

Sucharowski, Wolfgang

## Hat der muttersprachliche Unterricht versagt?

Hansel, Toni [Hrsg.]: *PISA – und die Folgen? Die Wirkung von Leistungsvergleichsstudien in der Schule.*  
Herbolzheim : Centaurus 2003, S. 256-276



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Sucharowski, Wolfgang: Hat der muttersprachliche Unterricht versagt? - In: Hansel, Toni [Hrsg.]: *PISA – und die Folgen? Die Wirkung von Leistungsvergleichsstudien in der Schule.* Herbolzheim : Centaurus 2003, S. 256-276 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-34854

in Kooperation mit / in cooperation with:



**CENTAURUS**  
Verlag & Media KG

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# PISA – UND DIE FOLGEN?

Die Wirkung von Leistungsvergleichsstudien  
in der Schule

Toni Hansel (Hg.)



Centaurus Verlag  
Herbolzheim 2003

Der Herausgeber, Prof. Dr. **Toni Hansel**, ist Professor für Schulpädagogik an der Universität Rostock und Direktor des Instituts für Schulpädagogik.

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Bibliographische Information der Deutschen Bibliothek  
Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

ISBN 3-8255-0466-2

**ISSN 1616-7414**

*Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie der Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.*

© CENTAURUS Verlags-GmbH & Co. KG, Herbolzheim 2003

Umschlaggestaltung: DTP-Studio, Antje Walter, Hinterzarten  
Satz: Vorlage des Herausgebers  
Druck: primotec-printware, Herbolzheim

# Disposition

Seite

1	<b>Vorwort</b>	<b>9</b>
---	----------------	----------

**Hans Jürgen Wendel**

2	<b>Gibt es eine neue deutsche Bildungsmisere?</b>	<b>13</b>
---	---	-----------

	Literatur	16
--	-----------	----

## **Zur schulpädagogischen Signalwirkung von PISA**

**Toni Hansel**

3	<b>PISA – und die Folgen? Die Wirkung von Leistungsvergleichsstudien in der Schule – eine Einführung</b>	<b>18</b>
---	--	-----------

3.1	Hinführung	18
-----	------------	----

3.2	Was will PISA?	20
-----	----------------	----

3.3	Was kann PISA nicht?	22
-----	----------------------	----

3.4	Was folgt aus PISA für die Schule? Welches sind die Wirkungen von Leistungsvergleichsstudien für das Bildungssystem?	25
-----	--	----

3.5	Literatur	28
-----	-----------	----

**Ewald Terhart**

4	<b>Was bewirken Leistungsvergleichsstudien in der Schule – und was könnten sie bewirken?</b>	<b>30</b>
---	--	-----------

4.1	Nach PISA – Eigenarten der Diskussion	30
-----	---------------------------------------	----

4.2	Leistungsvergleiche – und was dann?	37
-----	-------------------------------------	----

4.3	Grundsätzliche strategische Orientierungen: Mit welcher Zielperspektive kann und sollte man auf Systemebene ansetzen?	40
-----	---	----

4.3.1	Doppelte Zielsetzung	40
4.3.2	Bezugssysteme des Beurteilens	41
4.3.3	Ansatzpunkt Schwachstellen	42
4.4	Innerschulische Ansatzpunkte: Was ist im Blick auf die Einzelschule möglich und dringend?	44
4.4.1	Das Lehrpersonal	44
4.4.2	Der Unterricht	45
4.4.3	Das Kollegium	48
4.5	Schlussbemerkung	51

### **Ulrich Sprenger**

<b>5</b>	<b>Zurückhaltung am falschen Platz! Eine Dokumentation</b>	<b>53</b>
5.1	Zusammenfassung	53
5.2	Dokumentation	57
5.2.1	Vorbemerkung	57
5.2.2	Das Projekt „Schulleistung“	58
5.2.3	Das Projekt „Hauptschule“	65
5.2.4	Das Projekt „Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugendalter (BIJU)“	69
5.2.5	Die PISA-Studien des Jahres 2000	79
5.2.6	Schlussbemerkungen	95
5.3	Fragen zum Nachfragen	96
5.4	Fragen an die Bildungspolitiker in Parteien und Verbänden	99
5.5	Literatur	100

### **Hermann Giesecke**

<b>6</b>	<b>PISA und der pädagogische Zeitgeist</b>	<b>106</b>
6.1	Fetisch „Modernisierung“	109
6.2	Was ist Unterricht?	111
6.3	Pädagogische Gesinnungsorientierung	114
6.4	Wer soll eine Reform tragen?	117
6.5	Krokodilstränen für die Benachteiligten	121
6.6	Was ist zu tun?	123

# Wirkung von PISA auf die aktuelle Bildungspolitik

**Karin Wolff**

<b>7</b>	<b>Folgerungen der aktuellen Vergleichsstudien für das Bundesland Hessen und seine Bildungspolitik</b>	<b>128</b>
7.1	Qualitätswende in der Bildungspolitik	128
7.2	PISA und die Gefahr der Stellvertreterdiskussionen	130
7.3	Gemeinsame Verantwortung für die Bildung	132
7.3.1	Frühe Förderung	135
7.3.2	Sprachkenntnisse sichern	136
7.3.3	Abbau der sozialen Selektivität	137
7.3.4	Leistung und Anstrengung fördern	139
7.3.5	Lesekompetenz verbessern	140
7.4	Qualitätsvergleiche	141
7.4.1	Qualität durch Verabredung von Standards	143
7.4.2	Die Einhaltung der Standards muss kontrolliert werden	145
7.4.3	Qualität durch Selbstständigkeit	146
7.4.4	Qualität durch Wettbewerb	147
7.5	Ganztagsschule: Die Nicht-Antwort auf PISA	148
7.6	Lehrerinnen und Lehrer: Imagegewinn statt Ansehensverlust	149
7.7	Berufliche Bildung	151

**Norbert Frank**

<b>8</b>	<b>Qualitätsentwicklung unter dem Einfluss von Schulleistungsuntersuchungen an den allgemein bildenden Schulen in Mecklenburg-Vorpommern</b>	<b>153</b>
	Literatur	166

## **Günther Portune**

<b>9</b>	<b>Vom Umgang mit dem Wort. Einblicke in die Ergebnisse der PISA-Studie aus der Sicht des Freistaates Sachsen</b>	<b>167</b>
9.1	Allgemeine Vorbemerkungen	167
9.2	Zum Bildungsbegriff	168
9.3	Die europäische Dimension des Bildungswesens	169
9.4	PISA und die Leistungsvergleiche	173
9.5	PISA-Ergebnisse	177
9.5.1	Lesekompetenz	177
9.5.2	Mathematische Grundbildung	183
9.5.3	Naturwissenschaftliche Grundbildung	185
9.5.4	Soziale Kontextfaktoren und Kompetenzerwerb	186
9.6	Sächsische Schlussfolgerungen	189
9.7	Anmerkungen	195

## **Wolfgang Nieke**

<b>10</b>	<b>Schulreform: Wie reagiert die Fachpolitik auf bildungswissenschaftliche Bestandsaufnahmen?</b>	<b>197</b>
10.1	Vorbemerkung	197
10.2	Reaktionen aus vier institutionellen Kontexten	198
10.2.1	Bundesbildungsministerium	198
10.2.2	Kultusministerkonferenz	201
10.2.3	Einzelne Länder	202
10.2.4	Deutsche Forschungsgemeinschaft	203
10.3	Öffentlicher Diskurs	203
10.4	Konsequenzen für die Schule	205
10.5	Konsequenzen für die Jugendhilfe	208
10.5.1	Bildungsauftrag des Kindergartens	209
10.5.2	Ganztagsschule	211
10.5.3	Elternunterstützung	212
10.6	Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf den bisherigen Diskurs und erste Konsequenzen für die Bildungspolitik	212
10.6.1	Bildungspolitik	212
10.6.2	Paradigmenwechsel	213
10.6.3	Erziehungswissenschaftliche Forschungsmethoden	213
10.6.4	Ausbildung	213
10.7	Literatur	214

# Aspekte der Bildungsfinanzierung in PISA

**Erich Gundlach**

<b>11</b>	<b>Nach dem PISA-Schock: Höhere Bildungsausgaben oder umfassende Bildungsreform?</b>	<b>216</b>
11.1	Der sogenannte PISA-Schock	216
11.2	Bildungsausgaben und Bildungsqualität	218
11.3	Bildungsinstitutionen und Bildungsqualität	225
11.4	Schlussfolgerungen	231
11.5	Literatur	232
11.6	Schaubilder	233

**Peter Gutjahr-Löser**

<b>12</b>	<b>PISA geht auch an den Universitäten nicht spurlos vorüber</b>	<b>237</b>
-----------	--	------------

## Bildungsforschung und Unterricht

**Wolfgang Sucharowski**

<b>13</b>	<b>Hat der muttersprachliche Unterricht versagt?</b>	<b>256</b>
13.1	Was beunruhigt	256
13.1.1	Die PISA-Studie – eine Negativ-Story	256
13.1.2	Vergleichsarbeiten in Mecklenburg-Vorpommern	259
13.1.3	Ergebnisse in der Zusammenschau	264
13.2	Die Rolle der Fachdidaktik	265
13.2.1	Didaktische Konzepte im Wandel	265
13.2.2	Die Notwendigkeit eines Paradigmenwechsels in der Fachdidaktik	270
13.3	Literatur	275



## **Thelma von Freyermann**

<b>14</b>	<b>Die finnische Schule – ein Modell für Deutschland? Zu den Ursachen der finnischen PISA-Ergebnisse</b>	<b>277</b>
14.1	Finnland im Blickfeld der deutschen PISA-Diskussion	277
14.2	Voraussetzungen des finnischen Schulwesens	281
14.2.1	Geographische und klimatische Verhältnisse	281
14.2.2	Demographie, Sprach- und Religionsgruppen	282
14.2.3	Homogenität und gesellschaftliches Bewusstsein	283
14.3	Das allgemein bildende Schulsystem in Finnland	285
14.3.1	Die Form	285
14.3.2	Der gesellschaftliche Auftrag der finnischen Schule	287
14.3.3	Die Personalausstattung	288
14.3.4	Die Förderung der schwachen Schüler	291
14.3.5	Die intrasystemische Diversifikation	292
14.3.6	Die Fremdsprachen im finnischen Schulsystem	295
14.4	Lehrerbildung und Methodik	296
14.5	Fazit	297
14.6	Anmerkungen	299
14.7	Literatur	301

## **Cornelia Breitkreuz**

<b>15</b>	<b>Schwedische Schulen – mit deutschen Lehreraugen gesehen</b>	<b>302</b>
15.1	Entstehung dieses Berichts	302
15.2	Hospitationsbereich	303
15.3	Organisation und Arbeit im schwedischen Elementarbereich	304
15.3.1	Start ins Leben	304
15.3.2	Die Ausgangslage vor der Einschulung	305
15.3.3	Kurzinformation über die Gliederung des schwedischen Schulsystems	306
15.4	<i>Lägstadiet</i> als prägende Schulstufe	307
15.4.1	Ein Schulvormittag in der <i>Österåsenkolan</i> (Klassen 1-6) – Ausgewählte Hospitationen	307
15.4.2	Die organisatorischen Rahmenbedingungen am Beispiel der <i>Österåsen</i> -Schule	310
15.4.3	Streiflichter	312
15.5	Und die Arbeitsbedingungen der Lehrer?	315
15.6	Gesichtspunkte für einen Vergleich der Schulsysteme	316

15.7	Schlussfolgerungen: Was kann man von Schweden lernen?	318
15.8	Materialanhang	320

### **Toni Hansel**

<b>16</b>	<b>Über die Ferne der Schulwirkungsforschung zur Unterrichtswirklichkeit</b>	<b>326</b>
16.1	Problemaufriß	326
16.2	Ausgewählte Befunde der empirischen Bildungsforschung in Deutschland bzw. mit deutscher Beteiligung	330
16.3	Werden die Befunde der empirischen Bildungsforschung im Schulalltag wirksam?	336
16.4	Ausblick	346
16.5	Literatur	351
<b>17</b>	<b>Autorenspiegel</b>	<b>353</b>
<b>18</b>	<b>Namenregister</b>	<b>356</b>

## 13 Hat der muttersprachliche Unterricht versagt?

### 13.1 Was beunruhigt

#### 13.1.1 Die PISA-Studie – eine Negativ-Story

Seit 2001 die Ergebnisse der OECD Studie PISA (2000) vorliegen, glauben wir zu wissen, was unsere Schüler alles nicht können. Auf die Frage, ob Schüler zum Vergnügen lesen, teilen uns diese lakonisch mit „dass sie nicht gerne lesen“<sup>1</sup> und auf die Frage, ob es denn nicht vielleicht eine Stunde ist, in der sie mit Vergnügen lesen, werden wir gleichfalls ernüchtert, die Antwort fällt wieder negativ aus und belegt ein schwaches Interesse am Lesen.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> PISA 2000 (2001), 113-116: Beim Vergleich dieser Länder zeigt sich, dass der Anteil der 15-Jährigen, die angeben, überhaupt nicht zum Vergnügen zu lesen, in Deutschland bei 42 Prozent liegt und von keinem anderen Land übertroffen wird.

<sup>2</sup> PISA 2000 (2001), 116: Im Hinblick auf den Anteil der Schülerinnen und Schüler, die täglich mindestens eine Stunde zum Vergnügen lesen, nimmt Deutschland ... eine stärkere zur Mitte tendierende Position ein. Betrachtet man ... nur die Länder mit vergleichbaren Zusammenhängen zwischen freiwilliger Leseaktivität und Leseleistung, so bewegt sich dieser Anteil zwischen knapp 10 Prozent in Island und 22 Prozent in Finnland. ... in Deutschland sind es etwas mehr als 13 Prozent der 15-Jährigen, die angeben, täglich eine Stunde und mehr zu ihrem Vergnügen zu lesen.

Im Konzert der 31 befragten Staaten zählen wir dann immer zu denen, die mit den Leistungen der Schüler nur in der unteren Hälfte repräsentiert sind.<sup>3</sup> Finden sich in diesen eher motivationalen Rahmendaten Hinweise, die zur Nachdenklichkeit anhalten, so machen die harten Fakten betroffen, welche Leseleistung im Sinne eines vertehenden Lesens messen. Hier werden wir auf der Ebene der Bundesrepublik ins untere Drittel der verglichenen Staaten verwiesen und besonders hart trifft der Umstand, dass die schwächsten der Schüler die größte Gruppe in Deutschland ausmachen und dass in diesem Punkt wir auch noch „führend“ sind.<sup>4</sup> Nicht einmal die niedrigste Leistungsstufe wird in der Mehrzahl der dort befindlichen Schüler erreicht.<sup>5</sup> In keinem anderen Land streut die Leistung so stark und in keinem anderen ist die schwache Gruppe so ausgeprägt.<sup>6</sup>

Damit hat der Negativbefund der Schülerleistungen im Lesen aber noch nicht sein Ende erreicht. Mit PISA-E wissen wir seit dem Sommer diesen Jahres, wie es vor unserer Haustür aussieht und wo wir mit unseren Schülern in Mecklenburg-Vorpommern stehen.<sup>7</sup> Nur die Schüler in Luxemburg sind noch schlechter als die

---

<sup>3</sup> PISA 2000 (2001), 106.: Testleistungen der Schülerinnen und Schüler in den Teilnehmerstaaten: Gesamtskala Lesen OECD-Durchschnitt  $M=500$ ,  $SE=0.6$ ,  $SD=100$ ; Deutschland  $M=484$ ,  $SE=2.5$ ,  $SD=111$ ; Rang 22.

<sup>4</sup> PISA 2000 (2001), 105: Das Muster der Verteilung der in Deutschland getesteten Schülerinnen und Schüler auf verschiedenen Kompetenzstufen lässt vermuten, dass die Leistungen der 15-Jährigen im Lesen sehr breit streuen. ... Wie an den Perzentilenbändern zu erkennen ist, ist der Leistungsabstand zwischen den 5 Prozent leistungsschwächsten und den 5 Prozent leistungsstärksten Schülerinnen und Schülern in Deutschland im Vergleich mit den anderen Ländern deutlich am größten. Der von den 5 Prozent leistungsschwächsten Schülerinnen und Schülern maximal erreichte Testwert liegt in Deutschland 366 Punkte unter dem Ergebnis, das von den 5 Prozent besten Schülerinnen und Schülern mindestens erreicht wird. Dieser Abstand ist um 38 Punkte größer als die über alle OECD-Teilnehmerstaaten gemittelte Differenz.

<sup>5</sup> PISA 2000 (2001) 105: Insgesamt weist der Vergleich der Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Kompetenzstufen darauf hin, dass in Deutschland vor allem im unteren Leistungsbereich vergleichsweise niedrige Ergebnisse erzielt werden. Besonders auffällig ist dabei der relativ hohe Anteil der Schülerinnen und Schüler, deren Leistung unterhalb der Kompetenzstufe I liegen.

<sup>6</sup> PISA 2000 (2001) 105: Das Muster der Verteilung der in Deutschland gestesteten Schülerinnen und Schüler auf die verschiedenen Kompetenzstufen lässt vermuten, dass die Leistungen der 15-Jährigen im Lesen sehr breit streuen.

<sup>7</sup> PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich (2002).

Schüler in Mecklenburg-Vorpommern.<sup>8</sup> Aber es zeigt sich, dass Brandenburg, Sachsen-Anhalt oder Bremen noch schlechtere Leistungen erzielt haben.<sup>9</sup>

Wenn wir die Streubreite der Ergebnisse prüfen, dann zeichnet sich sehr klar ab, dass diese in Mecklenburg-Vorpommern mehr streut als in anderen Bundesländern.<sup>10</sup> Das Ergebnis ist eindeutig: die Leseleistung der Schüler in Mecklenburg-Vorpommern ist unbefriedigend. Betrachten wir diese im Detail näher. Die Leseleistung wird gemessen als die Fähigkeit des Sich-Informierens, des textbezogenen Interpretierens-Könnens und der Kompetenz des allgemeinen Reflektierens und Evaluierens von Texten in ihrer referentiellen Aussageweite.<sup>11</sup> In allen drei genannten Bereichen werden die Schüler von Mecklenburg-Vorpommern ins unterste Viertel verwiesen, deutlich schlechter sind die Leistungen nur noch in Bremen.<sup>12</sup> Auch der hohe Anteil der Nicht-Leser rückt Mecklenburg-Vorpommern mit Abstand an das Ende der Bundesländer.<sup>13</sup> Werden die Gymnasien als Bildungsgang herausgegriffen, verbessert sich die Lage ebenfalls nicht, auch dann bleibt Mecklenburg-Vorpommern im unteren Viertel

---

<sup>8</sup> PISA 2000 – Die Länder (2002) 66: Die Länder der Bundesrepublik Deutschland schneiden im internationalen Vergleich im unteren Leistungsbereich alle vergleichsweise schlecht ab. Das bereits für Deutschland gezeigte Ergebnis der international besonders niedrigen Leistungen der schwächsten Schüler zeigt sich in allen Ländern der Bundesrepublik, in Bremen, Sachsen-Anhalt, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Mecklenburg-Vorpommern, Brandenburg, Hessen und Schleswig-Holstein dabei mit großer Deutlichkeit. Ähnlich niedrige Werte für die schwächsten 5 Prozent der Schüler sind nur noch in Luxemburg zu finden.

<sup>9</sup> PISA 2000 – Die Länder (2002) 73: Abbildung 3.7 Mecklenburg-Vorpommern Rang 11 von 14

<sup>10</sup> PISA 2000 – Die Länder (2002) 69: Im internationalen Vergleich ist der Anteil an potenziellen Risikoschülern in Deutschland relativ hoch. Lediglich in einem einzigen Bundesland der Bundesrepublik, nämlich Bayern, ist dieser Schüleranteil geringer als im OECD-Durchschnitt. In allen übrigen Ländern der Bundesrepublik gibt es jeweils mehr Risikoschüler als im Durchschnitt der OECD-Staaten. 72: Abbildung 3.6

<sup>11</sup> PISA 2000 – Die Länder (2002), 56-59.

<sup>12</sup> PISA 2000 – Die Länder (2002) 77: Deutsche Schülerinnen und Schüler schneiden besonders bei Aufgaben, die eine Bewertung und Reflexion verlangen, schlecht ab, während Aufgaben zum Ermitteln von Informationen und zum textbezogenen Interpretieren eher gelöst werden. 78: Abbildung 3.5 Rang 11 (Mecklenburg-Vorpommern) Informationen ermitteln M=488 SD= 1,9, textbezogen interpretieren M=488 SD=1,8, Reflektieren und Bewerten M=474 SD=2,2. Rang 1 (Bayern) Informationen ermitteln M=4521 SD= 2,8, textbezogen interpretieren M=522 SD=3,2, Reflektieren und Bewerten M=510 SD=3,5

<sup>13</sup> PISA 2000 – Die Länder (2002) 79: Abbildung 3.11 Prozentualer Anteil von Schülerinnen und Schülern, die angeben, sie würden nicht zum Vergnügen lesen. Rang 13 (Mecklenburg-Vorpommern) 45 Prozent der Schüler, Rang 1 (Bayern) 33 Prozent der Schüler.

und die Gesamtleistung der Schüler befindet sich deutlich unter dem Durchschnitt der anderen Bundesländer.<sup>14</sup>

Die Ergebnisse der PISA-E Studie belegen für den Leistungsbereich des Lesens entsprechend der zitierten Testfelder Informationen ermitteln, textbezogen interpretieren und reflektieren und bewerten: Im Konzert mit den Schülern der anderen Bundesländer schneiden Schüler aus Mecklenburg-Vorpommern nicht gut ab. Ein solches Resultat befriedigt alle Betroffenen nicht.

Es werden Fragen aufgeworfen wie beispielsweise, ob die Schüler aufgrund zu klärenden Rahmendatenleistungen schwächer sind? Oder liegt es an den Lehrern und ist ihre Kompetenz nicht ausreichend gefördert worden? Die Lehrpläne können als Quelle für das Versagen ausgeschlossen werden. Das belegen Nachuntersuchungen über den Zusammenhang der Lehrpläne und der Testaufgaben. Die Länderergebnisse verändern sich marginal, wenn die Besonderheiten der Lehrpläne in die Resultate der Leseleistungen korrigierend einbezogen werden.<sup>15</sup>

### 13.1.2 Vergleichsarbeiten in Mecklenburg-Vorpommern

Das Land Mecklenburg-Vorpommern zählt zu den ersten Bundesländern, das vom Instrument der Vergleichsarbeit Gebrauch gemacht hat.<sup>16</sup> Seit vier Jahren werden Daten über die Fähigkeit im Fach Deutsch und Mathematik erhoben und bieten auf diese Weise einen besonderen Einblick in das sprachliche und mathematische

---

<sup>14</sup> PISA 2000 – Die Länder (2002) 90: Abbildung 3.18 Perzentilbänder der Leistungen der Neuntklässler in Gymnasien für 16 Bundesländer der Bundesrepublik Rang 12; 91: Rang 12 (Mecklenburg-Vorpommern) M=566 SD=3.5; Rang 1 (Bayern) M=593 SD=3.7

<sup>15</sup> PISA 2000 – Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik (2003) 91: Die Veränderungen, die sich im Vergleich zu den Ergebnissen des internationalen PISA-Lesetests ergeben, sind im Bereich Lesekompetenz relativ klein. 94: Wie schon bei den Mittelwerten bestehen auch bei der Verteilung der Schüler auf Kompetenzstufen kaum Unterschiede zwischen den Ergebnissen der beiden Testversionen. In keinem Land ändern sich die Ergebnisse des curricularen validen Ländertests pro Kompetenzstufe um mehr als einen Prozentpunkt.

<sup>16</sup> Zwischenbericht zur Vergleichsarbeit in den Jahrgangsstufen 5 in den Fächern Deutsch und Mathematik im Haupt- und Realschulstudiengang im Schuljahr 1998/99. Mecklenburg-Vorpommern Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. Schwerin 2000.

Leistungsvermögen der Schüler in diesem Land. Auch wenn die Arbeiten keinen Testcharakter wie bei den PISA-Studien haben, sind sie dennoch aussagekräftig hinsichtlich bestimmter Leistungserwartungen.<sup>17</sup> Im Fach Deutsch sollte ermittelt werden, inwieweit aus Texten Informationen entnommen werden und ob bei der Textproduktionen der Nachweis erbracht wird, sachangemessen ein Thema zu behandeln, normgerecht die Sprache zu verwenden sowie Konventionen einer Textsorte zu beachten.<sup>18</sup>

Das Konzept der Vergleichsarbeiten in Mecklenburg-Vorpommern zielte darauf ab, den Leistungsstand und die Leistungsentwicklung der als grundlegend erkannten verbalen Fähig- und Fertigkeiten zu beobachten und so zu beschreiben, dass Einsichten in die Sprachentwicklung der Schüler gewonnen und Hinweise darauf gefunden werden können, wo Abweichungen von Leistungserwartungen durch Beratungs- und Förderkonzepte ausgeglichen werden sollten. Es waren Aufgaben wie bei einer Schulaufgabe, die von der wissenschaftlichen Begleitforschung unter den genannten speziellen Fragestellungen ausgewertet wurden.

Damit wird die Möglichkeit eröffnet zu prüfen, inwieweit die Ergebnisse aus der PISA-E Studie sich als ein Sonderfall eines spezifischen Testdesigns darstellen und für diesen Fall nahe legen, die Aussagereichweite der Ergebnisse zu relativieren oder zumindest in gewisser Weise zu entlasten.

Wenn wir die Erwartung aussprechen, dass Schüler in der 9. Jahrgangsstufe über einen nicht-sprachlichen Wirklichkeitsausschnitt schriftsprachlich sich so äußern, dass dieser für einen Leser rekonstruierbar ist, dann zeichnet sich ein Ergebnis ab, das überrascht.

---

<sup>17</sup> Ergebnisse der Vergleichsarbeiten Deutsch und Mathematik in Mecklenburg-Vorpommern in den Jahren 1999 und 2000 (2001) Schwerin, 9: Die Testpraxis orientiert sich an einer schulpraktischen Aufgabenstellung. Sprachliche Kompetenz wird aufgrund der Anforderungen des Lehrplans der entsprechenden Jahrgangsstufe und des jeweiligen Faches definiert. Der Erwartungshorizont entspricht Erfahrungen mit dem Unterrichtsalltag der Lehrkräfte aus der Aufgaben-Kommission.

<sup>18</sup> Ergebnisse der Vergleichsarbeiten Deutsch und Mathematik (2001) 9: Der Testaufbau folgt der Gliederung, die das verstehende Lesen an den Anfang stellt, Aufgaben zum Umgang mit der Sprache anbietet und mit einer Aufgabe schließt, in der sich der Schüler schriftlich äußern kann.

Um die Vergleichbarkeit von individuellen Textproduktionen herstellen zu können und zu vermeiden, dass sich eine thematisch-inhaltliche Sichtweise bei der Analyse in den Vordergrund drängt, wurden Kriterien von Textualität allgemein gewählt. Beim Lösen einer Schreibaufgabe werden zwei Problemfelder unterschieden. Ein Text definiert sich aus einzelnen Sätzen, die inhaltlich und formal aufeinander bezogen sind.<sup>19</sup> Textqualität kann gemessen werden, wenn die innere, formale Verflechtung von Sätzen und die logische Beziehung solcher Verknüpfungen erfasst wird.<sup>20</sup> Als Erwartung lässt sich dann formulieren: Schüler sollen in der 9. Jahrgangsstufe Sätze formal und inhaltlich so verknüpfen können, dass ein Text entsteht.

Verknüpfungsgrad von Sätzen <sup>21</sup>

	Prozentualer Anteil an der Gesamtstichprobe	
	Formale Verknüpftheit	Logische Verknüpftheit
Ergebnis 5 (1998)	.22	0,53
Ergebnis 7 (1999)	-	0,71
Ergebnis 7 (2000)	0,51	0,68
Ergebnis 9 (2001)	0,54	0,42

Eine kontinuierliche Entwicklung des Leistungsniveaus scheint nicht gegeben. Die Resultate in den einzelnen Jahrgangsstufen belegen einen schwach ausgebildeten Verknüpfungsgrad. Es entsteht sogar der Eindruck, dass es zunehmend Schwierigkeiten gibt, Texte aus inhaltlich aufeinander bezogenen Aussagen zu organisieren.

---

<sup>19</sup> Das erste Textualitäts-Kriterium betrifft nach de BEAUGRANDE & DRESSLER 1981, 3-4: ...die Art, wie die Komponenten des Oberflächentextes, d.h. die Worte, wie wir sie tatsächlich hören oder sehen, miteinander verbunden sind. Die Oberflächenkomponenten hängen durch grammatische Formen und Konventionen voneinander ab, so dass also Kohäsion auf grammatischen Abhängigkeiten beruht.

Das zweite Kriterium von Textualität charakterisiert BUSSMANN 1990, 389: textbildender Zusammenhang von Sätzen gesehen, der alle Arten satzübergreifender grammatischer und semantischer Beziehungen umfasst.

<sup>20</sup> Weitere Kriterien wie Intentionalität, Akzeptabilität, Informativität, Situationalität und Intertextualität sind in den Auswertungen der einzelnen Vergleichsarbeitsjahrgänge berücksichtigt worden.

<sup>21</sup> Formale Verknüpftheit: Im Text werden durchgehend Sätze pronominal und konjunkional miteinander verbunden. Logische Verknüpftheit: Die Aussagen im Text sind durchgehend durch relationale Beziehungen semantisch zueinander geordnet.

<sup>22</sup> Daten wurde nicht erhoben.



Das gilt für die formale Bewältigung durch sprachliche Mittel sowie für die semantische Organisation der Aussagen. Dabei mangelt es den Schülern nicht an der Fähigkeit, im Rahmen einer grammatischen Übung, Sätze mit einander zu verknüpfen.<sup>23</sup>

Wenn geprüft wird, inwieweit es den Schülern gelingt, textsortenspezifisch etwas schriftsprachlich abzufassen, entsteht ebenfalls der Eindruck einer eher negativ ausgerichteten Entwicklung.<sup>24</sup>

#### Einhalten von Strukturmerkmalen

	Prozentualer Anteil an der Gesamtstichprobe	
	allgemein	besondere
Ergebnis 5 (1998)	0,83	0,05
Ergebnis 7 (1999)	0,64	0,18
Ergebnis 9 (2001)	0,53	-

Die Texte der Schüler entwickeln sich hinsichtlich der genannten Kriterien nicht weiter. Sie gewinnen nicht an inhaltlicher oder formaler Dichte und der Umgang mit textsortenspezifischen Schemata wird nicht sicherer. Das bedeutet indes nicht, dass es keine Entwicklungen in der sprachlichen Kompetenz gäbe. So belegen Beobachtungen zur Entwicklung eines Normbewusstseins einen kontinuierlichen Zuwachs im sicheren Umgang mit speziellen Problemfeldern der Rechtschreibung. Die Ergebnisse bestätigen Beobachtungen aus der aktuellen Forschung, die für den Erwerb der Rechtschreibung von einer kontinuierlichen Entwicklung der Fähigkeit bei den Kindern ausgehen.<sup>25</sup> Im Bereich der Phonem-Graphem-Zuordnung treten kaum noch Fehler auf.

<sup>23</sup> In den Vergleichsarbeiten der 7-Jahrgangsstufe 1999 und 2000 gab es Aufgaben, Sätze miteinander zu verknüpfen. Knapp 80 Prozent der Schüler hatten keine Probleme, zwei Sätze grammatisch miteinander zu verknüpfen. Allerdings fällt auf, dass ca. 11 Prozent asyndetische Verknüpfungen gewählt haben.

<sup>24</sup> Bewertet wurde, ob die Aussagen einem allgemeinen Schema wie dem Erzählen oder Beschreiben oder Erörtern folgen. Festgestellt wurde dabei, inwieweit die Besonderheit des Abschlusses realisiert worden ist.

<sup>25</sup> THOME, Günther (1999): Orthographieerwerb. Qualitative Fehleranalysen zum Aufbau der orthographischen Kompetenz. Lang Frankfurt a.M.

Fehler im Umgang mit der orthographischen Norm<sup>26</sup>

Fehler bei der Phonem-Graphem-Zuordnungen<sup>27</sup>

	Prozentualer Anteil an der Gesamtstichprobe	
	Doppelkonsonanz	Auslaut
Ergebnis 5 (1998)	0,56	0,42
Ergebnis 7 (1999)	-	0,51
Ergebnis 7 (2000)	0,40	-
Ergebnis 9 (2001)	0,17	0,11

Fehler aufgrund unzureichenden grammatischen Wissens

	Prozentualer Anteil an der Gesamtstichprobe	
	Groß-/ Kleinschreibung	Interpunktion
Ergebnis 5 (1998)	0,68	0,64
Ergebnis 7 (1999)	0,84	0,94
Ergebnis 7 (2000)	-	0,93
Ergebnis 9 (2001)	0,50	0,72

Das Segment der Groß- und Kleinschreibung ist deutlich fehleranfälliger und unbefriedigend ist die Entwicklung bei der Interpunktion. Trotzdem wird hier ein positiver Trend sichtbar. Der Umgang scheint sicherer zu werden. Die deutliche Zunahme des Textumfangs in der 7-ten und 9-ten Jahrgangsstufe bedingt allerdings auch ein Ansteigen der Fehlerhäufigkeit. Die positive Tendenz im Sinn des normangemessenen Umgangs mit sprachlichen Mitteln ist in der Grammatik beobachtbar. Wenn die grammatische Richtigkeit in den Äußerungen betrachtet würde, lässt sich eine deutliche Fehlerabnahme in kritischen Bereichen erkennen.<sup>28</sup>

Wenn die Ergebnisse insgesamt betrachtet werden, offenbart der Befund der Vergleichsarbeiten der vergangenen vier Jahre eine deutliche Schwäche bei der Produktion von Texten. Diese Schwäche wird erkennbar in der mangelhaften Fähigkeit, sich

<sup>26</sup> Ergebnisse der Vergleichsarbeiten (2001), 20-23.

<sup>27</sup> Als Fehler-Fall aufgenommen, wenn bei hundert Wörter der Fehler mehr als dreimal auftritt.

<sup>28</sup> Ergebnisse der Vergleichsarbeiten (2001), 23-24. Die Beherrschung des Dativs als Valenzkasus war nicht gegeben bei 93.42 Prozent (5 Jahrgangsstufe), 48.72 Prozent (7 Jahrgangsstufe).

in Zusammenhängen äußern zu können bzw. Abhängigkeiten von Aussagen in ihrer logischen Verknüpftheit semantisch explizit zu machen. Es ist weniger eine Schwäche im Umgang mit sprachlichen Normen, sondern ein Defizit in der sprachlich-gedanklichen Durchdringung von Aussagen über die Wirklichkeit, die sich hier andeutet.<sup>29</sup>

Die Ergebnisse belegen damit ein deutlich erkennbares Defizit in der Bewältigung von Aussagen und Einschätzung über die Wirklichkeit, die in zusammenhängenden Texten dargeboten werden müssen. Eine gedankliche Durchdringung von Ereignissen wird von den Schülern mit zunehmendem Alter sprachlich nur unzureichend geleistet und die angemessene Beherrschung einer Textproduktion nimmt eher ab als zu. Das entspricht Beobachtungen auf Bundesebene, wo beobachtet worden ist, dass nach der 7. Jahrgangsstufe keine wesentliche Entwicklung bei der Textproduktion mehr statt findet.<sup>30</sup>

### 13.1.3 Ergebnisse in der Zusammenschau

Die Resultate der Vergleichsarbeiten in Mecklenburg-Vorpommern stehen nicht im Widerspruch zu den Ergebnissen von PISA. Sie verweisen vielmehr in eine nicht unähnliche Richtung. Denn sie berühren sich in einem Punkt und erlauben eine ähnliche Perspektive auf die Sprache, wie sie in den Aufgaben des PISA-Tests zu finden ist. Dort tritt uns Sprache nicht als Gegenstand an sich entgegen. Sprache ist nicht Thema der bloßen Reflexion, sondern Sprache ist ein Instrument. Sprache ist nicht das einzige Instrument, denn es gibt noch andere Symbolsysteme, die zur Wirklichkeitsaufarbeitung beitragen können. Sprache trägt zur Modellierung von Wirklichkeitsausschnitten bei. Sie ist daher nicht das Instrument an sich, sondern sie ist der Auslöser von und zu gedanklichen Operationen, die zur Lösung eines Problems bei-

---

<sup>29</sup> Die Tests im Zeitraum 1998-2000 wurden nur an den Haupt- und Realschulen durchgeführt.

<sup>30</sup> Schreiben in der Schule: Orientierung an Schreibprozessen. In: BAURMANN, Jürgen & Rüdiger WEINGARTEN (1995): Schreiben. Westdeutscher Verlag Opladen, 51-69.

tragen. Sprache erlaubt es, Modelle über die Welt zu bilden und von diesen Modellen her auf die Realität in dieser Welt zu schließen.

Damit ist ein erstes Resümee zu der Frage „Was beunruhigt uns?“ möglich. Es beunruhigt uns, dass Schüler offenkundig nicht in der Lage sind, Wirklichkeit mit Hilfe ihrer Sprache angemessen zu modellieren. Wenn wir auf die Ausgangsfrage antworten wollten „hat der muttersprachliche Unterricht versagt?“, dann müssten wir für uns feststellen, die Feststellung einer nicht genügend ausgebildeten Textkompetenz ist eine unbefriedigende Beobachtung. Denn die Ergebnisse der Vergleichsarbeiten deuten auf eine defizitäre Entwicklung im Hinblick auf die Fähigkeit referentiell präzise und kommunikationstaugliche Texte zu verfassen. Die Resultate von PISA verweisen auf eine nicht ausreichend entwickelte Fähigkeit, Texten und die darin verarbeitete Wirklichkeit zum Ausgangs- und Zielpunkt der Modellierung von Weltausschnitten zu nehmen und so zur Auseinandersetzung mit der eigenen Sichtweise zu machen. Beide Ergebnisse berühren sich somit in einem Punkt dem des verstehenden Durchdringen von Wirklichkeit als kommunikativer Aufgabe und kommunikativem Auftrag.

## **13.2 Die Rolle der Fachdidaktik**

### **13.2.1 Didaktische Konzepte im Wandel**

Die Beobachtungen zur Leistung im Deutschunterricht lassen folgende zwei Schlüsse zu. Aus den Daten der Vergleichsarbeiten kann erlesen werden, dass durchaus etwas geschieht, was sich in der Sprachentwicklung abzeichnet. Der normenhafte Umgang mit der Sprache verbessert sich in den beobachteten Jahrgangsstufen von 5 bis 9. Ähnliches wird auch in der PISA-E Studie bestätigt, wo sich gezeigt hat, dass die informative Wirklichkeitsverarbeitung deutlich besser gelingt als die anderen Ver-

arbeitsstrategien.<sup>31</sup> Es gibt eine Leistungsentwicklung, wenn wir die Rechtschreibfähigkeit und die Normgemessenheit im Bereich der Grammatik betrachten. Auch der Zuwachs in der Länge von Texten deutet unzweideutig auf Leistungsentwicklungen hin. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass sich diese Prozesse im Rahmen der Sprachentwicklung bewegen und insofern als natürliche Reifungsprozesse darstellen lassen. Zu klären wäre daher, welchen Anteil die Förderung durch Unterricht an diesen Entwicklungen besitzt.

Um das unterrichtliche Handeln in der gegenwärtigen Situation besser einschätzen zu können, scheint es mir nicht uninteressant, einmal einen Blick auf allgemein didaktische Entwicklungen im Fach Deutsch zu werfen und sich zu fragen, auf welche Probleme sie antworten und wie sie von der schulischen Praxis angenommen wurden bzw. werden.

Wenn man Entwicklungslinien skizziert, dann kann man sagen, am Anfang der gegenwärtigen didaktischen Konzepte stand die muttersprachliche Bildung. Sprache als die prägende Kraft für das emotionale und rationale Empfinden wurde zur Bezugsbasis der Erziehung bis in die 60er Jahre gewählt. Am ästhetisch hochwertigen, als klassisch anerkannten Text wurden Inhalte der Humanität und Vorbilder der Kultur zum Gegenstand der Beschäftigung gemacht. Nachdenken und Nachempfinden sollten Persönlichkeitsmerkmale bilden, welche den Menschen für das Gute und Schöne, für Humanität und Gerechtigkeit sensibel machen sollten.<sup>32</sup>

Die gesellschaftliche Wirklichkeit der 70er Jahre ließ deutliche Zweifel aufkommen, ob darin nicht eine weltfremde Sicht und eine gefährliche Fiktion aufgebaut würde, abgesehen von dem Problem, dass die Inhalte nicht mehr Kindern und Jugendlichen dieser Generation im Unterricht vermittelbar erschienen. Gesellschaft stellte sich als die Wirklichkeit der Filmwelt und des Radios dar, Comics waren normaler Konsumgegenstand der Kinder, die Welt des Alltags und die mit ihm verbundenen Probleme,

---

<sup>31</sup> PISA 2000 Die Länder (2002), 63; PISA 2000 Ein differenzierter Blick (2003), 91-96.

<sup>32</sup> WEISGERBER, Leo (1950): Das Tor zur Muttersprache. Schwann Düsseldorf.

die Auseinandersetzung mit der Frage nach schichtspezifischen Unterschieden in der Gesellschaft und im Bildungssystem bestimmten die Diskussion.

Die Folge im Deutschunterricht war, dass Sprache nicht aus dem Vorbild der Klassiker abgeleitet wurde, sondern als Varietät einzelner Sprechergruppen erkannt und als unterrichtlicher Gegenstand anerkannt wurde. Mit dieser Varietät umzugehen, war das Ziel, sie zu beherrschen oder wenn sie als restringiert eingestuft wurde, sie zu überwinden.<sup>33</sup> Die als klassisch deklarierte Literatur wurde verdächtigt, Hürden aufzubauen, um den Zugang zu bestimmten gesellschaftlichen Funktionen zu verhindern.<sup>34</sup> Alles „Elitäre“ wurde als ungerechtfertigt abgelehnt. Mündlichkeit und Kommunikation wurden zu den unterrichtlichen „Stichwörtern“ einer ganzen Lehrergeneration. Das Reden im Alltag wurde zu einem der leitenden Themen unterrichtlicher Praxis.<sup>35</sup>

Mit einem solchen paradigmatischen Wechsel in der Deutsch-Didaktik verkomplizierten sich die Inhalte des Faches. Die klare Unterscheidung zwischen einer Hoch- und Schriftsprache, der eine besondere Wertigkeit zugesprochen, und einer Umgangs- und Sprechsprache, die als minder eingestuft wurde, blieb der Unterrichtsgegenstand ausschließlich auf die Vermittlung der Schriftsprachlichkeit beschränkt.

Die kommunikative Wende erzwang im Deutschunterricht die Zuwendung zu sprachlichen Varietäten des Deutschen. Das Sprechen wurde zum Thema und die damit verbundene Entfaltung kommunikativer Fähigkeiten. Es bedurfte daher weiterreichender didaktischer Konzepte, welche einerseits wie bisher das Schreiben fördern und andererseits zum Auf- und Ausbau einer kommunikativen Kompetenz in Alltagssituationen beitragen sollten. Das alles musste im Rahmen des bestehenden Unterrichtsumfangs geleistet werden.

---

<sup>33</sup> Hessische Rahmenrichtlinien (1972): Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Deutsch des Hessischen Kultusministers.

<sup>34</sup> STRASSER, Erich (1977): Aufgabenfeld Sprache im Deutschunterricht. Zur Wandlung sprachdidaktischer Konzepte zwischen 1945 und 1975. Narr Tübingen.

<sup>35</sup> Bremer Kollektiv (1974): Grundriss einer Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts in der Sekundarstufe I und II. Klett Stuttgart.

Ein zweiter Aspekt muss bei der Auseinandersetzung mit den vorliegenden Ergebnissen bedacht werden. Mit dem Scheitern der behavioristischen Lerntheorien ging die Euphorie verloren, man könne, wenn man wolle, alles lernen.<sup>36</sup> Der Glaube an die Überwindung des restringierten zugunsten des elaborierten Codes ging verloren. Diese Erfahrung wurde verstärkt durch die zunehmende Erkenntnis, dass die genetischen Grundlagen für das Lernen wesentlich sind.<sup>37</sup> Die Annahme, Lernen sei von der Umwelt determiniert,<sup>38</sup> die eine ganze Generation von Didaktikern in ihrem Denken beeinflusst hatte, wurde damit in Frage gestellt und mit der Gegenposition konfrontiert, es mache überhaupt keinen Sinn Lernen zu organisieren, weil sich das Gehirn das Lernen schon selbst „erfindet“.<sup>39</sup>

Das zog die Hinwendung zum Einzelnen als Konsequenz nach sich weg von dem Blick auf die Gesellschaft. Damit verbunden war gleichzeitig ein Abrücken von einer systematischen „Curricularisierung“ von Unterricht und Schule.<sup>40</sup> Lernen wurde zunehmend als eine „private Sache“ angesehen. In der Schule wurde vom schülerzentrierten Unterricht gesprochen und von der Benachteiligung der Schüler durch den lehrerzentrierten Unterricht. Man las, was dem Schüler Spaß versprach, man ließ schreiben, wozu der Schüler Lust hatte, und redete viel von der Kreativität des Einzelnen, die es frei zu setzen und zu unterstützen galt.<sup>41</sup>

Sprache wurde zunehmend aus der Perspektive des gesprochenen Mediums wahrgenommen und allmählich zur Basis der gesamten sprachlichen Arbeit im Unterricht gewählt. Ein Schulen formal angemessenen Schreibens wurde als veraltet eingestuft

---

<sup>36</sup> ROTH, Gerhard (2001): Fühlen, Denken, Handeln. Wie das Gehirn unser Verhalten steuert. Suhrkamp Frankfurt a.M., 20-34.

<sup>37</sup> ROTH, Gerhard (1994): Das Gehirn und seine Wirklichkeit. Suhrkamp Frankfurt a.M., 85-112.

<sup>38</sup> OEVERMANN, Ulrich (1972): Sprache und soziale Herkunft. Ein Beitrag zur Analyse schichtenspezifischer Sozialisationsprozesse und ihrer Bedeutung für den Schulerfolg. Suhrkamp Frankfurt a.M.

<sup>39</sup> Von GLASERSFELD, Ernst (1996): Radikaler Konstruktivismus. Ideen, Ergebnisse, Probleme. Suhrkamp Frankfurt a.M.

<sup>40</sup> SUCHAROWSKI, Wolfgang & Elke WACHWITZ (2001): Fachdidaktik Deutsch. Konstruktivistische Ansätze und moderner Deutschunterricht. In: Deutsch-Didaktik Rostock Heft 7.

<sup>41</sup> BÜRGELEMAN, Hans & Erika BRINKMANN (1998): Die Schrift erfinden. Beobachtungshilfen und methodische Ideen für einen offenen Anfangsunterricht in Lesen und Schreiben. Liliom LANGWIL; DEHN, Mechthild (1994): Schlüsselszenen zum Schriftspracherwerb. Beltz Weinheim.

und an seine Stelle verstärkt ein Schreiben in freien Formen gerückt. Ziel war es in hohem Maße, dadurch der Phantasie des Einzelnen Räume zu erschließen.

Ein solcher Ansatz bedeutet für den Lernenden eine höhere Fähigkeit zur Abstraktion gegenüber dem eigenen sprachlichen Handeln. Es ist einfacher, seine sprachliche Leistung im Hinblick auf ein Vorbild zu vergleichen als das eigene Produkt funktional zu bewerten. Denn erfolgreich zu kommunizieren, setzt eine Gabe zur Antizipation des Anderen voraus. Sprachliche Varietät erschließt sich aus dem Kontrast. Das Erlernen sprachlicher Flexibilität ist komplexer und aufwendiger als der Erwerb einer einfachen Textsortenkompetenz und setzt insofern einen Mehraufwand voraus, der im gegenwärtigen curricularen System so nicht vorgesehen ist.

Die neue Subjektivität wurde in den letzten zehn Jahren verschärft mit der Umgestaltung der Gesellschaft durch die neuen Medien und hier vor allem durch die Auseinandersetzung mit dem Computer. Der Einzelne ist gezwungen, sich einer permanenten Datenbeeinflussung zu stellen. Sein Einfluss darauf ist gering. Information und der Umgang mit ihr werden erstmals zu einem ernststen Thema und die Einführung der Computer in die Schule zwingen dort zu einer Auseinandersetzung mit der virtuellen Welt der Daten.

Der Deutschunterricht ist aufgefordert worden, darauf zu reagieren.<sup>42</sup> Es ist viel über den Computer im Deutschunterricht gesagt worden, man findet alle möglichen Aussagen über Lernprogramme, über Schreiben mit Hilfe eines Computers oder dass man und wie man mit dem Internet arbeiten könnte.<sup>43</sup> Es wird darin aber nichts oder nur wenig darüber diskutiert, was es heißt, Daten in Informationen umzuwandeln. Informationen zu Wissen umzuformen. Es gibt keine Didaktik der Modellierung von Wirklichkeit durch Sprache.

Wird einer solchen Erwartung im Deutschunterricht entsprochen, kommt auf den bisherigen Deutschunterricht ein zusätzliches Aufgabenfeld zu. Quantitativ hätte das

---

<sup>42</sup> LEHMANN, Gabriele (2000): Lehren und Lernen mit Neuen Medien. In: Sprache und der Computer. Deutsch-Didaktik Rostock, Heft 3, 35-42.

<sup>43</sup> JONAS, Hartmut & Kurt ROSE (2002): Computerunterstützter Deutschunterricht. Lang Frankfurt a.M.; BORRMANN, Andreas & Rainer GERDZEN (2003): Internet im Deutschunterricht. Klett Stuttgart.



zur Folge: Kürzungen in vorhandenen Themenfeldern zugunsten der neuen Aufgaben. Das wirft die Frage auf, ob das dann nicht eine weitere Schwächung der Möglichkeiten sprachlicher Entfaltung und Förderung nach sich ziehe.

### **13.2.2 Die Notwendigkeit eines Paradigmenwechsels in der Fachdidaktik**

Hier setzt die Studie von PISA mit einer Konzeption an, die grundsätzlich eine qualitative Veränderung nahe legt. Betrachten wir das Lesen als ein Beispiel für einen Wechsel der Perspektive auf das Fach. Das Lesen hatte im Deutschunterricht schon im kommunikativen Paradigma der 80er Jahre Alltagstexte zum Gegenstand gewählt.<sup>44</sup> Aber es waren Dokumente, um Funktionen im kommunikativen Umfeld aufzudecken. Es waren nie Quellen für reine Informationen oder zur Entwicklung von Wissen und ein Verstehen von Alltagswelt. Die Lese-Didaktik hat schon früh entdeckt, dass Lesen einen Akt der subjektiven Weltannäherung darstellt. Jeder liest „sein Buch“.<sup>45</sup>

Die individuelle Auseinandersetzung mit Geschriebenem fand und findet im Klassenzimmer statt. Die Diskussionen richteten sich aber immer noch oder schon wieder auf das dem Text Eigentliche, seine Immanenz beschäftigte weit mehr als die Suche nach Bezügen außerhalb der textlichen Wirklichkeit. Interpretation wird als ein Verfahren verstanden, einen wie auch immer gearteten Sinn unterhalb der Textoberfläche zu suchen. Es werden in hohem Maße textinterne Merkmale bearbeitet. Sinn wird dabei als etwas Vorgegebenes verstanden, den es zu „entdecken“ gilt. Das Lesen

---

<sup>44</sup> LIEBERUM, Rolf (1998): Gebrauchstexte im Unterricht. In: Taschenbuch des Deutschunterrichts. Literaturdidaktik. Hrsg. v. Günter LANGE, Karl NEUMANN & Werner ZIESENIS. Schneider Hohengrehren, 853-864.

<sup>45</sup> WALDMANN, Günter (1998): Produktiver Umgang mit Literatur im Unterricht. Schneider Hohengrehren; ROSEBROCK, Cornelia (2003): Lesesozialisation und Leseförderung – literarisches Leben in der Schule. In: KÄMPER VAN DEN BOOGART, Michael (Hrsg.): Deutsch-Didaktik. Cornelsen Berlin, 153-174.

ist nicht ein Akt zur Modellbildung eines Wirklichkeitsausschnitts, sondern weitgehend die Beschäftigung mit der Subjektivität des Erlebten als dem Gelesenen.

Was zum Lesen angemerkt wurde, kann auch zur Sicht auf die Sprache oder allgemein der Symbolsysteme festgestellt werden. Jedes Sprachbuch reflektiert irgendwann einmal zwischen der 5. und 7. Jahrgangsstufe Symbolsysteme, um die Zeichenhaftigkeit von Sprache zu verdeutlichen. Dort finden sich Lehreinheiten über Verkehrsschilder oder Ikone auf öffentlichen Plätzen. Keines setzt sich mit Darstellungen in der Mathematik oder Chemie auseinander, was sich und wie sich mit Zeichen dort eine Welt erschließt. Wie das so Erfasste dann wieder der eigenen praktischen Welt zugeführt werden kann, bleibt unthematisiert. Die unterrichtliche Auseinandersetzung gilt der Vermittlung des abstrakten semiotischen Systems an sich und nicht seiner Funktion, etwas abbilden zu wollen und dem damit verbundenen Problem, ob und inwieweit es dafür geeignet ist.

Sprache in Texten wurde im kommunikativen Paradigma als Leistung einer bestimmten Varietät gesehen. So ließen sich Textsorten klassifizieren. Unbeachtet oder zumindest wenig beachtet blieb der Aspekt, inwieweit auf diese Weise der Zugang zu Wirklichkeitsausschnitten erleichtert oder verstellt wird. Undiskutiert blieben Aspekte, inwieweit aus Worten schiefe oder falsche Begriffe abgeleitet zu Rekonstruktionen von Ereignissen oder Dingen führen, die falsch sind. Semantik ist im Deutschunterricht ein Fremdwort. Der Vorgang von Bedeutungszuschreibungen ist kein Thema im Deutschunterricht,<sup>46</sup> statt dessen verharrt die didaktische Diskussion weitgehend auf semiotischen Modellen, die Zeichen wie ontologische Gegebenheiten nehmen und nicht als Auftrag und Aufforderung an den Einzelnen, sie zum Auf- und Ausbau eines besseren Verstehens von Situationen in der Welt zu nehmen.

Statt dessen werden noch immer pragmatische Themenstellungen bevorzugt, ob und wie ein Hörer wohl reagieren kann, wenn ihm etwas so oder anders vorgetragen

---

<sup>46</sup> Ansätze sind gegenwärtig erkennbar. Der Deutschunterricht 2002 (3) setzt sich erstmals in einem eigenen Heft mit Fragen zur Semantik als Problem von Deutschunterricht auseinander. SUCHAROWSKI, Wolfgang (2002): Vom Ding zum Wort und zurück oder wie wir besser über die Welt reden können. Deutschunterricht 3, 20-25.

wird. Nicht gefragt wird, wie zwischen den Individuen Wirklichkeit mit Hilfe ihrer Äußerungen aufgebaut wird. Es wird nicht darüber nachgedacht, dass Bedeutungen nicht an sich existieren, sondern von jedem Einzelnen abgeleitet und im Abgleich mit den Anderen evaluiert werden müssen. Das wird erschwert, weil die Welt des Virtuellen diesen Abgleich überflüssig erscheinen lässt. Es fehlen Foren, die es dem Einzelnen ermöglichen bzw. ihn zwingen, seine Einschätzungen und seine Sichtweisen zu explizieren und in einem Diskurs zu rechtfertigen.

Zu Sichtweisen dieser Art hat die vorfindliche Alltags-Schulwirklichkeit wenig bzw. keinen Zugang gefunden. Sie organisiert im unterrichtlichen Geschehen noch immer in hohem Maße die Stofflichkeit. Sie versteht Lernen weitgehend als einen Prozess rezeptiven Handelns im Sinne der Bewältigung vorgegebener Thematiken und der Überprüfung ihrer Aneignung. Sprache ist ein Gegenstand und das Betrachten derselben die Beschäftigung mit deklarativen Aussagen darüber.<sup>47</sup>

Wir hatten uns die grundsätzliche Frage vorgelegt, „hat unser muttersprachliche Unterricht versagt?“. Bei einer Durchsicht der Leistungsergebnisse unserer Schüler auf der Bundesebene und dann auf der Landesebene mussten wir konstatieren, dass sie im Deutschunterricht hinsichtlich der erwarteten Problematik nicht ausreichend vorbereitet waren. Aber selbst wenn wir ihnen Aufgaben stellen, wie die Vergleichsarbeiten es gezeigt haben, die näher an ihrer Schulalltagspraxis liegen, fallen Defizite auf. Der Negativbefund aus der Sicht von PISA wird durch die Perspektive der Vergleichsarbeit nicht behoben, sondern findet darin eine Bestätigung.

Besieht man die Hintergründe für den Deutschunterricht, indem die unterschiedlichen didaktischen Paradigmen durchgesehen wurden, dann muss man feststellen, dass wir uns gegenwärtig in einer Phase befinden, wo erst ansatzweise ein Umdenken im Sinne einer Fokusbildung auf eine Sprache der Vermittlung und des Verstehens stattfindet und bestehende Konzepte weiterentwickelt werden und neue empirisch

---

<sup>47</sup> Auffallend ist in diesem Zusammenhang die Art, wie gerade in neuen Sprachbüchern Grammatik und Rechtschreibung vermittelt wird. Hier wird zu traditionellen Darstellungsweisen zurückgekehrt und wenig von dem „übersetzt“, was als funktionales Sprachverständnis bereits verfügbar ist.

erprobt werden müssen, um die Leistungen bei den Schülern zu erreichen, die wir im Sinne des PISA-Ansatzes erwarten.

Unser muttersprachlicher Unterricht impliziert eine andere Perspektive auf die Sprache und Reifen in derselben. Daher sollten wir nicht davon sprechen, dass der muttersprachliche Unterricht versagt hat, unser gegenwärtige, muttersprachliche Unterricht löst bestimmte Probleme nicht. Da es Probleme sind, die hochgradig relevant für die Ausbildung unserer Schüler sind, macht es Sinn, sich mit diesen Problemen gezielt auseinander zu setzen.

Sprache wird im Konzept von PISA als ein System symbolischer Repräsentation verstanden, das den Zweck verfolgt, über die Virtualität des Geschriebenen zur Realität des Gedachten und über das Gedachte zum real Vorfindlichen vorzudringen. Das setzt ein ganz anderes Fragen voraus und erfordert ganz andere Aufgabenstellungen für die Schüler.

Es geht nicht darum, den Umgang mit dem Internet zu lernen oder WEB-Seiten zu machen, das gute Recherchieren oder die Fähigkeit eines Referat mit Power-Point zu machen oder Daten und ihren Charakter verstehen zu lernen. Es muss Sensibilität für das Phänomen der Daten entstehen, die ihrer Bearbeitung bedürfen. Diese wiederum erfolgt in zwei Phasen, dem subjektiven Erfassen und Umwandeln in Information sowie in einer zweiten durch das Kommunizieren der Information mit anderen.

Daten wahrzunehmen hat nicht unbedingt mit den neuen Medien zu tun, daher ist das Hervorheben des Lesens von Print-Produkten ein so wichtiger Aspekt. Im Lesen konzentriert sich der Prozess der Datenwahrnehmung und Umwandlung in Information am stärksten.

Die Wirklichkeit der Virtualität durch Sprache ist uns mit dem PISA-Test auf das nachdrücklichste näher gebracht worden. Sie thematisiert erstmals in ihren Aufgabenstellungen, wie durch das Erfassen von Informationen aus vorgegebenen Daten ein Weg zum Wissen und damit verbundenem Verstehen gefunden werden muss. Dieser, und das wird in PISA nicht im Rahmen der Lesekompetenz thematisiert,

findet seine Fortsetzung in der interaktiven Wissensevaluation. Was die Frage nach der Bedeutungskonstitution und Kommunikationssemantik nach sich zieht.

Daraus folgt für den Deutschunterricht eine andere Sicht auf die Sprache und von ihr auf die Dinge und von den Dingen auf die Welten, welche wir miteinander teilen wollen. Es geht in Zukunft also nicht darum, im Deutschunterricht mehr lesen zu üben und mehr mit dem Computer zu arbeiten. Der Deutschunterricht muss dem Lernenden ein Bewusstsein dafür vermitteln, dass kommunizierbare Daten Ansprüche auf Bedeutsamkeit erheben. Der Schüler muss lernen, welche Bedeutung ihnen zukommt. Sprachlichen Daten kommt eine zentrale Rolle zu, weil Sprache das effektivste Medium ist, um über uns und unsere Wirklichkeit Aussagen machen zu können. Erworben werden muss eine Kompetenz des Verstehen-Könnens dessen, was uns „gesagt“ wird.

Der Deutschunterricht muss daher den Lernenden dazu befähigen, die Welt der Daten im Hinblick auf die darin behauptete Wirklichkeit zu verstehen. Er muss anleiten, aktiv Daten so zu präsentieren, sei dies sprachlich oder in anderen Formen der Präsentation, so dass die Anderen verstehen können, was intendiert ist. Der Schüler muss sich zu verständigen gelernt haben.

Der gegenwärtige, muttersprachliche Unterricht verfügt noch nicht über einen solchen präzisen Fokus, der die bestehenden Aktivitäten im Fach Deutsch so bündelt, dass effektiver als bisher die genannten Fähigkeiten sich entfalten könnten. Das Fach ist trotz der aktuell geführten Diskussion um integrative Ansätze noch immer geprägt von einem Denken, das ganz unterschiedliche Tätigkeiten unter bestimmten thematischen Schwerpunkten.<sup>48</sup> Es versteht sich zu wenig als ein Fach, das Antworten auf die semiotische Herausforderung unserer Informationsgesellschaft finden muss.

### 13.3 Literatur

- BAURMANN, Jürgen (1995): Schreiben in der Schule: Orientierung an Schreibprozessen. In: BAURMANN, Jürgen & Rüdiger WEINGARTEN (1995): Schreiben. Westdeutscher Verlag Opladen, 51-69.
- BORRMANN, Andreas & Rainer GERDZEN (2003): Internet im Deutschunterricht. Klett Stuttgart.
- BREMER KOLLEKTIV (1974): Grundriss einer Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts in der Sekundarstufe I und II. Klett Stuttgart.
- BÜRGMANN, Hans & Erika BRINKMANN (1998): Die Schrift erfinden. Beobachtungshilfen und methodische Ideen für einen offenen Anfangsunterricht in Lesen und Schreiben. Liliom LANGWIL; DEHN, Mechthild (1994): Schlüsselszenen zum Schriftspracherwerb. Beltz Weinheim.
- BUSSMANN, Hadumod (1990): Lexikon der Sprachwissenschaft. Körner Stuttgart.
- DE BEAUGRANDE, Robert-Alain & Wolfgang DRESSLER (1981): Einführung in die Textlinguistik. Niemeyer Tübingen.
- Ergebnisse der Vergleichsarbeiten Deutsch und Mathematik in Mecklenburg-Vorpommern in den Jahren 1999-2000. Hrsg. v. MINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND KULTUR. Schwerin 2001.
- HESSISCHE RAHMENRICHTLINIEN (1972): Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Deutsch des Hessischen Kultusministers.
- JONAS, Hartmut & Kurt ROSE (2002): Computerunterstützter Deutschunterricht. Lang Frankfurt a.M.
- KELLER, Rudi (1995): Zeichentheorie: zu einer Theorie semiotischen Wissens. Franck Tübingen.
- KLOTZ, Peter (2003): Integrativer Deutschunterricht. KÄMPER VAN DEN BOOGART, Michael (Hrsg.): Deutschdidaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II. Cornelsen Scriptor Berlin, 41-59.
- LEHMANN, Gabriele (2000): Lehren und Lernen mit Neuen Medien. In: Sprache und der Computer. Deutsch-Didaktik Rostock, Heft 3, 35-42.
- LIEBERUM, Rolf (1998): Gebrauchstexte im Unterricht. In: Taschenbuch des Deutschunterrichts. Literaturdidaktik. Hrsg. v. Günter LANGE, Karl NEUMANN & Werner ZIESENIS. Schneider Hohengehren, 853-864.
- OEVERMANN, Ulrich (1972): Sprache und soziale Herkunft. Ein Beitrag zur Analyse schichtenspezifischer Sozialisationsprozesse und ihrer Bedeutung für den Schulerfolg. Suhrkamp Frankfurt a.M.
- PISA 2000 – Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik. Hrsg. v. BAUMERT, Jürgen u.a. (2003) Leske Budrich Opladen.
- PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Hrsg. v. BAUMERT, Jürgen u.a. (2002) Leske Budrich Opladen.
- PISA 2000 Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Hrsg. v. BAUMERT, Jürgen (2001) Leske Budrich Opladen.

---

<sup>48</sup> KLOTZ, Peter (2003): Integrativer Deutschunterricht. KÄMPER VAN DEN BOOGART, Michael (Hrsg.): Deutschdidaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II. Cornelsen Scriptor Berlin, 41-59.

- ROSEBROCK, Cornelia (2003): Lesesozialisation und Leseförderung - literarisches Leben in der Schule. In: KÄMPER VAN DEN BOOGART, Michael (Hrsg.): Deutsch-Didaktik. Cornelsen Berlin, 153-174.
- ROTH, Gerhard (2001): Fühlen, Denken, Handeln. Wie das Gehirn unser Verhalten steuert. Suhrkamp Frankfurt a.M., 20-34.
- ROTH, Gerhard (1994): Das Gehirn und seine Wirklichkeit. Suhrkamp Frankfurt a.M.
- SCHÖN, Erich (1997): Entwicklung des Lesens – Zukunft des Lesens. In: BALHORN, Heiko (Hrsg.): Sprachen werden Schrift. Libelle Lengwil CH.
- STRASSER, Erich (1977): Aufgabenfeld Sprache im Deutschunterricht. Zur Wandlung sprachdidaktischer Konzepte zwischen 1945 und 1975. Narr Tübingen.
- SUCHAROWSKI, Wolfgang (2002): Vom Ding zum Wort und zurück oder wie wir besser über die Welt reden können. Deutschunterricht 3, 20-25.
- SUCHAROWSKI, Wolfgang & Elke WACHWITZ (2001): Fachdidaktik Deutsch. Konstruktivistische Ansätze und moderner Deutschunterricht. In: Deutsch-Didaktik Rostock Heft 7.
- THOME, Günther (1999): Orthographieerwerb. Qualitative Fehleranalysen zum Aufbau der orthographischen Kompetenz. Lang Frankfurt a.M.
- VATER, Heinz (2001): Einführung in die Textlinguistik. 3. Auflage Fink München.
- WALDMANN, Günter (1998): Produktiver Umgang mit Literatur im Unterricht. Schneider Hohengehren.
- VON GLASERSFELD, Ernst (1996): Radikaler Konstruktivismus. Ideen, Ergebnisse, Probleme. Suhrkamp Frankfurt a.M.
- WALDMANN, Günter (1998): Produktiver Umgang mit Literatur im Unterricht. Schneider Hohengehren.
- WEISGERBER, Leo (1950): Das Tor zur Muttersprache. Schwann Düsseldorf.
- Zwischenbereich zur Vergleichsarbeit in den Jahrgangsstufen 5 in den Fächern Deutsch und Mathematik im Haupt- und Realschulstudiengang im Schuljahr 1998/99. Mecklenburg-Vorpommern MINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND KULTUR. Schwerin 2000.