil breitere Massen höhere Bildung benötigten, um den veränderten Anforderungen von Produktion und tertiärem Sektor zu genügen. Die *pädagogische* Konsequenz war, neue Paradigmen aus dem kapitalistischen Musterland USA nach Europa zu transferieren, wie etwa die Curriculumtheorie (Robinsohn) und die Lernzieltheorie (Mager), zwei „Output-Orientierungen“ in der heutigen Terminologie. Die Deutschdidaktik eines Werner Schlotthaus rief damals schon die *empirische Wende* aus und wollte sich an den „empirisch verfahrenen Gesellschaftswissenschaften“ orientieren (Schlotthaus 1971, 15). Damals wie heute begann man mit der Feststellung, dass Effektivitätskontrolle in der Didaktik etwas Neues sei (Wolfgang Klafki, zitiert nach Schulz, XIII). Kaspar Spinner hat in seiner Lüneburger Rede diese Lernzielorientierung kritisiert und betont, dass die Deutschdidaktik sie zurecht hinter sich gelassen habe (Spinner 2005, 7). Man darf aber nicht übersehen, dass sie – im damaligen Bewusstsein – einen großen Fortschritt darstellte, und durchaus als Bestandteil eines Engagements verstanden wurde, „das kritische Erziehungswissenschaft mit aufgeklärter Schulpraxis verbindet“, wie etwa Herwig Blankertz im Vorwort zu Hilbert L. Meyers „Trainingsprogramm zur Lernzielanalyse“ argumentiert (Blankertz 1981, 9). Ich

würde mir jedenfalls wünschen, dass die österreichische Standarddiskussion endlich das Niveau, die Differenziertheit und den Weitblick erreicht, die die Aufsätze eines Otfried Hoppe aus dem Jahre 1974 auszeichnen. Er definiert die Lernziele konsequent als Kompetenzen, und kritisiert von dieser sehr aktuellen Sicht aus alle Konzepte, besonders das von Robert F. Mager, die davon ausgehen, „das gewünschte Endverhalten“ der SchülerInnen ganz genau bestimmen zu können.

„Wenn man die Ausführung einer genau definierten Operation zum Lernziel macht, so gerät man beim Aufsatzunterricht wieder zur Niederschrift auswendig gelernter Sprachmuster, im literarischen Unterricht zur Repetition vorgegebener Interpretationen, im Grammatikunterricht zum Auswendig-Hersagen von Regeln“ (Hoppe 1974, 160).

Genauso wie er die falsche Konkretisierung von Kompetenzen kritisiert, wendet sich Hoppe auch gegen die (daraus resultierende) fragwürdige Abstraktion, die die verschiedenen konkreten Fähigkeiten in völlig allgemeinen Taxonomien zusammenfasst und damit verschwinden lässt. Dazu ein Beispiel aus dem Aufsatzunterricht, die Aufgabe, eine Eingabe an die Regierung zu verfassen:

„Ziel des Unterrichts ist es bei Möller, einen ganz bestimmten Schriftsatz herzustellen, nicht aber: die Fähigkeit auszubilden, solche Schriftsätze überhaupt aufsetzen zu können; d. h. Ziel ist eine bestimmte Operation, die dann auf allgemeine Begriffe der Taxonomie hin interpretiert wird. Demgegenüber würde eine Kompetenzbeschreibung sich beispielsweise darauf beziehen, zu analysieren, welche Fähigkeiten generell zum Schreiben einer ‚Eingabe an die Behörden‘ erforderlich sind; [...]“ (Hoppe 1974, 162).

Hoppe hält resümierend fest:

„Wir dürfen für den Deutschunterricht als Sprachunterricht im weitesten Sinne feststellen, daß Lernziele nur Kompetenzen sein können, also Fähigkeiten, Sprache zu produzieren, zu verstehen und zu reflektieren“ (Hoppe 1974, 160).

Damit öffnet Hoppe für die Deutschdidaktik ein wichtiges Feld *theoretischer* Arbeit, die für ihn die Voraussetzung ist, dass die Kompetenzbeschreibung sprachlichen Verhaltens als *empirische* Disziplin etabliert werden kann (Hoppe 1974, 164). Letztlich formuliert Hoppe ein anspruchsvolles Konzept von Deutschdidaktik, nämlich eine Theorie sprachlichen Verhaltens und sprachlichen Lehrens und Lernens zu entwickeln und empirisch abzusichern – ein Desiderat, das wohl bis heute nicht wirklich eingelöst werden konnte.<sup>12</sup>

Es war im damaligen Diskurs bereits klar – und das ist elementar für unsere Standard-Debatten –, dass es Gegenstandsbereiche der Deutschdidaktik bzw. des Deutschunterrichts gibt, die „untauglich sind für die Aufstellung sogenannter operationalisierter Lernziele, also von Lernzielen, die gleichsam abrufbar sind, weil sie beobachtbares, kontrollierbares Verhalten formulieren können“ (Hassenstein 1975,

---

<sup>12</sup> „Die Sprachtheorie, die in den Lehrbüchern geliefert wird, nämlich eine Grammatik, ist gerade nicht [...] eine Theorie sprachlichen Verhaltens, sondern eine Theorie des benutzen sprachlichen Apparats, der – mit oder ohne Grammatik-Kenntnisse – weitgehend unreflektiert nach internalisierten Regeln funktioniert“ (Hoppe 1974, 166).

40). Die Sorge, damals wie heute sehr aktuell, besteht darin, dass all das, was nicht operationalisierbar ist, über kurz oder lang von einer technokratischen Bildungspolitik hinweggespült werden kann.

Trotz dieser Bemühungen um eine fortschrittliche Interpretation der Lernzielorientierung war das Konzept selbstverständlich umstritten. Die Argumente, die dagegen vorgebracht und teilweise auch widerlegt wurden, erinnern ebenfalls sehr stark an die gegenwärtige Standard-Diskussion:

- Einschränkung der Lehrfreiheit<sup>13</sup>
- Bevormundung der Lernenden
- Reduktion des Lernstoffs auf leicht überprüfbare, aber oft weniger wichtige Lernbereiche (vgl. Schulz 1965)

In der Praxis hat sich, so können wir mit dem historischen Abstand wohl sagen, die Lernzielkonzeption nicht als reiner Behaviourismus durchgesetzt, sondern wurde gefiltert, konterkariert, modifiziert, sozial erträglich gemacht durch eine politische Pädagogik und Didaktik, deren Leitziele Mündigkeit und demokratische Beteiligung lauteten. Die Aufstellung von Lernzielen wurde in die Perspektive einer Sprachdidaktik eingebettet, die Sprache als soziales Handeln verstand und einen Beitrag zur Emanzipation der Individuen aus nicht nur sprachlichen Zwängen leisten wollte. Es war der damaligen Deutschdidaktik klar, dass Lernziele, empirische Forschung und Grundsatzdiskussionen zusammengehören. In den Worten von Otfried Hoppe: „Da Lernziele als Postulate auftreten, muß darüber hinaus ihre Wünschbarkeit analysiert werden; d. h. Lernzielbeschreibungen müssen ein ideologiekritisches Element enthalten“ (Hoppe 1974, 167). Somit kam es in vielen Punkten sozusagen zu einem „historischen Kompromiss“ zwischen einer entschieden gesellschaftspolitisch verstandenen Pädagogik bzw. Didaktik und der auf verbesserte Qualifizierung der Arbeitskräfte zielenden Bildungspolitik. In der Parole „Lehrziel: Kommunikation“ (Schlotthaus 1971) fand dieser Kompromiss für die Deutschdidaktik seinen beredtesten Ausdruck: Kommunikative Kompetenz – wir hatten also auch damals schon den Kompetenzbegriff – als Antwort auf neue Anforderungen an die Ware Arbeitskraft *und* als utopiehaltiger Begriff, der herrschaftsfreie Kommunikation zwar nicht, wie Habermas meinte, eigentlich schon voraussetzt, aber doch immerhin als Ziel anstrebt.

Zweifelsohne war diese Entwicklung ambivalent. Die Deutschdidaktik hat sich auch, trotz erster empirischer Ansätze, nicht wirklich die Mühe gemacht, die Erfolge ihrer kommunikativen Wende praktisch zu erforschen und zu überprüfen. Oft wurden hohle Absichtserklärungen und ideologische Leerformeln mit didaktischem Handeln verwechselt. Aber das soll hier gar nicht diskutiert werden. Interessant für unsere Analogie ist es, dass Deutschdidaktik damals sehr erfolgreich ausgebaut werden konnte: Es entstanden Lehrstühle und Zeitschriften, Projekte und Publikationen in bisher ungekannter Fülle und Qualität. Meine These lautet, dass dies deshalb zustande kam, weil es der Deutschdidaktik gelang, unter Wahrung ihres Doppelcha-

---

<sup>13</sup> So bezeichnete Olaf Köhler in seinem Vortrag am SDD 2006 die Bildungsstandards völlig zurecht als „implizite Unterrichtsstandards“.

racters als sprachlich-technisches und als sprachlich-ästhetisches Fach einen gesellschaftlichen Nutzen nachzuweisen.<sup>14</sup>

Auch heute geht es wieder um die „Anhebung des Bildungsniveaus“ und deswegen um effizienteren Einsatz von Pädagogik und Didaktik.<sup>15</sup> Der große historische Unterschied zu den 1970ern besteht aber wohl darin, dass die heutigen bildungspolitischen Eingriffe mit wesentlich größerer Vehemenz und Organisiertheit, mit einem global organisierten Apparat erfolgen. Während damals der Aufbau einer wissenschaftlichen Infrastruktur in Pädagogik und Didaktik und der Ausbau der Fachdidaktiken als Wissenschaften erfolgte, werden heute Instrumente geschaffen, um bildungspolitisches Monitoring im europäischen und teilweise im globalen Maßstab zu betreiben. Und noch ein entscheidender Unterschied: Wenn man in den 1960er und 1970er Jahren fast ausschließlich auf die staatlichen Institutionen setzte, so geht es heute um die Privatisierung und Ökonomisierung des Bildungswesens. Wenn damals der Ausbau des Sozialstaates der allgemein anerkannte politische Hintergrund war, so steht heute als Rahmenbedingung sein Abbau am Programm. Auch dieser Paradigmenwechsel findet sein Abbild in den bildungspolitischen Diskursen.

Zusammengefasst: Die Beschäftigung mit der Lernzielorientierung der 1970er Jahre

- kann uns helfen, eine differenzierte Diskussion über die Angemessenheit, die Qualität und die Voraussetzungen von Standards zu führen;
- zeigt uns, dass nur ein umfassend verstandener Kompetenzbegriff kompatibel mit einer gesellschaftlich verantwortungsvollen Deutschdidaktik ist, dass aber eine Reduktion des Faches auf messbare und jederzeit abrufbare Kompetenzen abzulehnen ist;<sup>16</sup>
- erinnert uns an die Notwendigkeit einer permanenten programmatischen Diskussion, in der zeitgenössischen Terminologie formuliert: einer „ideologiekritischen Ausrichtung“ des Faches;
- mahnt uns, dass nur eine selbstbewusste, in ihren Zielen eigenständige Deutschdidaktik mit bildungspolitischen Anforderungen und Zumutungen kreativ umgehen kann.

Im Gegensatz zur damaligen Situation ist der Außendruck auf die pädagogischen Wissenschaften heute wesentlich massiver – aber wo sind die Gegenkräfte, wo ist die Utopie, die positive Vision der Pädagogik und Deutschdidaktik? Wo ist ihr gesellschaftspolitisches Engagement? Wo werden – um in der damaligen Diktion zu bleiben – „kritische Ideen“ der Deutschdidaktik diskutiert?<sup>17</sup> Vieles, was im PISA-

<sup>14</sup> Das war übrigens auch nicht so anders in der traditionellen, nationalen Phase, auf die ich hier nicht eingehen möchte, der aber der Deutschunterricht seinen Aufstieg von einem Hilfsgegenstand zu einem Leitfach im Schulkanon verdankt.

<sup>15</sup> „Bildungsniveau heben“ (Punkt 26), s. Europäischer Rat 2000.

<sup>16</sup> „Mit der kompetenzorientierten Wende – abgesehen von ihrer wortgewaltigen Rhetorik – könnte die Chance bestehen, den engen Qualifikationscharakter von Bildung zu durchbrechen und einen ganzheitlichen Subjektanspruch von Bildung zu definieren“ (Kirchhöfer, nach Neuner 2001, 61).

<sup>17</sup> Vgl. z. B. „Verständigungsgemeinschaft“ als ‚kritische Idee‘ für Didaktik“ (Tymister 1978, 24).

kritischen Diskurs den Bildungsstudien vorgeworfen wird, sollten wir uns lieber selbst vorwerfen. Das Problem ist im Grunde nicht bloß die diskussionswürdige Bildungspolitik selbst, sondern die Tatsache, dass es zu wenig Diskussion um sie gibt.

## 5. Zusammenfassung und Ausblick

Resümierend schreibt der immer etwas pathetische Gilles Deleuze über den Vergleich zwischen Disziplinar- und Kontrollgesellschaft:

„Es ist nicht nötig zu fragen, welches das härtere Regime ist oder das erträglichere, denn in jedem von ihnen stehen Befreiungen und Unterwerfungen einander gegenüber. [...] Weder zur Furcht noch zur Hoffnung besteht Grund, sondern nur dazu, neue Waffen zu suchen“ (Deleuze 255 f.).

Etwas weniger aufgeregt formuliert: Die heutige Situation stellt uns vor neue Gefahren, eröffnet aber auch neue Möglichkeiten. Jede Hinwendung der Politik zur Bildung bringt materielle und immaterielle Ressourcen für Pädagogik und Didaktik. In einer neueren Publikation zu den didaktischen Konsequenzen von PISA heißt es selbstbewusst:

„Damit wird also insgesamt die unumkehrbare Stärkung und Ausweitung der Relevanz von Fachdidaktik in unserer Wissenschaftslandschaft eindrucksvoll dokumentiert. Wir glauben mit Überzeugung sagen zu können, dass die Fachdidaktik ein zentrales Wissenschaftsgebiet der Lehreraus- und -fortbildung sowie der empirischen Unterrichtsforschung geworden ist“ (Bayrhuber et al. 16/17).

Die Gewinnerwartungen – um es einmal passend ökonomisch zu formulieren – aufgrund des PISA-Schocks sind also hoch, und wohl nicht zu Unrecht. In Österreich zum Beispiel hat man – nach einigem Zögern – mit dem Aufbau von landesweiten Kompetenzzentren für Fachdidaktik reagiert. Bezeichnenderweise sieht die erste Ausbaustufe die Einrichtung von fachdidaktischen Professuren in den drei Fächern Mathematik, Naturwissenschaften und Deutsch vor. Damit werden, zumindest für Deutschdidaktik, erstmals Lehrstühle in Österreich eingerichtet, und gerade die Klagenfurter Deutschdidaktik und ich als Person profitieren von dieser Entwicklung. Das ist allerdings kein Grund, die kritische Perspektive aufzugeben. Im Gegenteil, sie ist die Voraussetzung, um mit den zugleich ausgesprochenen drängenden Erwartungen der Bildungspolitik an die Didaktik sinnvoll umzugehen.

Als positiv möchte ich ferner verbuchen:

- Die Bereiche Sozialisations-, Schul- und Unterrichtsforschung werden massiv aufgewertet; die Notwendigkeit empirischer Arbeit in der Didaktik wird allgemein einsichtig, und es wird wohl auch eher gelingen, dafür öffentliche Förderungen zu lukrieren.
- Die Frage nach der Qualität und Effizienz von Unterricht, schon vor 40 Jahren als Programm der Lernzielorientierung formuliert, aber kaum eingelöst, wird unabweisbar. Das hilft der Didaktik, einen internen Innovationsschub auszulösen.

Festzuhalten bleibt in einer Gesamtbilanz jedenfalls:

- Die Ökonomisierung und Liberalisierung des Bildungswesens als Hauptursache für die Standardisierung und Qualitätskontrolle – für das „permanente Qualitätstribunal“ – wertet Pädagogik und Didaktik in ihrer Bedeutung auf, sucht sie aber inhaltlich einzuschränken und zu funktionalisieren. Darauf dürfen wir nicht durch Selbstbeschränkungen reagieren und verkünden, dass programmatische Debatten vorbei seien.
- Kritik ist überall dort nötig, wo die Standardisierung den grundsätzlichen Bildungszielen entgegensteht. Ich denke zum Beispiel an die Regel von der „relativen Unbestimmbarkeit der Lernziele“ (Hunfeld 2004, 492) von Hans Hunfeld, der darauf hingewiesen hat, dass die Autonomie der Lernenden und die Operationalisierung der Lernziele in einem Widerspruch stehen, der nicht einseitig aufgelöst werden darf. Sonst besteht die Gefahr, dass Kreativität und Flexibilität tatsächlich nur ein anderer Ausdruck für erbitterte Konkurrenz werden, wo die Freiheit der Lernenden bloß scheinbar erweitert und de facto in enge Bahnen gelenkt wird.
- Wir müssen auch den massiven Bemühungen, durch Bildungsmonitoring die totale Kontrolle über den Bildungsbereich zu erlangen, kritisch gegenüberstehen. Wir dürfen nicht der phantasmatischen Verlockung erliegen, durch Teilhabe an diesem System an Macht und Einfluss zu gewinnen. Nach wie vor ist die entscheidende Ressource für gute Bildung die innere Einstellung, die Begeisterung und professionelle Qualität der Lehrerinnen und Lehrer. Deutschdidaktik wird nur erfolgreich sein, wenn sie die Lehrkräfte als gleichberechtigte ExpertInnen der Praxis begreift, die die Erkenntnisse der Didaktik einer „aktiven Transformation“ unterziehen müssen, um sie in ihrem Arbeitsbereich anzuwenden (vgl. Altrichter et al. 2005, 139). Ihre wichtigste Aufgabe ist es, die Lehrkräfte dabei zu unterstützen.
- Jede Pädagogik und Didaktik hat ein gesellschaftliches Anliegen, über dessen Formulierung sie einen gewissen Mindestkonsens herstellen sollte. War es in den 1960er und 1970er Jahren das Ziel der demokratischen Reform der kulturell immer noch autoritären Nachkriegs- und postfaschistischen Gesellschaften, mit dem Leitbild der „demokratischen Verständigungsgemeinschaft“ (Tymister, 1978), so könnte das Leitziel in Zeiten der Globalisierung die Bildung von demokratischen und solidarischen WeltbürgerInnen sein. Für die Deutschdidaktik würde das – wie ich meine – vor allem einen interkulturellen und intermedialen Umbau des Faches bedeuten. Wie kann der Unterricht in der Staatssprache Deutsch unter den Bedingungen gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit, multikultureller Gesellschaft und allgemeiner Globalisierung betrieben werden? Wie soll ein Deutschunterricht aussehen, der nicht mehr als Nationalbildung betrieben wird, aber deswegen nicht indifferent und sozusagen der Sprache an sich verpflichtet ist? Wie können Sprachaufmerksamkeit und Sprachförderung gemeinsam entwickelt werden, ohne das eine gegen das andere auszuspielen? Ist es eine Illusion oder ein realistisches Konzept, kosmopolitisches Denken durch kritische Beschäftigung mit Weltliteratur zu befördern? Wie kann Deutschunterricht sich der globalen Medienkultur öffnen, ohne sich ihr auszuliefern? Was können wir dazu beitragen,

Jugendlichen die Orientierung in der Medienwelt zu erleichtern? Wie kann sprachliche Bildung als politische Bildung heute verwirklicht werden? Welchen Platz hat dabei die literarische Sozialisation? Um diese und ähnliche Fragen ginge es in meinen Augen bei den Auseinandersetzungen um die heute zeitgemäße Form einer demokratischen, emanzipatorischen und weltoffenen Bildung.

- Man müsste auch ausloten, wieweit sich der Kompetenzbegriff dafür eignet, kritische Gegenkonzepte zu den politisch stark vereinnahmten PISA-Studien zu entwickeln, wie es teilweise bereits geschieht. Das hieße, von sich aus andere Maßstäbe zu setzen und damit auch die diskursive Macht von dem, was ich mit „PISA“ umschreibe, mit der Zeit zurückzudrängen. Hier ist nicht der Platz, um ins Detail zu gehen, ich möchte nur einen kleinen, vielleicht provokanten Vorschlag machen, der eine neue Denkrichtung propagiert. Ich plädiere dafür, in die nächsten internationalen Erhebungen eine Untersuchung darüber aufzunehmen, wie es mit dem Wissen und den Fähigkeiten in Bezug auf Solidarität, Menschenrechte und Sozialkompetenz bestellt ist. In Anlehnung an das symbolträchtige Kürzel PISA schlage ich ASSISI vor – statt der Seefahrer- und Kriegerstadt Pisa soll die Stadt genommen werden, die an den „Friedensheiligen“ Franz erinnert. ASSISI – das hieße: ASSESSMENT OF SOCIAL INTELLIGENCE, SOLIDARITY AND INTERNATIONALISM. Diese ASSISI-Studie könnte Standards für transversale Fähigkeiten wie soziales und interkulturelles Lernen, Friedenserziehung und politische Bildung entwickeln und die Qualität des Deutschunterrichts unter diesem Gesichtspunkt überprüfen. Das wäre jedenfalls Stoff für programmatische Auseinandersetzungen, nicht nur innerhalb der Deutschdidaktik ...

In der Ausschreibung des Symposions in Weingarten heißt es in der gebotenen Nüchternheit:

„Das Symposion 2006: ‚Kompetenzen im Deutschunterricht‘ kreist um die *von der bildungspolitischen Debatte vorgegebenen Begriffe Kompetenz, Standard und Aufgaben*. Wie jede Lerndisziplin ist auch die Deutschdidaktik aufgerufen, diese Begriffe zu füllen. [...] Unweigerlich wird dieses Symposion Desiderate in der deutschdidaktischen Forschung formulieren. Empirische Arbeiten im Rahmen der Diskussion von Kompetenzmodellen haben wir kaum vorzuzeigen. Aufgabe dieses Symposions wird es besonders sein müssen, die bislang geleitete Arbeit im Rahmen von Kompetenzmodellen (neu) zu verorten und neue Forschungsfelder so zu formulieren, dass die in ihnen schlummernden Fragen Lösungen zugeführt werden können.“ (Meine Hervorhebung)

Das trifft die Situation sehr genau – die Aufgaben sind von der bildungspolitischen Debatte vorgegeben. Doch in der Folge wird die Beschäftigung mit Kompetenzen und Standards bzw. Tests für ihre Überprüfung zur „notwendige[n] künftige[n] Orientierung der Deutschdidaktik“ hochstilisiert. Da kann ich dann nicht mehr mit. Zu einer Orientierung gehört mehr. Gerade die permanente Grundsatzdebatte über die gesellschaftlichen Anliegen des Faches muss Bestandteil der Orientierung des Faches bleiben. Wir werden die Richtung Liberalisierung, Ökonomisierung und

Standardisierung des Bildungswesens wohl nicht ändern können. Doch es macht einen Unterschied, wie dieses Spiel von neuen Freiheiten und neuen Einschränkungen im Detail gehandhabt wird. Wir haben einen *Spielraum*, und den müssen wir nützen. Wir können dies umso besser, je genauer wir uns damit beschäftigen, was eigentlich *gespielt* wird. Wir sollten den Druck der Außenwelt nicht mit einem Rückzug in die Innenwelt beantworten, sondern vielmehr jenes dialektische Potential entfalten, das Peter Handke mit seinem Titel umreißt: *die Innenwelt der Außenwelt der Innenwelt*.

## Literatur

- Abraham, Ulf u. a.: Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA. Freiburg: Fillibach 2003.
- Altrichter, Herbert/Kannonier-Finster, Waltraud/Ziegler, Meinrad: Das Theorie-Praxis-Verhältnis in den Sozialwissenschaften. In: Helmut Heid/Christian Harteis (Hg.). Wertbarkeit. Ein Qualitätskriterium (erziehungs-)wissenschaftlichen Wissens? Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2005, 119-142.
- Bayrhuber, Horst/Ralle, Bernhard/Reiss, Kristina/Schön, Lutz-Helmut/Vollmer, Helmut Johannes (Hg.): Konsequenzen aus PISA. Perspektiven der Fachdidaktiken. Innsbruck-Wien: StudienVerlag 2004.
- Blankertz, Herwig: Vorwort. In: Hilbert L. Meyer: Trainingsprogramm zur Lernzielanalyse. Königstein/Ts.: Athenäum 1981, 7-9 (Erstauflage 1974).
- Deleuze, Gilles: Postskriptum über die Kontrollgesellschaften. In: Gilles Deleuze: Unterhandlungen 1972-1990. Frankfurt: Suhrkamp 1990, 254-262.
- Didaktik Deutsch 19, 11. Jg., 2005. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Europäischer Rat: Schlussfolgerungen des Vorsitzes (Lissabon). 23. und 24. März 2000. In: [www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_de.htm](http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_de.htm) (10. September 2006)
- Foucault, Michel: Überwachen und Strafen. Frankfurt: Suhrkamp 1976.
- Geertz, Clifford: Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt, Suhrkamp 1983.
- Handke, Peter: Die Innenwelt der Außenwelt der Innenwelt. Frankfurt: Suhrkamp 1969.
- Hassenstein, Friedrich: Zur Lernzieldiskussion des Deutschunterrichts. In: Erich Wolfrum: Kommunikation. Aspekte zum Deutschunterricht. Burgbücherei Wilhelm Schneider 1975, 28-43.
- Hoffmann, Dietrich/Maack-Rheinländer, Kathrin (Hg.): Ökonomisierung der Bildung. Die Pädagogik unter den Zwängen des „Marktes“. Weinheim-Basel: Beltz Wissenschaft/Deutscher Studien Verlag 2001.
- Hoffmann, Dietrich (2001a): Die Auswirkungen der ‚unsozialen Marktwirtschaft‘ auf den pädagogischen Zeitgeist. In: Hoffmann/Maack-Rheinländer 2001, 23-48.
- Hoppe, Otfried: Operation und Kompetenz. Das Problem der Lernzielbeschreibung im Fach Deutsch. In: Detlef C. Kochan/Wulf Wallrabenstein (Hg.): Ansichten eines kommunikationsbezogenen Deutschunterrichts. Kronberg/Ts.: Scriptor 1974, 159-174.
- Hunfeld, Hans: Fremdheit als Lernimpuls. Skeptische Hermeneutik. Normalität des Fremden. Fremdsprache Literatur. Meran/Klagenfurt: alpha beta/Drava 2004.
- Kreft, Jürgen: Grundprobleme der Literaturdidaktik. Heidelberg: Quelle & Meyer (UTB) 1982 (2. verb. Aufl.).

- Liessmann, Konrad Paul. Theorie der Unbildung. Wien: Zsolnay 2006.
- Mager, Robert F.: Lernziele im Unterricht. Weinheim und Basel: Beltz 1967 (Überarbeitete Neuausgabe, Original 1965).
- Neuner, Gerhart: Ende der Arbeitsgesellschaft – Ende der Bildung? In: Hoffmann/Maack-Rheinländer 2001, 49-63.
- Obernosterer, Engelbert: Der Zaun der Welt. Klagenfurt: Heyn 1988.
- Pongratz, Ludwig A.: Freiwillige Selbstkontrolle. Schule zwischen Disziplinar- und Kontrollgesellschaft. In: Norbert Ricken (Hg.) u. a.: Michel Foucault: Pädagogische Lektüren Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften 2004, 243-259.
- Schirlbauer, Alfred: Menschenführung durch Evaluation und Qualitätsmanagement. In: Schulheft 118/2005, 72-84.
- Schlotthaus, Werner: Lehrziel: Kommunikation. In: betrifft: erziehung 4/1974, 15-22.
- Schulz, Wolfgang: Drei Argumente gegen die Formulierung von „Lernzielen“ und ihre Widerlegung. In: Robert F. Mager: Lernziele und Programmierter Unterricht. Weinheim/Basel: Beltz 1965, XI-XV.
- Sowinski, Bernhard. Lernziel- und Curriculumprobleme des Deutschunterrichts. In: Ders. (Hg.): Fachdidaktik Deutsch. Köln-Wien: Böhlau 1980, 2. überarbeitete und erweiterte Auflage, 34-39.
- Søberg, Svein: Internationale Vergleichsstudien – ihre guten und schlechten Seiten. In: Bayrhuber et al. 2004, 51-60.
- Spinner, Kaspar: Der standardisierte Schüler. In: Didaktik Deutsch 18, 11. Jg., 2005. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 4-13.
- Strunk, Gerhard: Verwertbarkeit wissenschaftlichen Wissens als Qualitätskriterium? Rückfragen an die aktuelle Hochschul- und Forschungspolitik. In: Helmut Heid/Christian Harteis (Hg.). Verwertbarkeit. Ein Qualitätskriterium (erziehungs-)wissenschaftlichen Wissens? Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2005, 35-54.
- Tymister, Hans Josef: Didaktik Sprechen Handeln Lernen. München und Wien: Urban & Schwarzenberg 1978.

Anschrift des Verfassers:

*Prof. Dr. Werner Wintersteiner, Österreichisches Kompetenzzentrum für Deutschdidaktik, Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, Universitätsstraße 65, 9020 Klagenfurt, Österreich. [werner.wintersteiner@uni-klu.ac.at](mailto:werner.wintersteiner@uni-klu.ac.at)*