

Cornelia Rosebrock |
Andrea Bertschi-Kaufmann (Hrsg.)

Literalität erfassen: bildungspolitisch, kulturell, individuell

Cornelia Rosebrock | Andrea Bertschi-Kaufmann (Hrsg.)
Literalität erfassen: bildungspolitisch, kulturell, individuell

Lesesozialisation und Medien

Herausgegeben von Cornelia Rosebrock |
Hansjakob Schneider | Bettina Hurrelmann

Cornelia Rosebrock |

Andrea Bertschi-Kaufmann (Hrsg.)

**Literalität erfassen:
bildungspolitisch, kulturell,
individuell**

BELTZ JUVENTA

Die Übersetzungen des Beitrags von Catherine E. Snow, Paola Uccelli und Claire White sowie der Beiträge von Kate Pahl, Bonny Norton und Brian Street wurden von Jessica Fischer besorgt. Andrea Hegewald danken wir für die Lektoratsarbeiten.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

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

© 2013 Beltz Juventa · Weinheim und Basel

www.beltz.de · www.juventa.de

Druck und Bindung: Beltz Druckpartner GmbH & Co. KG, Hemsbach

Printed in Germany

ISBN 978-3-7799-5060-8

Inhalt

<i>Andrea Bertschi-Kaufmann und Cornelia Rosebrock</i> Literalität erfassen: bildungspolitisch, kulturell, individuell	7
---	---

Teil 1

Schulische Konzepte von Literalität erfassen und überprüfen

<i>Albert Bremerich-Vos</i> Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss und Aspekte der Testung literaler Kompetenzen	14
--	----

<i>Catherine E. Snow, Paola Uccelli und Claire White</i> Bedingungen und Bedeutung des Erwerbs von Bildungssprache durch Heranwachsende	29
---	----

<i>Julienne Furger und Thomas Lindauer</i> Schreiben in einer interaktiven Web-Umgebung. Schreibkompetenzen und Schreibmotivationen modellieren und erfassen	40
---	----

<i>Annelies Häcki Buhofer</i> Literale Alltagspraxis und private Schreibräume von Jugendlichen	55
---	----

<i>Thorsten Roick, Volker Frederking, Sofie Henschel und Christel Meier</i> Literarische Textverstehenskompetenz bei Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Schulformen	69
--	----

Teil 2

Der weitere Rahmen: Literalität als soziale und kulturelle Praxis

<i>Norbert Groeben und Ursula Christmann</i> Literalität im kulturellen Wandel	86
---	----

<i>Kate Pahl</i> Außerschulisches Schreiben als ein Ausdruck kultureller Literalität	97
---	----

<i>Hansjakob Schneider</i> Literale Sozialisation, Sinn und Situierung	111
<i>Bonny Norton</i> Identität, Literalität und das multilinguale Klassenzimmer	123
<i>Andrea Bertschi-Kaufmann</i> Jugendlektüre und Gratifikation	135
<i>Brian Street</i> New Literacy Studies	149
Teil 3 Literalität als individuelle Kompetenz	
<i>Karin Gehrler und Cordula Artelt</i> Literalität und Bildungslaufbahn: Das Bildungspanel NEPS	168
<i>Johannes Naumann</i> Online-Leseengagement: Vorhersage von Navigationsverhalten und Textverstehen bei Online-Texten	188
<i>Andreas Gold, Silke Behrendt, Marie Lauer-Schmaltz und Cornelia Rosebrock</i> Förderung der Leseflüssigkeit in dritten Grundschulklassen	203
<i>Jan Retelsdorf und Jens Möller</i> Lesemotivation und Lesekompetenz in der Sekundarstufe I: Zentrale Ergebnisse der LISA-Studie	219
Die Autorinnen und Autoren	231

Literalität erfassen: bildungspolitisch, kulturell, individuell

Einleitung

Die Grenzen meiner Sprache *bedeuten die Grenzen meiner Welt* – so formuliert Wittgenstein (Wittgenstein 1990, S. 67). Für das übergeordnete Thema des vorliegenden Bandes sind solche Grenzen gegenwärtig spürbar. Denn für „Literalität“ gibt es kein eingebürgertes deutsches Wort. Die OECD hat im Zuge der Schulleistungsstudien den Begriff im Deutschen populär gemacht mit der aus dem Angloamerikanischen stammenden Formel, der zufolge Literalität heißt, „*geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen und über sie zu reflektieren, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potenzial weiterzuentwickeln und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen.*“ (Baumert et al. 2001, S. 23). Hier wird *Literalität* auf das Individuum und seine Teilhabe am gesellschaftlichen Leben bezogen, auf von ihm angeeignete und praktisch ausgeübte Fähigkeiten des Verstehens und Nutzens von schriftlicher Sprache. Bettina Hurrelmann (2009) hat in unserem ersten Band zur Literalität bereits differenziert entfaltet, welchen funktionalen Verkürzungen der Begriff in den praktischen Erhebungen der Studien dann doch unterworfen war. Sie hat damit deutlich gemacht, dass sich diese Teilhabe stark am ökonomisch Brauchbaren und viel zu wenig am personal Wichtigen orientiert. Der kognitiv zentrierte Literalitätsbegriff, ein im Zuge der Globalisierung der Bildungssysteme aus dem angloamerikanischen Theorieraum übernommener Begriff, etablierte sich im deutschsprachigen Diskurs im Widerspruch zu dem vorherrschenden Bildungsbegriff. Das ist eine durchaus auch fruchtbare Herausforderung für die Bildungspolitik im Allgemeinen und die Literatur- und Lesedidaktik im Besonderen, wie Hurrelmann schon anmerkt (ebd., S. 35 ff.).

Wie sich die polaren Perspektiven im Literalitätsbegriff so konkret aufeinander beziehen lassen, dass „Literalität“ als Konzept bildungspraktisch brauchbar werden kann, war Thema einer ersten Tagung zu Literalität in Bildungskontexten (Bertschi-Kaufmann/Rosebrock 2009). Weil sich die Art und Weise der Selbstverständigung der Gesellschaft mit ihren Medien verändert, gewinnt auch ihre schriftsprachliche Verfasstheit eine andere Kontur, neue Funktionen und eine andere Bedeutung für die Einzelnen, so der

Konsens, zu dem diese Tagung führte. Die deutschsprachige Lesesozialisationsforschung hat im vergangenen Jahrzehnt die Basis zur Bearbeitung dieser Komplexe gelegt. Die Frage, mit welchen Medien sich die Gesellschaft verständigt, ihr Wissen tradiert und entwickelt, muss bezogen werden auf die Frage, welche individuellen Fähigkeiten und kommunikativen Praktiken diesem kulturellen Status entsprechen und in der Folge auf die Frage, wie sie vermittelt werden können. Die Ausgangsfragen, unter denen sich im Sommer 2011 zum zweiten Mal eine Anzahl internationaler Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler auf dem Monte Verità in der Südschweiz zu einem interdisziplinären Forschungsaustausch trafen, waren entsprechend methodologisch orientiert: Wie werden die divergenten Literalitätskonzepte und die jeweils entwickelten Forschungsfragen in den verschiedenen Disziplinen forschungspraktisch umgesetzt? Gibt es Schnittmengen zwischen den sehr unterschiedlichen Disziplinen, die im Feld des Literalen forschen, insbesondere zwischen den empirischen Bildungswissenschaften bzw. der pädagogischen Psychologie, praktischen Disziplinen wie insbesondere der Sprach- bzw. Literaturdidaktik und der aktuellen ethnomethodologischen Literalitätsforschung im angloamerikanischen Raum? Wie lässt sich die riesige Komplexität, die die Vieldimensionalität einer noch zu entfaltenden „Literalitätsdidaktik“ mit sich bringt, forschungsmethodisch in Griff kriegen? Damit die Grenzen eines engen Literalitätsbegriffs nicht zu den Grenzen der Bildungspolitik werden, brauchen u. E. Schulen, Lehrerbildung und Bildungswissenschaften diese Diskussion.

In bildungspolitischer Sicht ist ein Literalitätsbegriff gefragt, der die Richtung einer Entwicklung auf mehreren Ebenen in konsistenter Weise vorgibt: für das Bildungssystem, für die Institution Schule und für das Lernen und Lehren im Unterricht. Die aktuell verhandelten Veränderungen rühren an Bildungstraditionen, die mit den Lernzielen Lesen und Schreiben verbunden und je nach Standpunkt unbedingt zu bewahren sind. Der Standpunkt trifft auf die Skepsis all jener, welche die literale Praxis im Zuge des gesellschaftlichen Wandels wahrnehmen und das schulische Literalitätskonzept entsprechend erweitert sehen wollen. Der Literalitätsbegriff, zu dem wir gerne gelangen würden, muss in der Lage sein, die Richtlinie für die Umgestaltungen im Bildungswesen vorzugeben, und dies ohne Befangenheiten aus überholten Zeiten. In Deutschland ist das Defizit eines tragfähigen und konsensuellen Begriffs von Literalität in den gegenwärtigen Neukonzeptualisierungen des Schulunterrichts besonders schmerzlich spürbar, und für die Schweiz stellen sich die Probleme nicht anders. Den Schulen werden zweierlei Orientierungen zugemutet, ohne dass über deren Vermittlung Verbindliches, also auf wissenschaftliche Erkenntnis Gestütztes, verfügbar ist: die neuere Orientierung an jenem alltagsfunktionalen Literalitätsbegriff von PISA, welcher den Zugang zu Bildung und Weiterbildung einschließt, auf der einen Seite und die Orientierung an einer traditionell gedachten, kulturellen Bildung auf der anderen. Bildungstheoretische Kon-

zepte, empirische Verfahren zum Nachweis einer für das Schriftlernen erkennbaren Produktivität und ein Pragmatismus, der sich auf das in der Sicht der Akteure Machbare konzentriert – dies alles finden wir in den Diskussionen, welche gangbare und erfolgreiche Wege der Literalitätsförderung aufzuzeigen hätten.

Mit einer *kulturellen Bestimmung* von Literalität geraten die Praktiken verschiedener sozialer Gruppen in den Blick, und deutlich wird neben der sozialen Gebundenheit von Literalität auch die Bedeutung historischer Kontexte. Lange Zeit ist Literalität in theoretischer Perspektive allein normativ gedacht worden, orientiert an einem Umgang mit Schrift, welchen die sogenannten Schriftkundigen geprägt und gepflegt haben. Schriftgebrauch sollte sich am Richtigen ausrichten und messen: an den als kulturell bedeutsam geltenden Texten, an einem konventionellen Verstehen der Texte und an einem die festgeschriebenen Regeln beachtenden Verfassen von Texten (die Rechtschreibung ist in diesem Zusammenhang wohl die strikteste und meist diskutierte Norm – jedenfalls im deutschen Sprachraum ist dies der Fall). In dieser Sicht ist Literalität im Sinne Bourdieus „soziales Kapital“ (Bourdieu 1983), welches mit Bildungsmaßnahmen durchaus sozialisiert werden soll, zu einem gewissen Teil jedenfalls. Dass alle Heranwachsenden und auch die noch schriftfernen Erwachsenen Zugang zur Schrift bekommen sollen, gilt als Selbstverständlichkeit.

Keineswegs selbstverständlich aber ist das Maß, mit welchem verschiedene literale Praktiken eingeschätzt und literale Kompetenzen beurteilt werden. Wenn der literale Kodex der als schriftkundig Geltenden als Richtmaß genommen wird, dann sind die Differenzen zwischen den individuellen Leistungen und dem Maß augenfällig und die kulturpessimistischen Kommentare schnell bei der Hand. Man darf aber fragen, wessen Schriftgebrauch und wessen Vorstellung von Schriftgebrauch in das Konzept Literalität aufgenommen werden soll: der konventionell-normative, am Bildungsideal einer sozialen Gruppe (der bildungsbürgerlichen) orientierte Begriff oder eine auf Alltagsfunktionalität und soziale Anschlussfähigkeit ausgerichtete und in diesem Sinne ihrerseits normative Vorstellung (sensu PISA und messtechnisch geprägt) oder jene sich mit der Beobachtung von Praktiken, von Funktionen und Funktionalisierungen in sozialen Kontexten und im Laufe individueller Schriftentwicklungen herausbildende Vorstellung. Diese dritte Art, Literalität zu fassen, ist stark situativ orientiert, gebunden also an die literalen Situationen, die in ethnographischer Perspektive ausgeleuchtet werden und in anderer Weise in die Diskussion eingebracht werden als dies zum Beispiel für Ergebnisse literalitätsbezogener Leistungsmessung der Fall ist.

Und schließlich muss der Literalitätsbegriff auch *auf individueller Ebene* greifen, das heißt, eine taugliche Grundlage bieten für das Verständnis des Literalitätserwerbs, für die Vermittlung und das Lernen jener Fähigkeiten, die für den persönlichen Zugang zur Schrift und für ihren sozialen Ge-

brauch nötig sind und mit denen ein Zugang zu Bildung, eine Mitgliedschaft in Bildungsgesellschaften erst möglich ist.

Der Titel dieses Bandes „Literalität erfassen: individuell, kulturell, bildungspolitisch“ nennt plakativ, worauf wir mit dem Blick auf verschiedene Facetten von Schriftlichkeit also zusteuern wollen: auf die Frage nämlich, wie Konzepte und Praktiken der Literalität greifbar gemacht werden können im Hinblick auf die Literalitätsentwicklung im Lebenslauf von Individuen, und wie die situativen, sozialen und schließlich kulturellen Determinanten dieser Entwicklung in den Blick kommen können.

Insofern sind die Beiträge dieses Bandes *interdisziplinär* angelegt, es wird nach der Verbindung von szientistischen und geisteswissenschaftlichen Paradigmen des Denkens gesucht. Denn beides ist unverzichtbar: Der ganzheitliche Blick auf die Situationen, in denen Schriftlichkeit stattfindet und die ihrerseits durch Schriftlichkeit formatiert werden, erlaubt es erst, Kinder und Jugendliche als Subjekte ihres eigenen Lebens wahrzunehmen und literale Bildungsprozesse anzustoßen. Zugleich sind wir auf die Überprüfung und kritische Einordnung pädagogischen Tuns durch Messverfahren angewiesen, die zwar nicht zu Handlungsoptionen leiten (zumindest nicht direkt), aber doch Fehlentwicklungen wirkungsvoll konterkarieren können.

In der ersten Sektion *Schulische Konzepte des Literalen erfassen und modellieren* stehen die normativen Bestimmungen von Literalität, welche die Schule als dominante Institution vorgibt und tradiert, im Zentrum; darauf orientierte Erhebungen werden vorgestellt. Die verschiedenen „Niederschläge“, die das schulische Literalitätskonzept zeitigt, werden ins Zentrum gerückt. Albert Bremerich-Vos vollzieht das anhand einer Analyse der Bildungsstandards und ihrer Überprüfung, an der er maßgeblich beteiligt ist. Catherine Snow und ihre Mitautorinnen fokussieren die schulisch erichtete „Bildungssprache“ und ihre Beschreibung, sie entwerfen Verfahren ihrer Vermittlung. Der Beitrag von Julienne Furger und Thomas Lindauer fragt nach der Schreibentwicklung und nach den Verfahren, mit denen sie erhoben wird. Schreibentwicklung ist auch der Fokus des Textes von Annelies Häcki Buhofer: Sie modelliert den Zusammenhang von (privaten) Schreibpraktiken Jugendlicher, die die Schule in der Regel übersieht, und der Textqualität, die Jugendliche hervorbringen, und sie kann zeigen, welche Gratifikationen schulferne literale Kulturen gewähren. Mit dem Text von Thorsten Roick, Volker Frederking, Sofie Henschel und Christel Meier ist schließlich noch einmal das Problem des Erfassens poetischer Leseakte in den Blick gerückt – die Autoren stellen das methodische Besteck ihres einschlägigen Projekts bis hin zu den Items seiner Instrumente dar und diskutieren neben den Ergebnissen auch die forschungspraktischen Möglichkeiten.

Im zweiten Abschnitt des Bandes wird der Rahmen erweitert: Literalität ist hier als soziale und kulturelle Praxis angesprochen und wird im Horizont der Kultur verhandelt. Mit dem insbesondere von den angloamerikanischen

Kolleginnen und Kollegen ausgearbeiteten ethnographischen Blick werden die literalen Kompetenzen in der Lebenswelt sichtbar, und zwar in anderer Gestalt als sie in der Schule gefordert sind. In dieser Sektion ist die Perspektive auf die (außerschulischen) Erwerbsformen und Sozialisationsverläufe bestimmend, entsprechend wird die Frage nach der Bedeutung der literalen sozialen Praktiken, insbesondere der außerschulischen Textformen und Medien, in allen Beiträgen diskutiert. Den Rahmen dafür bietet eingangs der Beitrag von Norbert Groeben und Ursula Christmann mit der Frage, wie kultureller Wandel im Blick auf Literalität theoretisch und prognostisch zu fassen ist. Die Beiträge von Kate Pahl und Hansjakob Schneider eint der Gedanke, dass literale Praktiken Niederschläge von Identität sind und insofern zusammen gedacht werden müssen und dass, im Blick auf ihre Erfassung, ihre Situiertheit eine zentrale Rolle spielt. Der Beitrag von Pahl zeigt, wie die Skala der schulischen Schreibkultur durch Aufmerksamkeit für Herkünfte und soziale Identitäten geöffnet werden kann. Schneiders Beitrag schließt hier an mit der Bestimmung der Situiertheit von Literalität als Kategorie, die sowohl für die schulische Praxis als auch für die theoretische Modellierung des Begriffs von Bedeutung ist. Auch der Beitrag von Bonny Norton geht von der engen Verbindung von Literalität und Identitätskonstitution aus und beschreibt mit dem Begriff des „sense of ownership“ die Formen der Aneignung literaler Identität. Der enge Zusammenhang von literalen Praktiken und Identität ist Basis auch für Andrea Bertsch-Kaufmanns Frage nach der Bedeutung von Jugendlektüre für die Leserinnen und Leser: Wie kann die Gratifikation, die extensive außerschulische Lektüre manchen Jugendlichen bietet, genauer erfasst und erklärt werden? Die genannten vier Beiträge bestimmen mit unterschiedlichen Verfahren die literale Formatierung von Identität und korrespondierend die von schulischen und außerschulischen Situationen. Der abschließende Beitrag von Brian Street nimmt den Rahmen, der von Groeben/Christmann eingangs entworfen wurde, wieder auf und stellt mit der Konfrontation eines schulischen „autonomen“ Modells von Literalität mit einem alltagskulturell verankerten den „großen“ kulturellen Rahmen des Literalitätsbegriffs zugespitzt zur Diskussion. In diesem Text wie auch in den Beiträgen von Pahl und Norton wird auch in methodischer Hinsicht eine Forschungsperspektive auf Literalität dargestellt, die der Lesesozialisationsforschung im deutschsprachigen Bereich in manchem verwandt ist, aber doch die kulturellen und ethnischen Differenzen entschiedener fokussieren als das hier der Fall ist.

In der dritten Sektion schließlich wird die Erfassung von Literalität als Kompetenz auf der Prozessebene des Lesens modelliert und in verschiedenen Dimensionen expliziert. Der Kompetenzbegriff aus der ersten Sektion wird wieder aufgegriffen, hier zielt er aber auf das Individuum, Literalität wird gleichsam „mentalisiert“. Von daher stellen sich die Fragen nach validen Modellen, nach Teilkompetenzen, nach der Logik des Erwerbs, nach Störungen usw.

Als Auftakt dieser dritten Sektion stellen Karin Gehrer und Cordula Artelt die groß angelegte Panel-Studie NEPS vor, die gewissermaßen ein literales Bildungsprofil der verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen in außerordentlicher Differenzierung zu liefern verspricht. Anschließend präsentiert die Arbeitsgruppe von Andreas Gold und Cornelia Rosebrock die Ergebnisse eines Projekts zu den Möglichkeiten der gezielten Förderung von Leseflüssigkeit in dritten Grundschulklassen. Johannes Naumann untersucht das Online-Lesen anhand des Navigationsverhaltens jugendlicher Probanden und eröffnet mit dem Begriff des „Leseengagements“ eine Kategorie, deren Bedeutung für die Fachdidaktik u. E. hoch eingeschätzt werden muss. Mit dieser Thematik und auch mit dem verwendeten methodischen Instrumentarium steht er im inhaltlichen Zusammenhang mit dem Beitrag von Jan Retelsdorf und Jens Möller, die im Zuge der Darstellung der Ergebnisse der LISA-Studie die komplexen und in der bisherigen Forschung durchaus widersprüchlich konturierten Zusammenhänge von Motivation und Kompetenz diskutieren.

Literatur

- Baumert, J. (Hrsg.) (et al.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske und Budrich.
- Bertschi-Kaufmann, A./Rosebrock, C. (Hrsg.) (2009): Literalität. Bildungsaufgabe und Forschungsfeld. Weinheim und München: Juventa.
- Bourdieu, P. (1983): Ökonomisches Kapital – Kulturelles Kapital – Soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Göttingen: Schwartz 1983, S. 183–198.
- Hurrelmann, B. (2009): Literalität und Bildung. In: A. Bertschi-Kaufmann/C. Rosebrock (Hrsg.), Literalität. Bildungsaufgabe und Forschungsfeld (S. 21–42). Weinheim und München: Juventa.
- Wittgenstein, L. (1990): Tractatus logico-philosophicus (Werkausgabe, Bd.1). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Teil 1

**Schulische Konzepte von Literalität
erfassen und überprüfen**

Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss und Aspekte der Testung literaler Kompetenzen

2004 wurden von der Kultusministerkonferenz Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss veröffentlicht. Die dem Lesen und Schreiben gewidmeten Standards werden gesichtet und kommentiert, bevor in kritischer Absicht auf zwei in Didaktikerkreisen immer wieder formulierte Einwände gegen diese Standards eingegangen wird. Abschließend werden Aspekte der Arbeit an empirisch gehaltvollen Modellen der Dimensionen und Niveaus literaler Kompetenzen beleuchtet.

1. Standards und Literalität

Sucht man zu Beginn des Jahres 2012 unter „duden.de“ das Stichwort „Literalität“, gibt es keinen Treffer, aber die Frage „Oder meinten Sie: ‚Literalität, Literatur, Literat‘?“ Im „Digitalen Wörterbuch der deutschen Sprache“ findet sich nur – unter „Synonymgruppen für L.“ – der Eintrag „Schriftlichkeit“, aber keine eigenständige Bedeutungsangabe. Es handelt sich um eine Lehnbildung aus „literacy“, dessen Bedeutungsspektrum weit ist. Auf gesellschaftlich-kultureller Ebene ist damit u. a. im Sinne von Goody und Ong die Opposition zu „oral“ bezeichnet; auf der Individualebene ist die Fähigkeit zu lesen und zu schreiben gemeint, was man im hiesigen kulturellen Kontext als „Alphabetisiertheit“ fassen kann. Wenn im Englischen von „computer literacy“, „digital literacy“, „mathematics literacy“, „science literacy“ usw. die Rede ist, geht es aber auch um Aspekte dessen, was im hiesigen Diskurs normalerweise unter „(Allgemein-)Bildung“ firmiert. Debatten um Konzepte von Bildung haben eine untilgbare normative Komponente; hebt man dagegen auf „Literalität als soziale Praxis“ ab, betont man den deskriptiven Gehalt des Begriffs und interessiert sich dafür, wie, wann, wer von Schriftsprache Gebrauch macht, z. B. im öffentlichen Raum eines Stadtteils (Zeuner, Pabst 2011).¹

1 Eine kurze, instruktive Darstellung der Auseinandersetzungen um Konzepte von Ora-

In den Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss (KMK 2004) taucht der Begriff der Literalität nicht auf – nach dem bisher Gesagten keine Überraschung. Wie die Bezeichnung nahelegt, stehen die Standards gemäß KMK „im Einklang mit dem Auftrag der schulischen Bildung. Sie zielt auf Persönlichkeitsentwicklung und Weltorientierung, die sich aus der Begegnung mit zentralen Gegenständen unserer Kultur ergeben.“ (KMK 2004, S. 3) Allerdings werden diese Gegenstände allenfalls in Ansätzen namhaft gemacht. Ein literarischer Kanon etwa findet sich hier nicht; er ist – wenn überhaupt – in den Kerncurricula der einzelnen Bundesländer fixiert. Standards, so heißt es, benennen Kompetenzen. Dieser mittlerweile inflationär gebrauchte Begriff hat, so die immer wieder bemühte Version Franz E. Weinerts, nicht nur eine kognitive Dimension. Auch Einstellungen, Werte und Motive spielen eine Rolle. Kompetenzen sind bereichsspezifisch, sie beziehen sich auf einzelne Domänen. Demnach liegt es nahe, „Literalität“ in diesem Kontext im Sinne eines normativen Verständnisses der Lese- und Schreibkompetenz² zu fassen, das weder als Konzept der Alphabetisierung noch als diverse materiale Bereiche umfassende Grundbildung zu verstehen ist.

Bildungsstandards sollten, so die u. a. in der sogenannten Klieme-Expertise formulierte Erwartung, nicht nur den Kern einer Domäne betreffen, nach Niveaus differenziert und mit „realistischem“ Aufwand erreichbar, sondern auch sowohl für Lehrende als auch für die „Öffentlichkeit“ verständlich und zugleich „präzise“ sein (Klieme u. a. 2003, S. 29).³ Bei der Darstellung und Beurteilung der Standards ist dem Aspekt der Verständlichkeit für Nicht-Experten also Rechnung zu tragen.

lität und Literalität, insbesondere um die Abwertung von „bloß“ Oralem und die These, abstraktes und formallogisches Denken sei schriftsprachlich bedingt, und eine Skizze des vor allem von Brian Street propagierten, als „ideologisch“ bezeichneten Modells von Literalität als soziale, d. h. auch machtgeprägte Praxis bietet Andrea Linde (2007).

- 2 In den bundesdeutschen Standards für den Mittleren Schulabschluss kommen neben „Schreiben“ und „Lesen“ die Bereiche „Sprechen und Zuhören“ und „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ vor. Wenn unter „Sprechen und Zuhören“ z. B. ein Standard wie „Texte sinngehend und gestaltend vorlesen und (frei) vortragen“ genannt ist, dann handelt es sich um eine Fähigkeit, die eigentlich unter „Literalität“ zu verbuchen wäre. Denn hier kommt es zwar in medialer Hinsicht auf Mündlichkeit, konzeptionell aber auf Schriftlichkeit an. Und wenn im Bereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ die Beschaffenheit von Texten thematisch werden soll, z. B. auf verschiedene Arten von kohäsiven Mitteln zu achten ist, so fällt auch das unter „Literalität“. Diese und weitere Aspekte werden im Folgenden aus pragmatischen Gründen nicht weiter bedacht.
- 3 Hinreichende Präzision, die ja Fachsprachlichkeit impliziert, und Verständlichkeit für ein Publikum gebildeter Laien dürften allerdings nicht zugleich zu haben sein.

2. Literalität I: Schreiben

Einige Standards beziehen sich auf Aspekte des Hand- und Tastaturschreibens und auf formseitige Merkmale von Textmustern bzw. die texträumliche Gliederung. Unter „Schreiben“ subsumiert ist auch die Orthographie. Hier wird auf prozedurales, deklaratives und metakognitives Wissen im Hinblick auf „häufig vorkommende Wörter“, individuelle Fehlerschwerpunkte und Strategien abgehoben. Die Strategien haben vor allem mit dem morphematischen Prinzip (z.B. Auslautverhärtung) und dem grammatischen Prinzip (z.B. Groß- und Kleinschreibung, Zeichensetzung) zu tun und mit der Identifizierung und dem Nachschlagen von Merk- bzw. Lernwörtern.

Zentral ist die Orientierung an einem basalen Modell des Schreibprozesses, in dem „Planen“, „Schreiben“ und „Überarbeiten“ unterschieden werden. Das Planen bezieht sich auf die aufgabenkonforme Wahl der Textsorte, die Reflexion der Zielsetzung, des Adressatenbezugs, die Sicherung der Wissensbasis und die Strukturierung, z.B. mit Hilfe von Verfahren wie Clustering und Mindmapping. Unter „Schreiben“ ist zunächst von „formalisierten Texten“ wie dem sachlichen Brief, dem Lebenslauf und dem Bewerbungsschreiben die Rede. Man bezieht sich nicht auf Textarten, Texttypen, Textsorten, Textmuster oder Genres, sondern – linguistisch bzw. didaktisch unüblich – auf „Schreibformen“. Unterschieden werden jeweils weiter subklassifizierte informierende, argumentierende, appellierende, untersuchende und gestaltende Schreibformen, wobei letztere, enger gefasst als Erzählen und kreatives Schreiben, zusätzlich separiert werden von „produktiven“ Schreibformen wie Um- und Weiterschreiben und Ausgestalten. Besonderen Wert legt man offensichtlich auf die untersuchende Schreibform, d.h. auf das Schreiben über Texte. Dabei wird nicht zwischen fiktionalen und nicht-fiktionalen Texten als Gegenständen unterschieden. Erwartet werden u.a. das Wiedergeben auch komplexerer Texte, die Berücksichtigung nicht nur des propositionalen Gehalts, sondern auch stilistischer Mittel wie der Metaphorik, und die Fähigkeit, dialektisch, d.h. unter Berücksichtigung von Pro und Contra, zu argumentieren. Als Teil einer kompetenten Darstellung von Resultaten der Textuntersuchung firmieren auch begründete Textdeutungen, d.h. Interpretationen. Der resultierende Text hat stilistischen Ansprüchen zu genügen: So soll er „sprachlich variabel“ und rhetorisch bewusst konstruiert sein, insofern man als Schreiberin bzw. Schreiber z.B. auf Tropen und Figuren wie „Vergleiche, Bilder, Wiederholung“ zu setzen hat. Standards zum Überarbeiten beziehen sich unspezifisch auf Inhaltliches, Strukturelles und Sprachliches, wobei auf sprachliche Korrektheit besonders hingewiesen wird. Objekte der Überarbeitung sind eigene Textentwürfe und solche der Mitschülerinnen und Mitschüler, die im Rahmen von Schreibkonferenzen thematisch werden sollen. Als „Werkzeuge“ sind genannt „Kriterienlisten“, „Selbsteinschätzungen“ und „Beobachtungsbögen“, die ihren Platz in Portfolios finden sollten.

Auf mehr oder weniger neue Medien wird in mehreren Kontexten verwiesen, so unter dem Titel „Über Schreibfertigkeiten verfügen“ auf die Nutzung von Textverarbeitungsprogrammen, unter „Texte planen“ auf das Internet als Informationsquelle und schließlich unter „Texte schreiben“ in Form des einzigen einschlägigen Standards: „Texte mit Hilfe von neuen Medien verfassen: z. B. E-Mails, Chatroom.“ (KMK 2004, S. 12)

Es wäre leicht, in kritischer Absicht z. B. auf die in den Standards präsentierte Taxonomie der „Schreibformen“ einzugehen, wonach „gestaltendes“ Schreiben von „produktiven Schreibformen“ unterschieden wird, wobei unter letztere aber wieder das „Ausgestalten“ fallen soll. Zu erörtern wäre auch die These, dass das elektronische Schreiben nur stiefmütterlich behandelt wird.

Nicht darum soll es hier aber gehen, sondern um die Frage, welche Schlüsse die Standards zum Schreiben im Hinblick auf die den Jugendlichen unterstellte Schreibkompetenz zulassen. Differenziert man wie in der Didaktik üblich zwischen Prozess- und Produktperspektive, so bleiben, was die Seite des *Prozesses* angeht, sozusagen keine Wünsche offen. Leisten die Schülerinnen und Schüler das, was in den Standards fixiert ist, dann können sie m. E. als Schreibexperten angesehen werden. Sie sind längst keine Novizen mehr und brauchen – polemisch gesagt – eigentlich „nur noch“ zu lernen, wie man wissenschaftsorientiert schreibt. Dass sie womöglich z. B. nur lokal und oberflächlich und noch nicht global und tiefgreifend überarbeiten können, kann angesichts der Standardformulierungen nicht in den Blick geraten.

Unterscheidet man auf der *Produktseite* wie von Baurmann/Pohl (2009, S. 96) vorgeschlagen die Teilkompetenzen des Ausdrucks (sprachlicher „Ersatz“ für mimische und gestische Mittel), der Kontextualisierung (Etablierung einer aus sich heraus verständlichen Textwelt), der Antizipation von Lesererwartungen und der Gestaltung (d. h. Strukturierung u. a. auf der Basis von Textsortenwissen), so lassen sich auch hierauf bezogen in den Standards keine Graduierungen erkennen. Formulierungen wie die, dass nichtfunktionale sprechsprachliche Ausdrücke *weitgehend* vermieden werden oder dass man als Leserin bzw. Leser *fast durchgängig* im Bemühen unterstützt wird, Kohärenz zu stiften, finden sich nicht. Das dürfte damit zu tun haben, dass den Standards keine empirisch gestützten Kompetenzniveau-Modelle zugrunde liegen. Es gibt erhebliche Evidenz dafür, dass auch sehr kompetente Schreiberinnen und Schreiber am Ende der Sekundarstufe I ab und an sprechsprachlich und nicht-kohärent formulieren.

Vergleicht man die dem Schreiben gewidmeten Passagen der bundesdeutschen Standards mit dem korrespondierenden Abschnitt der nationalen Schweizer Bildungsstandards, dann fällt auf, dass zwar die „Schreibformen“, in der Schweizer Version „Genres“ genannt, in etwa übereinstimmen, dass aber dem „untersuchenden“ Schreiben hier anders als in Deutschland kein besonderes Gewicht gegeben wird. Teil der Angabe von „Grundkom-

petenzen für die Schulsprache“ im Bereich Schreiben sind darüber hinaus Hinweise zu obligatorischen und fakultativen Elementen von Aufgaben. So heißt es: Die Aufgaben „können Beispiele und Muster (einschließlich literarischer) enthalten und geben Hinweise auf Funktionen, Ziele, Adressaten und Adressatinnen, aber auch auf sprachliche Muster, Mittel und Schreibkonventionen.“ (EDK 2011, S. 31) Man hat den Eindruck, dass hier nicht auf die Figur des Schreibexperten gesetzt wird. Die Ausführungen sind allerdings sehr knapp andeutend.

3. Literalität II: Lesen

Kompetenz umfasst nach Weinerts Definitionsvorschlag nicht nur kognitive, sondern auch affektive und motivationale Aspekte. Folglich sind auch diese Facetten zu bedenken, wenn es um die Lesekompetenz geht. Literaturdidaktikerinnen und -didaktiker haben darüber hinaus die Relevanz einer Dimension betont, die bei Weinert allenfalls anklingt, wenn er von „sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten“ spricht: die „Anschlusskommunikation“. Sichtet man die Standards für den Mittleren Schulabschluss im Bereich „Lesen – mit Texten und Medien umgehen“ auf dem damit angedeuteten Hintergrund, dann fällt Folgendes auf: Es wird zwar als Leitidee eine – im Übrigen problematische – Kausalhypothese formuliert, der zufolge das Verfügen über Methoden des Textverstehens das Leseinteresse und die Lesefreude fördert „und zur Ausbildung von Empathie und Fremdverstehen beiträgt.“ (KMK 2004, S. 9) Die Formulierungen der einzelnen Standards beziehen sich dann aber ausschließlich auf kognitive Aspekte – mit einer Ausnahme. Ein Standard lautet nämlich, man solle eigene Deutungen literarischer Texte entwickeln „und sich mit anderen darüber verständigen [...].“ (Ebd., S. 14)⁴

Unter der Rubrik „verschiedene Lesetechniken beherrschen“ finden sich überfliegendes und selektives, nicht aber detailliertes bzw. genaues Lesen. Auch Medien jenseits des Buchs kommen in Betracht, insofern auch navigierendes, u. a. Bild, Ton und Text integrierendes Lesen genannt ist. Das flüssige Lesen findet sich ebenfalls unter diesem Etikett. Die Kopplung dieser hierarchieniedrigen Teilfähigkeit an die – auch nur teilweise erfassten – „Techniken“ ist nicht auf Anhieb einsichtig. Eine Reihe von Standards ist unter „Strategien zum Leseverstehen kennen und anwenden“ subsumiert. Üblicherweise werden in der Leseforschung mindestens Wiederholungsstrategien, reduktive und Organisationsstrategien, Elaborations- und metakognitive Strategien unterschieden, wobei die Grenzen nicht immer eindeutig

4 Man kann diese Konzentration auf kognitive Aspekte als borniert ansehen; es könnte aber auch gefragt werden, ob sie nicht angesichts des „Technologiedefizits der Erziehung“ (Luhmann) als weise Selbstbeschränkung zu betrachten ist.

zu ziehen sind. Einige dieser Strategien finden sich hier, so das Zusammenfassen von Texten und Textabschnitten, das Formulieren von Zwischenüberschriften und wesentlicher Stellen (Reduktion) und das Ableiten von Fragen und das Erklären und Konkretisieren von Aussagen als Beispiele elaborativer Strategien. Ein Standard wie „Leseerwartungen und -erfahrungen bewusst nutzen“ dagegen lässt sich in der vorliegenden Version nicht zuordnen, und die „Strategie“ „Wortbedeutungen klären“ ist eigentlich eingebettet in die metakognitiven Strategien des Planens, Überwachens und Regulierens des Leseprozesses, die aber nicht genannt sind. Zu Verwirrung mag führen, dass auch anderenorts auf Strategien Bezug genommen wird, z.B. in Standards wie „zentrale Inhalte erschließen“ und „begründete Schlussfolgerungen ziehen“. Hinzu kommt, dass eine Reihe von Strategien unter „Methoden und Arbeitstechniken“ erneut genannt ist.

Zentral ist die Unterscheidung von Standards für den Umgang mit literarischen Texten auf der einen und Sach- und Gebrauchstexten auf der anderen Seite. Auf die Fixierung eines Kanons literarischer Texte wird verzichtet. Er soll – gemäß Steuerungs„philosophie“ – Teil der Kerncurricula der einzelnen Bundesländer sein. Genannt wird aber die Trias von Epik, Lyrik und Dramatik, wobei epische Texte dominieren, darüber hinaus sind Kenntnis und Anwendung analytischer Begriffe wie Erzählzeit und erzählte Zeit, Erzählperspektive, Wort-, Satz- und Gedankenfiguren und Tropen, insbesondere Metapher, Reim, lyrisches Ich gefordert. Die Schülerinnen und Schüler sollen „altersangemessene“ Werke bedeutender Autorinnen und Autoren (vergleichend) analysieren, deuten und auch kommentieren und nicht nur analytische, sondern auch produktive Methoden anwenden können: z.B. innere Monologe verfassen, einen Text szenisch umsetzen oder weiter-schreiben. Sprachliche Gestaltungsmittel sollen „in ihrer historischen Bedingtheit“ erkannt werden können, und überhaupt sollen die Jugendlichen in der Lage sein, „bei der Arbeit an Texten aus Gegenwart und Vergangenheit“ „Zusammenhänge zwischen Text, Entstehungszeit und Leben des Autors/der Autorin“ herzustellen (KMK 2004, S. 14). Im Umgang mit Sach- und Gebrauchstexten ist historisierendes Nachdenken dagegen nicht verlangt, womöglich deshalb nicht, weil man unterstellt, dass die einschlägigen Texte jeweils aktuell sind. Auch ist hier die Anwendung von Fachbegriffen nicht gefragt, insbesondere müssen „sprachliche Gestaltungsmittel“ nicht eruiert werden. Insofern kann – freilich nur bei rigider Auslegung – z.B. die Metaphorik in Sachtexten nicht zur Sprache kommen. Das dürfte Folge eines ontologisierenden Verständnisses der Differenz von literarischen und nichtliterarischen Texten sein, das zwar üblich, m.E. aber irreführend ist.⁵

5 Dabei wird in der Regel auf Roman Jakobsons Bestimmung der poetischen Zeichenfunktion verwiesen und z.B. behauptet: „Literatur unterscheidet sich von Sachtexten auch dadurch, dass sie auf die sprachliche Seite (den Signifikanten oder die Struktur) aufmerksam macht und sie spürbar werden lässt (Jakobson 1993).“ (Köhnen

In der Begegnung mit Sachtexten sollen die Schülerinnen und Schüler ansonsten Textfunktionen und -sorten zu unterscheiden lernen, z. B. das Informieren mithilfe von Nachrichten vom Appellieren via wertenden Kommentar. Gefordert ist das genaue Lesen „auch längerer und komplexerer Texte“.

Als besonders anspruchsvoll erscheint der Standard „Intention(en) eines Textes erkennen, insbesondere Zusammenhang zwischen Autorintention(en), Textmerkmalen, Leseerwartungen und Wirkungen“ (ebd., S. 14). Eine Operationalisierung in Form von Aufgaben ist schwerlich vorstellbar, nicht zuletzt deshalb, weil m. E. unklar ist, was (hier und auch im Rahmen anderer Standards) mit „Wirkungen“ gemeint ist. Handelt es sich um das vermutete Wirkungspotenzial eines Textes oder ist verlangt, dass die jugendlichen Wirkungen der Lektüre bei sich selbst nachspüren?

Neben linearen und nichtlinearen Texten in gedruckter Form werden „Medien“ thematisch, d. h. andere Medien⁶, Online-Zeitungen, Film, Hypertexte, Computerspiele. Dabei geht es nicht nur um Analyse wesentlicher Darstellungsmittel, sondern auch um ästhetisch-produktive Facetten der Medienkompetenz. Diese Facetten sind ein weiteres Mal unter „Methoden und Arbeitstechniken“ angesprochen: Die Schülerinnen und Schüler sollen Resultate ihrer Lernarbeit nicht nur mithilfe „alter“ Medien wie Tafel und Plakat, sondern auch mit „PC-Präsentationsprogrammen“ vorstellen können.

Recht viele Standards, die unter „Lesen“ firmieren, haben in erster Linie mit Schreiben zu tun, worauf nicht explizit hingewiesen wird. Anders in der Schweizer Version. Hier heißt es ausdrücklich, dass Aufgaben im Bereich Lesen so zu stellen sind, „dass sie mit wenig Schreibaufwand beantwortet werden können.“ (EDK 2011, S. 29) Anders als in Deutschland findet sich hier auch ein Hinweis auf die lexikalische Dimension der Texte bzw. Aufgaben: „Der Wortschatz ist nah der Lebenswelt von Jugendlichen. Wenig vertraute Wörter sind aus dem Kontext erschließbar oder erklärt.“ (Ebd.) Schließlich fällt auf, dass die Schweizer Schülerinnen und Schüler nicht gehalten sind, „sprachliche Gestaltungsmittel“ ausfindig zu machen. Von ihnen wird „nur“ verlangt, auch längere und komplexere Texte „als Ganzes“ zu verstehen „sowie zentrale inhaltliche Elemente [zu] erkennen und mit ihrer Lebenswelt in Verbindung [zu] bringen.“ (Ebd.) Die Differenzen sind augenfällig; auf die Frage, inwiefern sie damit korrespondieren, dass die bundesdeutschen Formulierungen als „Regelstandards“ und die Schweizer Fas-

2011, 139) Es lässt sich zeigen, dass es sich hier nicht um eine Charakterisierung von Texten als solchen handelt, sondern um eine Zuschreibung, die einerseits auf viele als literarisch etikettierte Texte nicht zutrifft und andererseits für viele nicht-literarische Texte fruchtbar ist.

6 Der Kompetenzbereich firmiert als „Lesen – mit Texten und Medien umgehen“. Das ist m. E. missverständlich, insofern die Annahme nahegelegt wird, Texte seien keine Medien bzw. könnten unabhängig von ihrer medialen Verfasstheit erfasst werden.

sung als Darstellung von „Grundkompetenzen“ verstanden werden sollen, wird im letzten Abschnitt eingegangen.

4. Aspekte gängiger Kritik

4.1 „Bildungs“-Standards?

Eine Reihe von Didaktikerinnen und Didaktikern ist der Auffassung, die Bezeichnung „Bildungsstandards“ sei irreführend, insofern die Standards gar nicht auf Bildung, sondern allenfalls auf Qualifikation oder Leistung zielten (z.B. Helmke 2004, Abraham/Rauch 2011). Semantische Kämpfe um den Begriff der Bildung haben eine lange Tradition. Üblicherweise gehen Verfechter eines emphatischen Begriffs von (Allgemein-)Bildung vom klassisch-neuhumanistischen Verständnis aus, das Wolfgang Klafki (1985) so resümiert hat: Bildung zielt auf Mündigkeit, Autonomie, Emanzipation, Selbsttätigkeit, die sich nur entfalten könnten in der Aneignung von Objektivierungen kulturellen Handelns, zumal der Sprache. Allgemeine Bildung sei, bevor sie im Rahmen ihrer ‚Verfallsgeschichte‘ im 19. Jahrhundert mit der Figur des Bildungsbürgers assoziiert wurde, als Bildung für alle gefasst worden. Dabei sei es nicht nur um die kognitive, sondern auch um die moralische, ästhetische und praktische Dimension, um die Entfaltung ‚aller‘ menschlicher Vermögen, um die Ausbildung von ‚Kopf, Herz und Hand‘ gegangen. Bildung ist, so der Konsens, immer Selbstbildung und als Prozess, nicht als Zustand und folglich auch nicht als Besitz zu begreifen, darüber hinaus auch nicht als Aneignung eines vorgängig, d.h. unkritisch als gültig angesehenen Bestandes von Wissen.

Es ist nicht schwer zu zeigen, dass das damit angedeutete Konzept von Bildung auch für die Standards leitend ist. In einem – allerdings äußerst knappen – einleitenden Kapitel finden sich nämlich zahlreiche die klassisch-humanistische Tradition zitierende Topoi. Dort heißt es z.B., für die Schülerinnen und Schüler gehe es um die Ausbildung von „Kompetenzen, die ihnen helfen, ihre Welt zu erfassen, zu ordnen und zu gestalten“. Sie sollten erfahren, welche „Bedeutung kulturelle Traditionen und ästhetische Vorstellungen für die gesellschaftliche Entwicklung haben [...]“. Diese Einsichten machen ihnen die Bedeutung des Reichtums kultureller, sprachlicher, literarischer und medialer Vielfalt für die eigene Entwicklung bewusst.“ Und schließlich: „Die Heranwachsenden lernen, auf der Grundlage der mit den fachlichen Inhalten und Methoden vermittelten Werte- und Normvorstellungen gesellschaftlichen Anforderungen zu begegnen, Lebenssituationen sprachlich zu bewältigen, sich mitzuteilen – zu argumentieren, Gefühle und Vorstellungen sprachlich zu fassen –, Kritikfähigkeit zu entwickeln [...]. Dies dient wesentlich der Persönlichkeitsentwicklung [...].“ (KMK 2004, S. 6) Demnach finden sich hier zentrale Aspekte des überkom-

menen Verständnisses von (Allgemein-)Bildung: die Betonung von Mündigkeit, der Relevanz des sprachlichen Aspekts und nicht nur der kognitiven, sondern auch der moralischen und ästhetischen Dimension.

Man mag einwenden, hier handle es sich nur um die in sonntäglicher Feierstimmung verfasste Vorrede⁷, der dann der harte Kern, nämlich die werktäglichen, nur auf „pragmatische Qualifikationen“ zielenden Standards folgten. Auch der auf diesen Kern bezogene Einwand lässt sich entkräften. So sind im Bereich Schreiben neben Textsorten wie Bewerbung, Protokoll und den „Schreibformen“ Informieren, Argumentieren, Appellieren auch „gestaltende“ und „produktive“ Formen genannt, u. a. kreatives Schreiben, Um- und Weiterschreiben, Ausgestalten. Die im Bereich Lesen thematisierten, aber Schreiben erfordernden „produktiven“ Methoden können ebenfalls nicht als „pragmatische Qualifikationen“ angesehen werden – den üblichen Gebrauch dieses Ausdrucks vorausgesetzt. Hier geht es ersichtlich um anderes als um Brauchbarkeit bzw. Verwertbarkeit im „normalen“ privaten, öffentlichen oder beruflichen Alltag.

4.2 Bildung – messbar?

Neben der auf die Standards selbst bezogenen Kritik, sie betreffen gar nicht Bildung im „eigentlichen“, recht verstandenen Sinn, kursiert vor allem ein Vorwurf, der nicht die Standards per se, sondern ihre Rolle als ein Element der neuen, auf eine Orientierung am „Output“ zielenden Steuerung betrifft. Sie sollen zum einen auf allgemeine Bildungsziele bezogen, wenn auch nicht aus ihnen „ableitbar“ sein; zum anderen sollen sie in Testaufgaben umgesetzt werden können. „Bildungsstandards [...] greifen allgemeine Bil-

7 M. E. spricht in der Tat vieles dafür, dass dieser bildungstheoretische Vorspann eines von vielen Beispielen dafür ist, „dass zwischen utopischen Entwürfen und realen Möglichkeiten und Leistungen der Schule ein nicht übersehbares, ja ein schreiendes Missverhältnis existiert.“ (Klieme u. a. 2003, 62) Wenn ich recht sehe, wird die Kritik an der (zu) hohen Tonalität des tradierten Bildungsdiskurses zwar im Rahmen der Pädagogik und weiter Teile der empirischen Bildungsforschung geübt; in der Deutschdidaktik ist sie bislang aber kaum zu vernehmen. So macht Bettina Hurrelmann (2009, 36 ff.) zwar sogar eine „grundlegende Differenz zwischen Bildungs- und Literalitätskonzept“ (im Sinne von „Literacy“) aus und sie zeigt auch auf, dass die auf Emphase setzende Position Falsifikationsversuchen gegenüber prinzipiell resistent ist. Gleichwohl plädiert sie nicht für eine Revision des überkommenen Bildungskonzepts, nicht zuletzt deshalb, weil sie die Erinnerung „an den demokratischen und emanzipatorischen Gehalt der deutschen Bildungsidee“ wach halten möchte (ebd., 40). Dieses Motiv kann man teilen – und dennoch auf eine Revision setzen (vgl. Bremerich-Vos 1995). Sie sollte vor allem auf eine „realistische“ Bestimmung des minimalen *Niveaus* von Bildungszielen zielen. Die üblicherweise angenommenen *Dimensionen* von Bildung – historische, mathematische, sprachliche, ästhetisch-expressive –, die sich auch in der Struktur der Schulfächer niederschlagen, blieben unbehelligt (s. Tenorth 1994).

dungsziele auf. Sie benennen die Kompetenzen, welche die Schule ihren Schülerinnen und Schülern vermitteln muss, damit bestimmte zentrale Bildungsziele erreicht werden. [...] Die Kompetenzen werden so konkret beschrieben, dass sie in Aufgabenstellungen umgesetzt und prinzipiell mit Hilfe von Testverfahren erfasst werden können.“ (Klieme u. a. 2003, S. 19) Testungen haben den Gütekriterien der Objektivität, Reliabilität und Validität zu genügen. Sollen Modelle der Niveaus und Dimensionen von fachspezifischen Kompetenzen entwickelt werden, sind angesichts des mit den Standards verbundenen Anspruchs, über die Grenzen der Bundesländer hinweg verbindlich zu sein, große Stichproben nötig. Hier geht es um „Systemmonitoring“. Die auf der Ebene des Bildungssystems gewonnenen Daten können für die Fixierung von Normen gewonnen werden, sodass in der Folge Vergleiche, z. B. zwischen einzelnen Bundesländern, möglich werden.

Die „Umsetzung“ von Standards in Testaufgaben ist ein kreativer Akt. Dabei sind die Spielräume allerdings recht begrenzt, sodass auf der Ebene des System-Monitorings notgedrungen viele Standards systematisch überprüft bleiben müssen. Wie will man in diesem Kontext z. B. einem Standard wie dem gerecht werden, es seien „Zusammenhänge zwischen Text, Entstehungszeit und Leben des Autors/der Autorin bei der Arbeit an Texten aus Gegenwart und Vergangenheit“ herzustellen? Im Rahmen einer bundesweiten Testung könnte man nicht darauf setzen, dass es auch nur einen Text eines Autors, einer Autorin gibt, der als zentrales Element eines literarischen Kanons *überall* Unterrichtsgegenstand war. Will man also nicht einzelne Schülergruppen bevorzugen bzw. benachteiligen, sondern fair testen, müsste man nicht nur den Text, sondern auch epochen- und autorbezogene Informationen im Test selbst darbieten. Den Schülerinnen und Schülern wäre viel Lesezeit einzuräumen mit der Folge, dass die Testökonomie in Frage stünde. Ein anderes Problem wäre zu gewärtigen, wenn man z. B. die Fähigkeit testen wollte, in der Rolle einer literarischen Figur einen Brief zu verfassen oder einen Ausgangstext umzuschreiben. Hier geht es um die Bewertung kreativer Leistungen und es ist erwartbar, dass unabhängig voneinander Urteilende nicht zu hinreichender Übereinstimmung kommen, dass die Testung also nicht reliabel ausfällt. Grundsätzlicher: In Large-Scale-Testungen muss man sich angesichts vielfältiger restriktiver Bedingungen auf *Produkte* des Schreibens und Lesens konzentrieren; damit werden offensichtlich wesentliche Aspekte z. B. der Standards zum Schreiben verfehlt, die ja gerade durch eine Orientierung am *Prozess* gekennzeichnet sind. Zwar könnte man Texte vorgeben, die im Hinblick auf Korrektheitsnormen defizitär sind. Deren kooperative Überarbeitung im Rahmen einer Schreibkonferenz – in den Standards ja vorgesehen – käme aber nicht in Frage, weil Testleistungen individuell zurechenbar sein sollen. Die Texte, die im Rahmen eines Tests gelesen bzw. geschrieben werden können, müssen kurz ausfallen. Darüber hinaus gibt es nur einen einzigen Messzeitpunkt, deshalb kann die *Kompetenzentwicklung* nicht erhoben werden.