

# Studien zur Pädagogik der Schule

Hrsg. von, Stephanie Hellekamps, Wilfried Plöger  
und Wilhelm Wittenbruch

Martina von Heynitz

## Bildung und literarische Kompetenz nach PISA

### LESEPROBE



PETER LANG

Internationaler Verlag der Wissenschaften

# I. Einleitung

Im Unterschied zu früheren Leistungsmessungen<sup>1</sup> haben die PISA-Testungen aus dem Jahr 2000 aufgrund der schwachen Ergebnisse deutscher Schülerinnen und Schüler ein großes öffentliches Interesse an schulischer Bildung ausgelöst. Der bei PISA vorgenommene funktionalistische Zugriff auf Bildung wurde traditionellen Bildungsvorstellungen gegenüber gestellt und als Lösung aller mit den Testungen konstatierten Problematiken und Defizite betrachtet. Im Zuge dessen wurden von bildungspolitischer Seite umgehend Bildungsreformen unter den Schlagworten ‚Bildungsstandards‘, ‚Kompetenz- und Outputorientierung‘ eingeführt, welche die Qualität schulischen Lernens über die zu erreichenden Abschlussleistungen steigern und sichern sollen. Bekannt sind solche Bildungsprogramme, die sich im Besonderen über empirische Leistungsmessungen und -vergleiche in Form zentraler Test- und Prüfverfahren legitimieren, aus dem englischen bzw. amerikanischen Sprachraum. Das 2002 von der Bush-Regierung verabschiedete Bildungsgesetz „No child left behind“ sieht vor, alle US-amerikanischen Schülerinnen und Schüler mit einem Mindestmaß an ‚Grundbildung‘ zu versorgen, die zu einer adäquaten gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Teilhabe befähigen soll. Seine Wurzeln hat das damit propagierte Bildungsverständnis in der kognitionspsychologischen Lehr-/Lernforschung sowie einer vorwiegend mit quantitativen Methoden arbeitenden empirischen Bildungsforschung. Dabei wird, wie auch im Rahmen des durch die PISA-Forscher vorgelegten Konzepts, auf Begriffe Bezug genommen, die ursprünglich dem Sektor der industriellen Produktion sowie der Organisation standardisierter Arbeitsabläufe und -ergebnisse zuzuordnen sind und im Rahmen von ‚Grundbildung‘ auf die schulische Bildung Heranwachsender übertragen werden.

Angesichts in der Regel recht unkritischer Adaptionen des Bildungsverständnisses der empirischen Bildungsforschung durch die Bildungspolitik sind in Deutschland schnell auch skeptische Stimmen laut geworden. Diese führen gegen eine rein auf den Nutzen ausgerichtete Instrumentalisierung des Bildungsbegriffs eher traditionelle Vorstellungen allgemeiner Menschenbildung ins Feld, die Bildung zum einen unter das Primat der Zweckfreiheit stellen oder im

---

1 Vgl. zum Beispiel in den 1960er Jahren: Edelstein, Wolfgang: Das „Projekt Schulleistung“ im Institut für Bildungsforschung der Max-Planck-Gesellschaft. S. 517: „Im Institut für Bildungsforschung in der Max-Planck-Gesellschaft läuft seit einigen Jahren eine umfangreiche Untersuchung über Determinanten von Leistung in der Schule. Die Untersuchung wurde an einer für die Bundesrepublik Deutschland und alle Bundesländer repräsentativen Stichprobe von ca. 450 Gymnasien durchgeführt (...). Als die wichtigsten Auslesefächer bezieht sie Deutsch, Englisch und Mathematik ein.“

Sinne Schillers als Instrument sittlicher Bildung des Menschen sehen. Es wird vor allem hinterfragt, ob sich die genannten Begriffe des Produktionssektors auf den Bereich der Bildung des Menschen übertragen lassen, ob sich Konzepte tragfähiger schulischer Allgemeinbildung mit den Grundsätzen funktionalistisch ausgerichteter Bildungsvorstellungen verbinden lassen oder ob die Adaption dieser Konzepte nicht eine zu kritisierende Reduktion schulischer Bildung – auf ein Mindestmaß an Wissen und Können – mit sich führe.

Beide Positionen standen sich vor allem zu Beginn der Debatte bzw. stehen sich zum Teil noch immer recht unversöhnlich gegenüber und scheinen gleichsam konträre Bildungsziele zu formulieren. Aus etwas distanzierterer Perspektive drängen sich jedoch weitere Fragen auf, die sich an die Proponenten jeweiliger Bildungsverständnisse gleichermaßen richten. Diese beziehen sich zum einen auf Fragen der Lesart der PISA-Ergebnisse: Welche Aussagekraft haben die dort erhobenen Leistungen der Schülerinnen und Schüler, welche Kenntnisse und Fähigkeiten wurden getestet bzw. können mit empirischen Mitteln überhaupt getestet werden? Zum anderen sind Fragen angesprochen, die an der Qualität bisheriger Schulbildung interessiert sind: Welche Rückschlüsse lassen sich aus den PISA-Ergebnissen und der damit verbundenen Bildungsdebatte hinsichtlich bisheriger Leistungserwartungen und -niveaus ziehen? Ist das Interesse an zu sichernder Grundbildung etwa gerechtfertigt, wenn maximale Bildungsansprüche traditioneller Bildungskonzepte minimale Bildungsstandards nicht erfüllen können? Denn innerhalb des anlässlich der PISA-Testungen entflammten Bildungsstreits treten nicht nur die Gefahren einer auf den alltäglichen Nutzen reduzierten Schulbildung deutlich zutage, sondern ebenso die Defizite eines Bildungskonzepts, das sich zwar auf traditionsreiche Grundlagen beruft, aber kaum fähig ist, entsprechende Bildungsziele zu benennen oder über das Erreichen dieser Ziele empirisch belastbare Aussagen zu machen. Konstruktiv kann die Diskussion um Kompetenzorientierung gelesen und begriffen werden, wenn die Forderung nach lehr- und lernbaren Bildungszielen ernst genommen und vor dem Hintergrund gängiger Vorstellungen schulischer Allgemeinbildung kritisch überprüft wird. Das Nachdenken über solche Bildungsziele muss aber weiterhin im Kontext des gesamten schulischen Fächerkanons stattfinden; daran erinnern wiederum die der Fokussierung bestimmter ‚Basiskompetenzen‘ skeptisch gegenüber stehenden Stimmen der Vertreter eines Begriffs allgemeiner Bildung. Innerhalb der auch in den einzelnen Fächern geführten fachdidaktischen Diskussion hat sich im Verlauf der letzten Jahre zunehmend die Einsicht durchgesetzt, dass weder die empirische Bildungsforschung ohne die Erkenntnisse der zuständigen Fachdidaktiken, noch die Fachdidaktiken ohne die empirische Erforschung ihrer Einsichten zu angemessenen Impulsen für die schulische Realität

gelangen kann, sondern dass sich beide Disziplinen darüber hinaus in sinnvoller Weise ergänzen lassen.

Besonders in jenen Fächern und Teilbereichen einzelner Fächer, die bei PISA nicht zu den ‚Basiskompetenzen‘ des Lesens, Schreibens, Rechnens gezählt werden und deswegen im Mittelpunkt der Kritik der Opponenten des Grundbildungsgedankens stehen, treten dabei aber bislang zum Teil ungelöste Problematiken der Modellierung spezifischer Domänen und der Operationalisierung ihrer einzelnen Teilkompetenzen auf. Im Rahmen dessen soll in der vorliegenden Untersuchung in Kapitel II vor allem auch danach gefragt werden, ob zwischen diesen Positionen so vermittelt werden kann, dass sich ein tragfähiger Begriff von ‚Kompetenz‘ im Zusammenspiel mit ‚Bildung‘ konstituieren lässt und wie dieser beschaffen sein muss, um einerseits den Ansprüchen allgemeiner Bildungsvorstellungen öffentlicher Schulen und andererseits lehr- und lernbaren Leistungserwartungen und der empirischen Überprüfung ihrer Ergebnisse gerecht werden zu können. In diesem Zusammenhang wird auch die Funktion und Rolle der Bildungsstandards näher zu beleuchten sein: Sind diese anschlussfähig an konstruktive Zugriffe auf die Begriffe ‚Bildung‘ und ‚Kompetenz‘ oder bestätigen diese eher den Verdacht der Kritiker des Grundbildungskonzepts, dass nicht nur die ‚weichen‘ Fächer in der Konzentration auf die Basiskompetenzen bestimmter grundlegender Lernbereiche zunehmend aus der schulischen Unterrichtspraxis herausfallen werden, sondern auch diejenigen Anteile der Kernfächer, die sich der Modellierung durch empirische Prüfverfahren nicht so einfach fügen? Begünstigen die Bildungsstandards in der Formulierung der auf das Ergebnis ausgerichteten Leistungserwartungen eine Form des teaching-to-the-test, die mit den Mitteln der Empirie ausschließlich leicht messbares und nutzenorientiertes Wissen in den Vordergrund stellt? Oder werden sinnvolle Bildungsziele formuliert, die nun in größerer Klarheit in Form ‚entschlackter‘ Lehrpläne hervortreten?

Das Untersuchungsinteresse der vorliegenden Arbeit besteht vor diesem Hintergrund vor allem darin, die Entwicklungen, die mit den PISA-Testungen 2000 ihren Anfang genommen haben, nachzuzeichnen und einen Ausblick darauf zu geben, inwiefern bildungspolitische Versprechungen hinsichtlich der Steigerung und Sicherung der Qualität schulischer Bildung tatsächlichen Entwicklungen gerecht werden können. Neben der Ebene bildungstheoretisch-erziehungswissenschaftlicher Betrachtung soll dieser Fragestellung konkret am Beispiel der literaturdidaktischen Diskussion nachgegangen werden. Denn in der Konzentration auf – dem angelsächsischen ‚literacy‘-Konzept nachempfundenen – Fähigkeiten des Lesen-Könnens und der Informationsentnahme aus alltagsnahen Sach- und Gebrauchstexten bei PISA und sich daran anschließende Bildungsreformen drohten Gesichtspunkte literarischer Bildung, die nicht unmittel-

barem Nutzen, sondern vielmehr auch Zielen ästhetischer Bildung unterstellt sind, aus dem Blickfeld schulischer Vermittlung verdrängt zu werden. Aus diesem Grunde wurde auch innerhalb dieser Domäne die Forderung nach kompetenzorientierten Bildungsstandards laut. Dabei stellte sich allerdings die Problematik ein, dass bisherige Lesekompetenzmodelle kaum auf literarische Verstehensprozesse angewendet werden können; empirische Modellierungen literarischen Verstehens bzw. literarischer Rezeptionskompetenz konnten überdies bislang noch nicht vorgelegt werden. Mittlerweile besteht im Bereich der Literaturdidaktik trotz der berechtigten Kritik an der zu antizipierenden Trivialisierung literarischer Bildung im Zuge der Einführung von outputorientierten Bildungsstandards und Leistungsmessungen aber Konsens darüber, dass eine domänenspezifische Auslegung des Kompetenzbegriffs, der die Besonderheiten des Faches bedenkt, vor allem zu einer sinnvollen Reflexion bisheriger Bildungsziele und zur Einsicht in eigene Defizite führt: Untersuchungen im Bereich von Unterrichts- und literarischen Verstehensprozessen haben gezeigt, dass bislang nicht ausreichend erforscht wurde, welche Verstehensprozesse und Teilschritte bei der Lektüre eines literarischen Textes vollzogen werden müssen. Defizite finden sich auch in der Benennung der Zielsetzungen im Umgang mit literarischen Texten und ihrer unterrichtspraktischen Vermittlung. In diesem Zusammenhang wird sich Kapitel III der vorliegenden Arbeit vorwiegend der Frage nach den Möglichkeiten empirischer sowie fachdidaktischer Modellierung literarischer Rezeptionskompetenzen, auch am Beispiel ihrer Operationalisierungen, widmen. Dabei wird nicht nur der Versuch unternommen, die Entwicklungen innerhalb dieser Disziplin sowie den aktuellen Forschungsstand nachzuzeichnen, sondern eine Antwort auf die Frage zu geben, welche Auslegung des Kompetenzbegriffs im Bereich der Literaturdidaktik geeignet erscheint, lehr- und lernbare sowie empirisch überprüfbare literarische Bildungsziele zu benennen, die den Anforderungen genuin literarischer Verstehensprozesse gerecht werden können. Vor diesem Hintergrund können in Kapitel IV dann die Bildungsstandards für den Literaturunterricht im Fach Deutsch auch anhand ihrer Beispielaufgaben zur Leistungsüberprüfung einer genaueren Analyse hinsichtlich ihres Kompetenz- und Bildungsverständnisses unterzogen werden.

Um die sich abzeichnenden Auswirkungen der Bildungsdebatte und -reform nach PISA auf den Bereich schulischer Vermittlung und Überprüfung nachvollziehen und veranschaulichen zu können, konzentriert sich die weitere Untersuchung in Kapitel IV. 2 und V auf die Analyse von Prüf- und Lernaufgaben im Bereich literarischen Verstehens. An *Prüfaufgaben* können in Kapitel IV. 2 relativ unmittelbar Reaktionen auf bildungspolitische Veränderungen abgelesen werden. Da von einer Rückwirkung zentraler Abschlussprüfungen auf die Lerngegenstände eines Unterrichts auszugehen ist, dessen Qualität von den Schü-

lerergebnissen bestimmt werden soll, können die Prüfaufgaben zudem als mögliche Einflussfaktoren für die Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten im Literaturunterricht betrachtet werden. Ab Kapitel V steht die Analyse von *Lernaufgaben* im Mittelpunkt der Untersuchung. Auf der Grundlage aller zuvor angestellten Analysen bieten Aufgabensets aus aktuellen Lehrwerken des Deutschunterrichts für die zehnte Klasse die Möglichkeit, die Seite des Lernens genauer in den Blick zu nehmen: Was hat sich – angesichts der Einführung von Bildungsstandards, zentralen Abschlussprüfungen und neuen Entwicklungen innerhalb der Fachdidaktik – in der Konzeptionierung von Literaturunterricht, seinen Lerngegenständen und Bildungszielen verändert? Welche Entwicklungen lassen sich im Umgang mit literarischen Texten, auch in ihrem Stellenwert gegenüber der Behandlung von Sach- und Gebrauchstexten, herausstellen? Wird an einen den Anforderungen des Faches angemessenen Begriff literarischer Kompetenz angeknüpft oder wird in der Auseinandersetzung mit literarischen Texten auf Lesekompetenzmodelle recurriert, die den Anforderungen literarischen Verstehens nicht gerecht werden können? Im Rückgriff auf diese Fragestellungen soll das in aktuellen Deutschlehrwerken vorfindliche Verständnis literarischer Bildung am Beispiel dessen, was Schülerinnen und Schüler im Unterricht konkret lernen sollen bzw. lernen können, skizziert werden.

Ein besonderer Schwerpunkt der vorliegenden Untersuchung liegt somit auf der Auseinandersetzung mit Fragestellungen literarischer Bildung im Gefolge des Schlagworts ‚Kompetenzorientierung‘. Da diese als exemplarisch für die mit der PISA-Debatte verbundenen Problemstellungen angesehen werden, eröffnet sich zugleich ein Ausblick auf das der PISA-Debatte nachfolgende Verständnis der Zielsetzungen schulischer Allgemeinbildung im Zusammenspiel der Begriffe ‚Bildung‘ und ‚Kompetenz‘ insgesamt. Die Fragestellungen der literaturdidaktischen Diskussion schließen an bildungstheoretische Betrachtungsweisen an und versuchen angesichts der Beschreibung tatsächlicher Auswirkungen innerhalb der Prüf- und Unterrichtspraxis einen klärenden Beitrag hinsichtlich anzustrebender Bildungskonzepte zu liefern.