

Köster, Juliane

Kulturelle Implikationen didaktischer Normen

Didaktik Deutsch 22 (2017) 42, S. 70-86



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Köster, Juliane: Kulturelle Implikationen didaktischer Normen - In: Didaktik Deutsch 22 (2017) 42, S. 70-86 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-168811

<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-168811>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.paedagogik.de>

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
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Inhalt

EDITORIAL	3
DEBATTE	
<i>Michael Becker-Mrotzek</i> Das Schreiben zurückholen – Anmerkungen zur Funktion des materialgestützten Schreibens in den Bildungsstandards	4
<i>Lisa Schüler</i> Materialgestütztes Schreiben: Vorschläge zur Konkretisierung der Aufgabenart	12
<i>Anna Ulrike Schütte</i> Materialgestütztes (informierendes) Schreiben aus der Perspektive der Sekundarstufe I	20
<i>Thomas Zabka</i> Zu Anforderungen und Gefahren des Textinformationen verarbeitenden Schreibens	26
FORSCHUNGSBEITRAG	
<i>Stefan Wahl, Iris Rautenberg, Stefanie Helms</i> Evaluation einer syntaxbasierten Didaktik zur satzinternen Großschreibung	32
VORTRÄGE	
<i>Helmuth Feilke</i> „auf offener See“ – Beobachtungen zum Gebrauch didaktischer Werkzeuge	53
<i>Juliane Köster</i> Kulturelle Implikationen didaktischer Normen	70
<i>Thomas Lindauer</i> Nicht im leeren Raum – Überlegungen zur sprachlichen Enkulturation im System Schule	87

REZENSIONEN UND NEUERSCHEINUNGEN

Petra Wieler

Zuweilen grenzüberschreitend 103

Neuerscheinungen 106

Juliane Köster

KULTURELLE IMPLIKATIONEN DIDAKTISCHER NORMEN¹

für Kaspar H. Spinner

Im April 2013 habe ich eine *JETZT.DE*-Seite aus der *Süddeutschen Zeitung* aufbewahrt. Auf dieser Seite hat Feline Gerstenberg dokumentiert, womit sich Abiturientinnen und Abiturienten gerade – mitten in der Prüfungszeit – richtig gut auskennen. Für Hannah, 18, vom Bettina-von-Arnim-Gymnasium in Dormagen (NRW) ist es Hofmannsthals *Chandos-Brief* – im Kontext von Sprachkritik, Sprachskepsis und Sprachnot. Ich zitiere, was Hannah zu Protokoll gibt, weil im Abitur ja die Ernte der schulischen Bemühungen eingebracht wird:

Die Sprachnot, auch Sprachskepsis oder Sprachkrise genannt, behandelt die Thematik, dass die Worte, die wir benutzen, nicht mehr ausreichen für *das*, was wir eigentlich ausdrücken möchten. Diese Sprachnot war besonders während der neuen Sachlichkeit gegeben, da zu *der Zeit* ein allgemeines Umdenken stattfand: Die Menschen brauchten Vergnügen und das Hemmungslose, um die Ketten der Gesellschaft zu sprengen. Nietzsche meint, dass die Wahrheit, die wir als absolute Wahrheit verstehen, eine Illusion sei. Woher wissen wir schließlich, dass ein Baum Baum heißt? Irgendjemand kam irgendwann mal auf die Idee, den Baum so zu nennen (Gerstenberg 2013: 14).

Dieser kleine Text lässt aufhorchen, weil sich eine lernwillige Schülerin ernstlich darum bemüht, so disparate Aspekte wie Sprachnot, Sprachphilosophie und eine sprachskeptische Abhandlung unter dem Label „allgemeines Umdenken“ in einen Zusammenhang zu bringen, um am Ende doch Krauses oder auch Kurioses zu formulieren.

Ich zitiere und kommentiere Hannahs Text, weil sie genau das tut, was die Standards für die Allgemeine Hochschulreife verlangen, nämlich „Kenntnisse wissenschaftlicher Sekundärtexte, philosophischer Schriften und historischer Abhandlungen in die Kontextualisierung literarischer Werke ein[zu]beziehen“ (KMK (BS AHR) 2012: 19). Dass Hannah diesen Anspruch nicht erfüllt, resultiert daraus, dass sie sich an etwas abmüht, das weit über den Bereich literarischer Allgemeinbildung hinausgeht. „Sprachkritik, Sprachskepsis, Sprachnot [...] [im Verbund mit Hofmannsthals] *Chandos-Brief*“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2013: 2) mögen Themen für Studierende der Literaturwissenschaft sein, als Gegenstand schulischen Literaturunterrichts verfehlen sie vor allem die didaktischen Kriterien der Zugänglichkeit und der Gegenwartsbedeutung.

¹ Für Anregung, Kritik und Ermutigung danke ich Thomas Berger, Johanna Bohley, Stefan Matuschek, Dorothee Wieser, Lambert Wiesing, Gottfried Willems und Iris Winkler.

Hofmannsthal klagt über etwas, das *ihm* „völlig abhanden gekommen“ sei, was aber die Schülerinnen und Schüler überhaupt erst erwerben sollen: „die Fähigkeit [...], über irgendetwas zusammenhängend zu denken und zu sprechen“ (Hofmannsthal 1979: 465). Dabei hätten die ebenfalls zum Thema gehörenden Texte der Neuen Sachlichkeit – von Irmgard Keun bis Erich Kästner – den jungen Leserinnen und Lesern durchaus etwas zu bieten, nicht nur weil diese Texte mehr durch Minimalismus als durch Sprachnot charakterisiert sind, sondern weil sie Einsicht gewähren in die Lebenswelt moderner junger Menschen in Zeiten der Unsicherheiten und Umbrüche. Maßgeblich sind in Hannahs Fall aber nicht die Angebote der Literatur, sondern kulturelle Artefakte in Form verbindlicher präskriptiver Normen (vgl. Bremerich-Vos 2014: 9). Sache der Abiturientinnen und Abiturienten ist es, diese Normen zu erfüllen. Auch wenn das Ergebnis abstrus erscheint.

Da mehr als 40 Prozent eines Jahrgangs die Allgemeine Hochschulreife erwerben und diese Zahl jedes Jahr um ein Prozent wächst, frage ich nach den *kulturellen Implikationen* der in den Standards festgelegten Anforderungen. Jenseits von Lob oder Tadel werde ich die inhärenten *normativen Bevorzugungen* und *Benachteiligungen* beschreiben. Dabei orientiere ich mich weniger an den Einzelstandards als an den sie *prägenden Prinzipien*:

Es sind die Optionen

- (1) für Abstraktheit,
- (2) für Könnensbeschreibungen,
- (3) für Eigenständigkeit und
- (4) für Komplexität der Anforderungen.

Diese Optionen verdienen Aufmerksamkeit und Analyse. Denn sie sind signifikant und haben Affinität zu unterschiedlichen kulturellen Sinnsystemen, wie Ludwig Huber sie zuletzt 2013 vorgestellt hat: zu sozialen und politischen Orientierungen, zu Lehrstilen und Lernorganisationen sowie zu epistemologischen Merkmalen (vgl. Huber 2013: 5-21). Sie leiten meine Analyse der vier genannten Optionen, um zu prüfen, wem deren Implikationen und Folgen *zuarbeiten* und wen bzw. was sie *exkludieren*.

1 Die Option für Abstraktheit

Aus dieser Perspektive erscheint die Option für Abstraktheit in engem Bezug zum Leitbild „*Diversität*“. Als Orientierung an kultureller und individueller *Vielfalt* lässt sich diese Option als Ausdruck eines „*normativen Klimas*“ im Sinne Hubers (ebd.: 9) interpretieren: als Reaktion auf die große Abhängigkeit des Bildungserfolgs vom sozialen Status der Eltern und von Herkunft überhaupt.

Denn die Abstraktheit schließt die Offenheit für eine Fülle von Gegenständen und Inhalten ein. Sie ermöglicht – den jeweils individuellen Voraussetzungen entsprechend – unterschiedliche Konkretisierungen. Das gilt sowohl für die Textauswahl als

auch für die Stufung der Leistungserwartungen. Insofern bietet Abstraktheit die Chance, der Mannigfaltigkeit von Lebenswelten gerecht zu werden und den Erwerb von Kompetenzen für möglichst viele unterschiedliche Schülerinnen und Schüler offen-zu-halten. Wie notwendig das ist, wird aus der SINUS-Jugendstudie von 2016 ersichtlich. Sie beschreibt die disparaten lebensweltspezifischen Literatur- und Medieninteressen der 14- bis 17-Jährigen (vgl. Calmbach et al. 2016) und macht deutlich, dass so etwas wie „Hochkulturinteresse“ nur im sozialökologischen (ebd.: 143) und expeditiven Milieu – auf je verschiedene Weise – vorhanden ist (ebd.: 162), während „Hochkultur“ von den anderen Milieus als „befremdlich, langweilig und überforder[nd]“ (ebd.: 84) wahrgenommen wird.

Die Implikation „*Freiheit zu individuellen Konkretisierungen*“ unterstützt das Programm der Inklusion. Benachteiligt werden dabei Kanon und Tradition, sofern darunter eine Auswahlliste bewährter und als tradierungswürdig betrachteter Texte verstanden wird. Dieses Dilemma zwischen Interessenvielfalt und Tradition zu lösen, dürfte nicht die größte Herausforderung sein – weder bildungspolitisch noch didaktisch. Was spräche gegen die individuelle Wahl der Großformen und einen Minimal-Kanon an Kleinformen? Wir könnten die Probe machen und jeweils drei präferierte Kurz-Texte in einen Topf werfen und schauen, ob es klare Optionen gibt. So wie der WDR 4 im Jahr 2000 seine Hörerinnen und Hörer nach ihren deutschen Lieblingsgedichten gefragt hat.

Die Fülle der Einsendungen übertraf alle Erwartungen, und der massenhaften Beteiligung korrespondierte ein überraschend schnell und eindeutig ermittelter Konsens über die ersten Listenplätze: Hesse („Stufen“), Eichendorff („Mondnacht“), Rilke („Herbsttag“, „Der Panther“), Fontane („Herr von Ribbeck“, „John Maynard“) und Schiller („Die Bürgschaft“) führten den traditionellen Kanon an. Namen aus der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts hingegen fehlen fast ganz, Erich Fried („Was es ist“), Paul Celan („Todesfuge“), Heinz Erhardt („Die Made“), [...] und Gottfried Benn („Reisen“) bilden die Ausnahmen (Literaturkritik.de 2003).

Beteiligt hat sich wohl vornehmlich die Kernzielgruppe des Programms, die 45 bis 69-Jährigen, sodass vor allem Gedichte gewählt wurden, die auch im Schulunterricht der 1960er und 1970er Jahre eine Rolle gespielt haben.²

Bezogen auf die unterschiedlichen Zielgruppen und Abschlüsse ist mit der Abstraktheit allerdings auch *Uniformität* verbunden. Das nahe-liegende Beispiel ist die weitgehende Identität zwischen den Standards für den Hauptschul- und den Mittleren Schulabschluss (vgl. Kammler 2014: 14). Noch verschärft wird die Situation, wenn Abstraktheit zu Anforderungen führt, die sowohl an Hauptschulabgängerinnen und -abgänger als auch an Promovenden gerichtet sein können.

Die Option für Abstraktheit – so ein erstes Fazit – beinhaltet ein dialektisches Moment, insofern sie sowohl die *Individualität* als auch die *Uniformität* begünstigt.

² Unter den ca. 3000 Einsendungen waren auch die Favoriten von Schülerinnen und Schülern einer 6. Klasse (vgl. Literaturkritik 2003).

Auf der Seite der Individualität wird das Allgemeine vernachlässigt – durch die Benachteiligung von Kanon und Tradition. Auf der Seite der Uniformität geht das je Spezifische verloren – durch Vernachlässigung der präzisen Beschreibung von Lernprogression und differenzierten Anforderungsniveaus.

2 Die Option für formale Könnensbeschreibungen

Zur Option für Abstraktheit tritt die Option für formale Könnensbeschreibungen. Auch sie ist Produkt normativer Klimata. Beide Optionen orientieren sich am bildungspolitischen Anspruch, „junge Menschen auf die Anforderungen der Wissensgesellschaft und auf das Lernen über die Lebensspanne vorzubereiten“ (Prenzel et al. 2007: 3). Sieht man mit Nico Stehr (2001: 7) die Wissensgesellschaft durch einen zunehmenden Mangel an Determiniertheit bestimmt, dann erscheint die Underdeterminiertheit der Standards als angemessene Reaktion. Unter den – wenig geprüften – Unterstellungen, dass Wissen immer schneller veraltet oder in Zeiten der Digitalisierung permanent verfügbar ist, setzen die Standards auf die Zielgröße „Können“ und damit auf die *Fähigkeit zum Transfer*. Es geht darum, ein Instrumentarium zu erwerben, das in möglichst vielen Situationen einsetzbar ist. Je formaler das erworbene Wissen, desto flexibler kann es in ständig sich verändernden Situationen genutzt werden. Desto höher ist sein Transferpotenzial. Underdeterminiertheit wäre dann eine Antwort auf die Unsicherheiten der Wissensgesellschaft.

Es spricht manches für den Erwerb solchen Strukturwissens. Wer verstanden hat, wie eine Pointe funktioniert, kann den Transfer von Hebels Kalendergeschichten auf Brecht leisten. Wer weiß, was es mit dem Begriffspaar „Verlebendigung“ und „Verdinglichung“ auf sich hat, der wird bei der Erschließung von Gedichten davon profitieren, nicht nur bei expressionistischen.

Benachteiligt wird dabei aber Wissen mit geringem Transferpotenzial. Gemeint sind traditionelle Wissensbestände wie Literaturgeschichte und die Inhalte literarischer Texte, Kenntnisse, die sich auf die Individualität eines Textes beziehen. Solche Besonderheiten bleiben auf der Strecke gegenüber dem, was an einem Text allgemein und verallgemeinerbar ist.

Während für den Primarbereich und für die Sekundarstufe I auch auf Kenntnisse bezogene Standards formuliert werden und „Kennen“ als Voraussetzung für das Tun benannt wird, enthalten die Standards für die Allgemeine Hochschulreife ausschließlich Könnensbeschreibungen³.

Dort hat man es mit Anforderungen zu tun, bei denen Kenntnisse als eine Selbstverständlichkeit erscheinen. Typisches Beispiel: „relevante Motive, Themen und Strukturen literarischer Schriften [...] vergleichen“ können. Das heißt: Die Kenntnis relevanter Motive, Themen und Strukturen wird vorausgesetzt, aber nicht benannt. Was wären denn relevante Motive, Themen und vor allem Strukturen? Die Standards

³ Ausgenommen drei Verweise im Teilbereich „Sich mit literarischen Texten auseinandersetzen“.

bleiben auch da abstrakt. Dabei käme es zum Beispiel darauf an, zu klären, welches Wissen überhaupt nötig ist, um z. B. Schillers Dramen oder Gedichte der Droste zu verstehen.

Dringlicher noch ist die weitere Frage, welches Wissen Hilfe bietet „beim Navigieren“ in einer nie gekannten – digitalen – Unübersichtlichkeit: Dass „[d]ie Suche nach Stichwörtern [...] niemals den Kontext für Stichwörter liefern“ wird, hat Leon Wieseltier (2015: 12) ebenso leidenschaftlich wie entschieden formuliert.

So vielversprechend die Ausrichtung auf die Zielgröße „*Transfer*“ im Blick auf die Wissensgesellschaft auch erscheint, Weinerts Schülerin Elsbeth Stern (vgl. Felten/Stern 2012: 48) wird nicht müde, darauf hinzuweisen, dass die Erwartungen an Transfer ebenso hoch wie überzogen sind. Das Ausschließungspotenzial dieser Zielgröße besteht am Ende darin, dass der Großteil der Schülerinnen und Schüler die geforderte Flexibilität nicht aufbringt, wenn sie z. B. regelgeleitet statt situationsbasiert handeln. Dennoch: Das Abarbeiten von Algorithmen ist im Literaturunterricht zwar nicht intendiert, aber immerhin ein Lernerfolg, wenn es um den Erwerb einfacher Lesestrategien geht, wie z. B. die Ermittlung sichtbarer Textmerkmale, also z. B. Überschrift, Textlänge, Abschnitte, typografische Hervorhebungen, Textsorte. Den Unsicherheiten der Wissensgesellschaft kann mit der Anwendung von Regeln jedoch nur sehr begrenzt begegnet werden. Ökonomisch gesehen verlangt die Wissensgesellschaft *Wissensgenerierung*, die auf *Innovation* zielt, und diese intendiert ihrerseits „die Sicherung und Stärkung der Wettbewerbsfähigkeit von Unternehmen“ – „unter den verschärften Anforderungen globalisierter Märkte“ (Willke 2004: 135).

Exkludierend wirkt die Relativierung von Kenntnissen auch aus einem weiteren Grund: Nicht nur die an Bildungsfragen interessierte Öffentlichkeit, sondern auch zahlreiche Schülerinnen und Schüler verbinden Literaturunterricht mit dem Erwerb von Kenntnissen und der Kenntnis relevanter Texte, sodass Literaturunterricht z. T. berechnete Erwartungen enttäuscht. Gemeint sind Texte, die der kollektiven Selbstverständigung dienen und nicht zuletzt auch als Band zwischen den Generationen fungieren. Ausgeschlossen werden darüber hinaus bestimmte Motivationen sowie Potenziale des Memorierens und Behaltens seitens der Lernenden.

Fazit: Mit der Orientierung am Formalen und an der Transferierbarkeit des Gelernten entsprechen die Standards dem politischen und ökonomischen Leitbild „Wissensgesellschaft“, das durch einen zunehmenden Mangel an Determiniertheit geprägt ist.

Diese Option impliziert die normative Bevorzugung von *Strategieerwerb* und dessen flexiblen Einsatz. Bezogen auf den Literaturunterricht – und darin besteht das dialektische Moment – wird gerade das benachteiligt, *worauf alles Können gerichtet ist: das Material*, d. h. die literarischen Texte als Individuen. Motivationen und Interessen, die auf materiales Wissen gerichtet sind, werden ebenso vernachlässigt wie intergenerationelle Verständigung über Literatur – auch die intragenerationelle.

3 Die Option für Eigenständigkeit

Mit der – dritten – Option für Eigenständigkeit kommen „Lehrstile und Lernorganisation“ (Huber 2013: 9) als fachkulturelle Dimension ins Spiel. Isoliert betrachtet, wirft dieses Postulat die Frage auf, ob Kompetenz, d. h. Können, nicht grundsätzlich Eigenständigkeit einschließt. Denn in keinem Standard-Dokument findet sich die Formulierung, etwas unter Anleitung zu tun oder zu können.

Implikation 1: Eigenständigkeit als befreiendes Erbe der Reformpädagogik

Hinsichtlich der Lehrstile und Lehrorganisation ist die Erwartung, dass die Schülerinnen und Schüler die Anforderungen des Fachs eigenständig bzw. selbstständig erfüllen, zunächst und vor allem eine *Befreiung aus Bevormundung*. Sie lässt sich auf das kulturelle Erbe der Reformpädagogik zurückführen. Diese setzt nicht nur auf „Selbstbestimmung des Schülers“, sondern auch auf „Förderung von Aktivität, Interesse und Selbsttätigkeit in allen Lernvorgängen“ (Schwenk 1974: 488) etc. Bei allen Verwerfungen, die Reformpädagogik in den letzten Jahren erfahren hat, sollen die großen Impulse nicht vergessen werden, die im deutschen Schulwesen von ihr ausgegangen sind, um das lernende Individuum zu stärken. Auch um die Freude am Ausprobieren, am Entdecken zu erfahren, die sich jenseits des Memorierens und jenseits von richtig und falsch einstellen kann.

Darüber hinaus etablieren die Standards eine semantische Nähe zum „Eigenen“, das sich nicht immer präzise vom Eigenständigen abgrenzen lässt. So bleibt der Unterschied zwischen eigenen und eigenständigen Lösungsansätzen diffus. Im Primarbereich wird erwartet, dass die Schülerinnen und Schüler „für sie neue Problemstellungen [bearbeiten], die eigenständige Beurteilungen und eigene Lösungsansätze erfordern“ (KMK (BS PS) 2004: 17), und in der Sekundarstufe I geht es darum, „eigene Deutungen des Textes“ und „eigenständige Lösungsansätze [zu] entwickeln“ (KMK (BS HSA) 2004: 27; KMK (BS MSA) 2003: 19).

Einen strittigen und immer noch diskussionswürdigen Beitrag liefert folgendes Beispiel Annemarie von der Groeben (2001: 71) aus dem Primarbereich:

Dem Kind wird folgendes Bild vorgelegt und „[es] soll sagen/ malen, was hier fehlt“.



Abbildung von der Groeben (2001: 71)

Als strittige Leistungen haben sich Bearbeitungen erwiesen, in denen Kinder sagten, dass ein Schlüsselchen mit Milch fehle oder eine Maus. Statt der erwarteten Lösung: Es ist der Schwanz, der hier fehlt. Über diese Lösungsversionen kann man (1) aus Aufgabenperspektive und (2) aus Eigenständigkeitsperspektive diskutieren. Angesichts der unterdeterminierten Aufgabe können die Lösungen „Milchschlüsselchen“ und „Maus“ nicht als unzulässig beurteilt werden. Soll „der Schwanz“ die einzige zulässige Lösung sein, dann muss die Aufgabe verändert werden: „Vervollständige das Tier.“ Demgegenüber öffnet die Option für Eigenständigkeit und das Eigene den Beurteilungsrahmen. Da es sich um eine offene Ergänzungsaufgabe handelt, erscheinen aus dieser Perspektive beide Versionen als angemessen: Die Schwanz-Version ergänzt die Gestalt, die anderen Versionen den lebensweltlichen Kontext. Ich habe diesen Kasus gewählt, weil zum einen deutlich wird, dass unterdeterminierte – also offene – Aufgaben vielfältige, auch unerwartete Lösungen provozieren, die jeweils geprüft werden müssen. Zum anderen wird deutlich, wie die Art der Aufgabenstellung und der Lösungserwartung einander bedingen.

Den deutlichsten Niederschlag hat das Postulat der Eigenständigkeit in der Entscheidung für unfokussierte Interpretations- oder Erörterungsaufträge erfahren. Damit verträgt sich allerdings nur schwer, dass die korrekturleitenden „Erwartungshorizonte“ auf Kontingentes verpflichten. Anders formuliert: dass als Lösung erwartet wird, was aus dem offenen Auftrag nicht zwingend hervorgeht. Ein schönes Beispiel ist die auf der Website des IQB (2015) zugängliche Beispielaufgabe einer literarischen Erörterung. Die Schülerinnen und Schüler sollen – ausgehend von den Materialien und vor dem Hintergrund der Kenntnis von Lessings Drama „Emilia Galotti“ – erörtern, inwieweit sie der These zustimmen können, dass Emilia und der Prinz „das eigentliche und wünschbare und zusammenpassende Liebespaar sind“ (IQB 2015: 3). Diese These Peter von Matts ist ebenso strittig wie interessant und ihre Diskussion aufgrund des vorgelegten Materials durchaus zu bewältigen.

Was irritiert, ist die Erwartung, dass die Prüflinge im Rahmen dieser Aufgabenstellung die Prämissen ihrer Argumentation entwickeln und reflektieren (ebd.: 7) sollen, denn die Definition des Operators „erörtern“ schließt das nicht ein. Warum verzichtet man auf den Zusatz: „Klären Sie vorab, unter welchen Bedingungen man von einem ‚eigentlichen und wünschbaren und zusammenpassenden Liebespaar‘ sprechen kann“, wenn eben-dies laut Erwartungshorizont von den Prüflingen erwartet wird? Im Verbund mit unterdeterminierten Aufgabenstellungen machen Eigenständigkeit und das Eigene präzise Erwartungshorizonte obsolet. Umgekehrt gilt: Die Erwartung, eigene Lösungsansätze zu generieren und das Lernen *selbst zu regulieren*, impliziert Motivation, Interesse und Leistungsstärke.

Zu diskutieren bleibt der exkludierende Effekt: Die Hochschätzung selbstbestimmter Lösungswege und eigener Lösungen vernachlässigt den Unterstützungsbedarf, der bei vielen Schülerinnen und Schülern vorhanden ist und den die Standards für die beiden Sekundarstufen *nur* in der Präambel erwähnen. Zugleich verstärkt diese Bevorzugung die immer noch wirksame Disqualifizierung der Anleitung als Gänge-

lung, des Übens als stupide und stur. Dabei gerät aus dem Blick, dass Anleitung manchmal der hilfreichere und praktischere Weg ist und dass großer Bedarf an anregenden Übungsaufgaben besteht, deren Lösung Befriedigung schafft.

Halten wir fest: Wer klare Ansagen braucht, erfährt weniger Befreiung als Benachteiligung.

Implikation 2: Eigenständigkeit als Anpassung an die Erfordernisse der Wissensgesellschaft.

Die Benachteiligung wird dadurch verschärft, dass auch die Option für Eigenständigkeit die *Anpassung an die Erfordernisse der Wissensgesellschaft* impliziert. Übernimmt man die kritische Perspektive Uwe Bittlingmayers (2007: 18) auf die Wissensgesellschaft als „individualisierte Kompetenzgesellschaft“, dann passt die Option für Eigenständigkeit, für das Eigene und selbstreguliertes Lernen perfekt zu diesem Konzept. Denn der Aspekt der Selbstregulation geht mit einem hohen Kompetenzgrad einher, der Aspekt des Eigenen mit Individualisierung. Die Kombination aus beidem überträgt alle Verantwortung auf das Individuum – sowohl für den Bildungserfolg als auch für die Employability. Anders als Kaspar Spinner vor zwölf Jahren befürchtet hat, wird auf der normativen Ebene der Standards „eigenständige geistige Arbeit“ keineswegs durch „angeleitetes Training“ (Spinner 2005: 12) ersetzt. Vielmehr privilegieren Unterrichtsziele, die auf Flexibilität, Planung und Kontrolle ausgerichtet sind, gerade anspruchsvolle Formen geistiger Arbeit. Das Verblüffende an *Toni Erdmann*, Maren Ades neuem Film, besteht darin, dass es die Erziehung „zur Freiheit, zur Selbstbestimmtheit“ ist – so die Regisseurin – „die der Tochter nun ermöglicht, erfolgreich eine neoliberale Existenz zu führen. Ein ‘moderner, biegsamer Menschen [sic] zu sein, der sich überall anpasst‘“ (Meier 2016). Zielgröße wäre dann die „multi-optionale, effizienz-orientierte Leistungselite“ (Sinus-Institut 2015: 16).

Ich fasse zusammen: *Eigenständigkeit* ist notwendiges *Ziel* der Kompetenzentwicklung. Zugleich impliziert dieses Postulat ein Doppeltes:

Durch die normative Bevorzugung der Eigenständigkeit werden (1) Prinzipien wie Eigenverantwortung, Selbsttätigkeit und autonomes Lernen gegen gängelnde Verschulung stark gemacht. Benachteiligt werden spezifizierte und detaillierte Handlungsanweisungen. Zugleich wird (2) ein hoher Ausprägungsgrad der Kompetenzen angestrebt. Ausgeschlossen werden diejenigen, die der Delegation der Verantwortung für Bildungs- und Berufserfolg an den Einzelnen nicht gewachsen sind.

Zu einer dialektischen Wendung käme es dadurch, dass gerade reformpädagogische Impulse einer Gesellschaft zuarbeiten, in der das Individuum als Kompetenzträger funktionalisiert wird. Das bedeutet, dass die Spannung zwischen *Anpassung an das gesellschaftlich jeweils Normierte* und der *Verwirklichung von Individualität* nachlässt, wenn nicht suspendiert wird.

4 Die Option für Komplexität der Anforderungen

Ich komme zum vierten Punkt: zur Option für *Komplexität der Anforderungen*. Auch die normative Bevorzugung des Komplexen gegenüber dem Einfachen ist auf einer ersten Ebene der Abstraktheit geschuldet. Denn Begriffe wie „komplex“ und „Komplexität“ erlauben in abstrakten Zusammenhängen, die Progression von Anforderungen und Schwierigkeiten zu bezeichnen. Insofern handelt es sich hier auch um ein fachkulturelles epistemologisches Merkmal.

Wie Schlagadern durchzieht der Komplexitätsanspruch die Bildungsstandards der Sekundarstufen – vor allem die für die Allgemeine Hochschulreife: Komplexe und komplexere Texte bewältigen, komplexe Sachverhalte, komplexe Aufgaben bearbeiten, in komplexer Weise Bezug nehmen auf komplexe Zusammenhänge.

Fragt man, was mit Komplexität in den Standards gemeint ist, dann liegen Bedeutungen nahe wie schwer, schwierig, kompliziert, schwer zugänglich – oder auch schlicht „anspruchsvoll“.

Aus philosophisch-systematischer Perspektive zählt Karen Gloy Komplexität zu den „autologischen Begriffen“, „die selbstbezüglich das ausdrücken, was sie ihrem Sein nach repräsentieren“ (2014: 17). Denn der Begriff drücke „nicht nur seinem Gebrauch, sondern auch seinem Inhalt nach Indifferenz, Vagheit und Verschwommenheit“ (ebd.) aus.

Anders die sozialwissenschaftliche Definition: Sie misst – vereinfacht gesagt – die Komplexität von Systemen an der Zahl der Relationen im Verhältnis zur Zahl der Elemente (vgl. Jonassen 2000, Funke 2006). Dann sind Strukturen umso komplexer, über je mehr Elemente oder Relationen sie verfügen. Entsprechend haben Aufgaben, deren Lösung vielfältige Verknüpfungsleistungen fordern, einen hohen Komplexitätsgrad und einen höheren theoretischen Schwierigkeitsgrad als Aufgaben mit geringen Verknüpfungsanforderungen. Und was die literarischen Texte betrifft, so hat der Komplexitätsbegriff in der Literaturwissenschaft nur einen geringen Grad an terminologischer Schärfe gewonnen.

Letztlich fordern die Standards für die Allgemeine Hochschulreife, Komplexität durch Komplexität zu bewältigen. Denn es geht darum, beim „Verarbeiten komplexer Sachverhalte [...] in komplexer Weise Bezug zu nehmen auf die unterschiedlichen Kompetenzbereiche“ (KMK (BS AHR) 2012: 22). Privilegiert werden also geistige Leistungen mit hohem Integrationsgrad. Benachteiligt wird nicht nur das Einfache, sondern auch die Notwendigkeit von Komplexitätsreduktion. Unter den Strategien der Komplexitätsreduktion lassen sich wilde und geordnete Wege unterscheiden. Standards und Lehrpläne nennen durchaus geordnete Verfahren, verknüpfen sie nur nicht explizit mit dieser Funktion.

So formulieren auch die Standards für den Hauptschulabschluss entsprechende „Methoden und Arbeitstechniken“ wie „Wesentliches markieren“, „Stichwörter formulieren“, „Texte gliedern und Teilüberschriften finden“, „Inhalte mit eigenen Worten zusammenfassend wiedergeben“ (KMK (BS HSA) 2004: 15). Diese Verfahren

sind geeignet, das Vernetzte zu „entnetzen“ und Strukturen hervorzuheben. Aber eben das zu können, stellt sehr viele Schülerinnen und Schüler vor eine erhebliche Herausforderung. Und deshalb tut das auch kaum jemand wirklich gern. Und was nicht trainiert wird, wird nicht beherrscht.

Welches Ausgrenzungspotenzial tatsächlich damit verbunden ist, geht aus dem integrierten Kompetenzstufenmodell im Kompetenzbereich Lesen (KMK 2015)⁴ hervor. Denn 21 Prozent aller Neuntklässlerinnen und Neuntklässler kommen nicht über einfache Inferenzleistungen im Umgang mit einfachen und kurzen Texten hinaus. Die Verteilung auf die Kompetenzstufen des Modells dokumentiert auch, dass „[k]napp 38 Prozent aller Neuntklässlerinnen und Neuntklässler mit dem Ziel Mittlerer Schulabschluss [...] noch nicht die in den Dokumenten der KMK formulierten Erwartungen (Regelstandard) [erreichen]“. „Dieser Anteil ist mit 55 Prozent bei den Schülerinnen und Schülern mit dem Ziel Hauptschulabschluss deutlich höher“ (ebd.: 16). Das heißt konkret: dass zum Beispiel die Frage „Wo befindet sich die Figur am Anfang des Textes?“ nicht oder falsch beantwortet wird, obwohl die Information in Zeile 6 des Textes explizit genannt ist: „Ich bleibe am Halleschen Tor am Ende des Bahnsteigs und gebe Befehle“ (ebd.: 18). Der Regelstandard für Hauptschülerinnen und -schüler ist damit definiert als „Erfassen eines textstrukturellen Elements der Raum- bzw. Zeitdarstellung des Textes“ (ebd.: 20). Demgegenüber erbringen nur 11,3 Prozent der Hauptschülerinnen und -schüler „[e]igenständige Inferenzleistung[en] aufgrund eines [– in Ansätzen –] globalen Textverständnisses“ (ebd.) (Kompetenzstufe III).⁵ Ich zitiere das so ausführlich, weil es die Frage nach dem basalen Ziel des Leseunterrichts aufwirft: ob es darum geht, Texte zu verstehen oder nur einzelne Sätze. Folgt man dem integrierten Kompetenzstufenmodell, dann wird für Hauptschülerinnen und -schüler der empirische Regelstandard unterhalb der Etablierung globaler Kohärenz festgelegt (vgl. ebd.: 13).

Daraus wäre zu folgern, dass Schülerinnen und Schüler *viele Anwendungsgelegenheiten* brauchen, um Komplexität reduzieren zu können. Wer etwas Relevantes herausfiltern oder bedeutungsvolle Verknüpfungen herstellen soll, braucht entsprechende Kategorien. Aber da die meisten Schülerinnen und Schüler nicht darüber verfügen, wird Komplexität meist wild reduziert: durch Weglassen, was ja nicht immer dumm ist, durch Ignorieren von Verstehensbarrieren, durch Nutzung jedweden Orientierungsangebots, selbst wenn die Aufgabenstellerinnen und -steller das nicht intendiert haben.

Betrachtet man das Kompetenzstufenmodell Lesen als verlässliche empirische Quelle, dann geht die Privilegierung hoher kognitiver Integrationsleistungen einher mit der Vernachlässigung von Strategien der Komplexitätsbewältigung und deren Training. Das gilt auch für einfache Strategien wie die Ermittlung von Orts- und Zeitangaben.

⁴ Datengrundlage ist die Normierungsstudie des IQB von 2008.

⁵ Kompetenzstufe III ist definiert als „Verstreute Informationen miteinander verknüpfen und den Text ansatzweise als Ganzen erfassen“ (KMK 2014: 13).

Darüber hinaus spielt ein weiteres epistemologisches Merkmal eine Rolle. Denn die Option für das Komplexe steht in der Tradition eines intellektuellen Stils der Wissensproduktion, in dem die schlussfolgernde Argumentation, die strukturierte Entfaltung der Argumente und die Reflexion der Prämissen der Argumentation hohe Wertschätzung erfährt. Dadurch werden insbesondere Tätigkeiten der Wiedergabe benachteiligt – und zwar von der Paraphrase bis zur Zusammenfassung in unterschiedlicher Dichte. Dass das Referieren von Texten, die für die Schülerinnen und Schüler neu sind, eine ernsthafte kognitive Herausforderung darstellt, ist aus verschiedenen deutschdidaktischen Perspektiven eindringlich dargestellt worden (vgl. z. B. Reinert 2012: 17–19), auch dass die Anforderungsbereiche nicht notwendig Schwierigkeitsstufen anzeigen (vgl. Abraham/Saxalber 2016: 3). Gleichwohl bleibt die Privilegierung des Argumentierens gegenüber dem Referieren doch soweit unangefochten, dass Schülerinnen und Schüler, die mehr auf Inhaltssicherung als auf Inhaltsdiskussion gerichtet sind, weniger Lerngelegenheiten und weniger Anerkennung erhalten. Diese Option lässt sich pädagogisch mit David A. Kolb als Privilegierung des Lernstils „Denker“ („Assimilators“) beschreiben. Das bedeutet: logisch fundierte, präzise theoretische Modelle hervorzubringen und disparate Beobachtungen durch Induktionsschlüsse in integrierte Erklärungen zu überführen (vgl. Kolb 1981: 238). Benachteiligt werden Lernstile, die mehr auf Erfahrung und Intuition basieren oder auch pragmatisch am Machbaren orientiert sind.

Folgt man Richard Münch, der aus soziologischer Perspektive in „Code, Struktur und Handeln“ spezifische Merkmale moderner Wissenskulturen untersucht hat, dann erscheint die in den Standards wirksame Privilegierung von „Rationalität als umfassende[r] Vernunft“ (Münch 1990: 81) als dominantes Spezifikum jenes Wissenschaftsstils, der sich im „19. Jahrhundert [in] Deutschland“ [...] [in der] Studierstube und [im] Universitätsseminar“ entwickelt hat (ebd.) und dessen primäres Medium die theoretische Abhandlung ist.⁶

Fazit: Die Option für Komplexität impliziert

- (1) die Privilegierung *hoher* kognitiver Integrationsleistungen. Vernachlässigt werden Strategien der Komplexitätsbewältigung und deren Training,
- (2) die normative Bevorzugung des *begrifflichen und des schlussfolgernden Denkens*. Benachteiligt werden sowohl die kognitiven Tätigkeiten der Wiedergabe und des Nachvollzugs als auch Assoziation, Intuition und Emotion.

Einen dialektischen Zug erhalten diese Implikationen durch das umgekehrt proportionale Verhältnis von Wunsch und Wirklichkeit.

Dennoch sei festgehalten: Trotz der hier aufgedeckten Exklusionspotenziale ist jede der vier Optionen mit einer guten Absicht verknüpft: Abstraktheit ermöglicht Orientierung am Individuellen, die Fokussierung des Formalen begünstigt Transferleistungen, Komplexität ist Ansporn für kognitive Herausforderung und Eigenständig-

⁶ Vgl. dazu auch Bolten (2003).

keit zielt auf selbstbestimmtes Lernen. Wirklich kritisch werden diese Optionen erst in ihrem Zusammenspiel, in der Option für Integration dieser Merkmale.

5 Die Option für Integration dieser Merkmale

Denn was die Standards der Sekundarstufenabschlüsse in ihrer Abstraktheit fordern, stellt eine eminente kognitive Anforderung dar. Im HSA und MSA geht es um nicht weniger als um die „eigenständige Reflexion, Bewertung bzw. Beurteilung einer komplexen Problemstellung“ und um „die Entwicklung eigener Lösungsansätze“ sowie die „kritische Untersuchung und Beurteilung des eigenen Vorgehens“ (KMK (BS MSA) 2003: 19; KMK (BS HSA) 2004: 19).

Folgt man dem Expertiseentwicklungsmodell von Dreyfus/Dreyfus, dann ist die Reflexion von Strategien eine Sache „reflektierender Rationalität“ (Dreyfus/Dreyfus 2004: Stage 5: Expert, o. S.). Das bedeutet: „eine distanzierte, überlegte Beobachtung des eigenen intuitiven, erfahrungsbasierten Verhaltens, mit der Absicht, es zu überprüfen [und] allenfalls zu verbessern“ (ebd.). Hubert L. Dreyfus (1997: 28) zufolge tun das nur die Besten unter den Experten, sofern sie die Zeit dazu finden. Mit anderen Worten: Das eigene Vorgehen beim Lösen komplexer Probleme zu reflektieren, ist Sache der höchsten Stufe der Expertiseentwicklung. Dabei sollten wir vor allem auch im Blick behalten, dass die erwähnten Expertiseentwicklungsmodelle nicht nur Novizen und Experten unterscheiden, sondern *dazwischen* den fortgeschrittenen Anfänger, den Kompetenten, den Erfahrenen und ggf. den Experten platzieren.

Nach Dreyfus/Dreyfus löst sich der fortgeschrittene Anfänger zwar vom „alleinigen Umgang mit kontextfreien Elementen und [baut] bedeutungsvolle [...] situationale [...] Elemente in das Denken und Tun [ein]“, folgt aber in seinen „Entscheidungen und Handlungen [...] nach wie vor der Anwendung von Regeln“ (Dreyfus/Dreyfus 2004: Stage 2: Advanced Beginner). Die mittlere Stufe des Kompetenten ist dadurch definiert, dass dank langjähriger Übung in „hierarchisch geordnete[n] Entscheidungsprozeduren [...] Informationen nach ihrer Relevanz ein[ge]stuf[t]“ (ebd.: Stage 3: Competence) werden können und die Fähigkeit zur Komplexitätsreduktion erworben wird. Obwohl die skizzierten Modelle nicht für Schülerinnen und Schüler oder Studierende geschaffen wurden, sondern für Pilotinnen und Piloten und Schachspielende, so öffnen sie doch den Blick auf das Ausgrenzungspotenzial, das mit der Integration der vier Optionen verbunden ist. Es besteht darin zu ignorieren, dass wir im Unterricht kaum das Niveau des Kompetenten erreichen, sondern die Ebene des fortgeschrittenen Anfängers der Regelfall ist. Folglich wäre darüber nachzudenken, ob der „transitorische Charakter didaktischer Normen“ (Feilke 2015: 128-138) nicht gerade dadurch an Wirksamkeit verliert, dass utopische Zielsetzungen an die Stelle der jeweils nächsten Entwicklungsstufe treten.

Fazit: Die intendierte Verknüpfung von Können, Komplexität und Eigenständigkeit impliziert die Orientierung an einer *Expertenkultur*, deren Zielgröße alle Merkmale

des reflektierten Experten aufweist. Vernachlässigt werden zentrale *Stufen der Expertiseentwicklung*.

Folglich trifft das scharfe Urteil der Klieme-Expertise den aus meiner Sicht wohl entscheidenden Punkt, „dass zwischen utopischen Entwürfen und realen Möglichkeiten und Leistungen der Schule ein nicht übersehbares, ja ein schreiendes Missverhältnis existiert. Schule ist geradezu der exemplarische Ort, um den Umschlag von Utopie in Ideologie sichtbar zu machen – und die Formulierung von Bildungszielen ist anscheinend die gesellschaftliche Form, in der man dieses Missverhältnis auf Dauer stellt“ (BMBF 2007: 62).

6 Der Geltungsanspruch der Standards

Ich komme zum Schluss und damit zum Geltungsanspruch der Standards. Auf den synkretistischen Charakter der Standards ist wiederholt hingewiesen worden (vgl. Bremerich-Vos 2014, Zabka 2015). Das Ergebnis meiner Analyse geht darüber hinaus und macht eine implizite Dialektik der Standards sichtbar: dass ihrer hellen Seite – der guten Absicht – eine dunkle Seite der Beschränkung und des Scheiterns inhärent ist. Diese Dialektik lässt sich in drei Aspekten zusammenfassen:

- Der Freiraum für *kulturelle und individuelle Vielfalt* konkurriert mit der Zielgröße *reflektierten Expertentums*,
- die *Befreiung zur Eigenständigkeit* exkludiert die Schwachen durch *Zwang zum eigenverantwortlichen Selbstmanagement*,
- *Wunsch* ignoriert *Wirklichkeit*.

Denn privilegiert werden die Klugen und Findigen, die Schlaun und die Schnellen. Kulturelle und individuelle Ausprägungen, die dem Anspruch von Innovation und Flexibilität nur bedingt oder wenig entsprechen, erhalten durch die Standards keine Perspektive. Sie werden in den zentralen Bereichen des Fachs benachteiligt und ausgeschlossen. Aus soziologischer Perspektive ließe sich dieser Befund mit François Dubet auch als Ausdruck des großen inneren Abstands der Mittelschicht zur Unterschicht interpretieren, als Ausdruck „kultureller Distinktion“ (Dubet 2016: 9).

Solche Exklusion bezeugt nicht nur die Macht didaktischer Normen, sondern reduziert sie zugleich. Letzteres ist der Fall, wenn sie nur noch für wenige Schülerinnen und Schüler Handlungsmöglichkeiten eröffnen und zu viele an ihnen scheitern. Die Normativität des Faktischen neutralisiert die Geltung der Artefakte. Das gilt auch für die Option, beim Hauptschulabschluss in Nordrhein-Westfalen die „Anforderungen an den unteren Rand der Bandbreite von Kompetenzerwartungen an[zu]pass[en]“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2011: 9). Denn wer definiert den unteren Rand im Hinblick auf „Umfang, Höhe und Komplexität“ (ebd.) der Anforderungen? Wenn er im Verzicht auf die Fähigkeit zum Verständnis und zur Produktion einfacher Texte besteht, dann bleibt

die Bildungsgerechtigkeit auf der Strecke. Statt sich am unteren Rand der Kompetenzerwartungen zu orientieren, wäre – wenn man denn die Standards nicht verwerfen will – das Erwartungsspektrum zu verbreitern. Also: Anleitung und Training für alle, die es brauchen oder bevorzugen. Sowohl Repetition als auch Assoziation sind Wege zum Lernerfolg und wichtige Facetten im breiten Spektrum der Lerngelegenheiten.

Diversität anzuerkennen, hieße zudem ein *Mehr* an fachkulturellen Möglichkeiten zu schaffen, sodass auch das Vernachlässigte und Benachteiligte einen Ort hätte – zumindest in der unterrichtlichen Praxis. Denn gerade dort sollten sich Anregung und Ermutigung finden lassen. Ein aktuelles Beispiel ist die Bielefelder Lehrerin Kerstin Brune, die darauf hinweist, dass „Nachkriegslyrik für manche ihrer Schüler aktuelle Gegenwartsliteratur ist und der Krieg nur einen Telefonanruf entfernt, bei Onkel und Tante im Kongo, in Syrien oder dem Irak“. Ein großer Ermutiger und zugleich Experte in Stilmischungen ist auch der wunderbare Musiker Yo-Yo Ma mit seinem Silk Road Ensemble. Die *Süddeutsche Zeitung* hat ihm im September 2016 eine Seite gewidmet und folgende zwei Sätze hervorgehoben, die sich zugleich als Auftakt zu diesem Symposium eignen: „Kultur heißt nicht, Traditionen zu konservieren. Gerade an den Nahtstellen zwischen unterschiedlichen Kulturen entstand schon immer viel Neues“ (Kreye 2016: 17).

Literatur

- Abraham, Ulf/Saxalber, Annemarie (2016): Typen sprachlichen Handelns („Operatoren“) in der standardisierten schriftlichen Reifeprüfung bzw. Reife- und Diplomprüfung (SRDP) Deutsch. In: Bundesministerium für Bildung (Hg.): Operatorenkatalog zur SRDP in Deutsch. https://www.srdp.at/downloads/?tx_solr%5Bfilter%5D%5B0%5D=subject%253A%252FUnterrichtssprachen%252FDeutsch&tx_solr%5Bfilter%5D%5B1%5D=document-Type%253A%252FBegleitmaterialien%252FRichtlinien%252C%2BKonzepte%2B%2526%2BModelle. Abgerufen am 03.01.2017.
- Bittlingmayer, Uwe H. (2007): Zwischen Prekariat und neuer Wissenselite. Zur Erklärungskraft der Zeitdiagnose „Wissengesellschaft“. http://www.wiwi.uni-rostock.de/fileadmin/Institute/ISD/Lehrstuhl_Makrosoziologie/Lehrmaterialien/Prof._Berger/Seminare_SoSe_07/Informations-_und_Wissengesellschaft/Bittlingmayer_Wissengesellschaft_Vortrag_02-07-2007_01.pdf. Abgerufen am 08.11.2016.
- Bolten, Jürgen (2003): Kultur und kommunikativer Stil. In: Wengeler, Martin (Hg.): Deutsche Sprachgeschichte nach 1945. Diskurs- und kulturgeschichtliche Perspektiven. Hildesheim, Zürich u. New York: Olms, S. 103–124.
- Bremerich-Vos, Albert (2014): Revision der Bildungsstandards? – Zurzeit nicht vordringlich. *Didaktik Deutsch*. H. 36. S. 9–12.
- Brune, Kerstin (2016): Das wirklich wahre wilde Leben. In: *Zeit Magazin* Nr. 36, vom 25.08.2016, S. 50–53.

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hg.) (2007): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bildungsforschung Band 1. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). https://www.bmbf.de/pub/Bildungsforschung_Band_1. Abgerufen am 09.11.2016.
- Calmbach, Marc/Borgstedt, Silke/Borchard, Inga/Thomas, Peter Martin/Flaig, Berthold Bodo (2016): Wie ticken Jugendliche 2016? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland. Wiesbaden: Springer VS.
- Dreyfus, Hubert L. (1997): Intuitive, Deliberative and Calculative Models of Expert Performance. In: Zsombok, Caroline E./Klein, Gary (Ed.): *Naturalistic Decision Making*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Inc., pp. 17–28.
- Dreyfus, Hubert L./Dreyfus, Stuart E. (2004): From Socrates to Expert systems: The Limits and Dangers of Calculative Rationality. http://socrates.berkeley.edu/~hdreyfus/html/paper_socrates.html. Abgerufen am 07.11.2016.
- Dubet, François (2016): Verteilungskämpfe à la française. Im Interview mit Alex Rühle. In: *Süddeutsche Zeitung* Nr. 154 vom 06.07.2016, S. 9.
- Feilke, Helmuth (2015): Transitorische Normen. Argumente zu einem didaktischen Normbegriff. In: *Didaktik Deutsch*. H. 38. S. 115–136.
- Felten, Michael/Stern, Elsbeth (2012): *Lernwirksam unterrichten: Im Schulalltag von der Lernforschung profitieren*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Funke, Joachim (2006): Komplexes Problemlösen. In: Funke, Joachim (Hg.): *Denken und Problemlösen. Enzyklopädie der Psychologie C.2.8*. Göttingen et al.: Hogrefe, S. 375–445.
- Gerstenberg, Feline (2013): Protokolle. In: *Süddeutsche Zeitung* Nr. 03 vom 22.04.2013, S. 14.
- Gloy, Karen (2014): *Komplexität – ein Schlüsselbegriff der Moderne*. Paderborn: Wilhelm Fink.
- Groebe, Annemarie von der (2001): Die Katze hat einen Schwanz. Streitgespräch zum Thema „Leistung sehen, fördern, werten“. In: *Pädagogik*. H. 7–8. S. 71–73.
- Hofmannsthal, Hugo von (1979): Ein Brief. In: Schoeller, Bernd (Hg.): *Hugo von Hofmannsthal. Gesammelte Werke in zehn Einzelbänden. Band 7. Erzählungen, erfundene Gespräche und Briefe, Reisen*. Frankfurt/M.: Fischer-Taschenbuch-Verl.
- Huber, Ludwig (2013): Lehre und Lernen in den Disziplinen. Anerkennung und Transzendierung von Fachkulturen. In: Hochschuldidaktisches Zentrum Sachsen (Hg.): *Journal 1/2013. Tagungsedition: Lernkulturen – Lehrkulturen*, S. 5–21.
- Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) (2015): *Gemeinsame Abituraufgabepools der Länder – Aufgabensammlung zur Orientierung*. <https://www.iqb.hu-berlin.de/bista/abi>. Abgerufen am 09.11.2016.
- Jonassen, David H. (2000): Toward a Design Theory of Problem Solving. In: *Educational Technological Research & Development*. Vol. 48, No. 4. pp. 63–85.
- Kammler, Clemens (2014): Präzisiert die Bildungsstandards Deutsch! – Vergleichende Anmerkungen zum mittleren Schulabschluss und zum Hauptschulabschluss. In: *Didaktik Deutsch*. H. 36. S. 13–16.
- Kolb, David A. (1981): Learning styles and disciplinary differences. In: Chickering, Arthur W. (Ed.): *The Modern American College*. San Francisco: Jossey-Bass, pp. 232–255.
- Kreye, Andrian (2016): Solo mit vielen. In: *Süddeutsche Zeitung* Nr. 216 vom 17./18.09.2016, S. 17.
- Kultusministerkonferenz (Hg.) (2003): *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss*. http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_4-BS-Deutsch-MS.pdf. Abgerufen am 04.01.2017.

- Kultusministerkonferenz (Hg.) (2004): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Hauptschulabschluss. http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-Deutsch-Haupt.pdf. Abgerufen am 04.01.2017.
- Kultusministerkonferenz (Hg.) (2004): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich. http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-Deutsch-Primar.pdf. Abgerufen am 04.01.2017.
- Kultusministerkonferenz (Hg.) (2012): Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife. http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf. Abgerufen am 04.01.2017.
- Kultusministerkonferenz (Hg.) (2014): Integriertes Kompetenzstufenmodell im Kompetenzbereich Lesen. https://www.iqb.hu-berlin.de/bista/ksm/iKSM_Lesen_2016_.pdf. Abgerufen am 09.11.2016.
- Lieblingsgedichte der Deutschen (2001). Rezension in Literaturkritik.de. http://literaturkritik.de/public/rezension.php?rez_id=4323. Abgerufen am 12.12.2016.
- Lieblingsgedichte der Deutschen (2003). Rezension in Literaturkritik.de. http://literaturkritik.de/public/rezension.php?rez_id=6449. Abgerufen am 12.12.2016.
- Meier, Simone (2016): So machte Regisseurin Maren Ade aus den Zähnen von Austin Powers «Toni Erdmann». <http://www.watson.ch/Popul%C3%A4rkultur/Film/466812566-So-machte-Regisseurin-Maren-Ade-aus-den-Z%C3%A4hnen-von-Austin-Powers-%C2%ABToni-Erdmann-%C2%BB>. Abgerufen am 07.11.2016.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.) (2011): Kernlehrplan für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen. Deutsch. http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/lehrplaene_download/hauptschule/Deutsch-HS_KLP_Endfassung.pdf. Abgerufen am 09.11.2016.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.) (2013): Vorgaben zu den unterrichtlichen Voraussetzungen für die schriftlichen Prüfungen im Abitur in der gymnasialen Oberstufe im Jahr 2016. Vorgaben für das Fach Deutsch. <https://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/zentralabitur-gost/faecher/getfile.php?file=3387>. Abgerufen am 07.11.2016.
- Münch, Richard (1990): Code, Struktur und Handeln. Soziale Milieus der Wissensproduktion. In: Haferkamp, Hans (Hg.): Sozialstruktur und Kultur. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 54–94.
- Prenzel, Manfred/Artelt, Cordula/Baumert, Jürgen et al. (Hg.) (2007): PISA 2006. Die Kompetenzen der Jugendlichen im dritten Ländervergleich. Zusammenfassung. Münster: Waxmann.
- Reinert, Johannes (2012): Die Inhaltsangabe im Deutschunterricht. Eine Video- und Interviewstudie zum Umgang mit einer viel diskutierten Textform. Hildesheim: Universität Hildesheim, Diss. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:gbv:hil2-opus-1773>. Abgerufen am 12.12.2016.
- Schwenk, Bernhard (1974): Reformpädagogik. In: Wulf, Christoph (Hg.): Wörterbuch der Erziehung. München u. Zürich: Piper, S. 487–491.
- Sinus-Institut (2015): Informationen zu den Sinus-Milieus 2015. http://www.sinus-institut.de/fileadmin/user_data/sinus-institut/Downloadcenter/Informationen_zu_den_Sinus-Milieus.pdf. Abgerufen am 12.12.2016.
- Spinner, Kaspar H. (2005): Der standardisierte Schüler. In: Didaktik Deutsch. H. 18. S. 4–14.
- Steir, Nico (2001): Moderne Wissensgesellschaften. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. H. 36. S. 7–14.
- Wieseltier, Leon (2015): Bei den Verstörten. In: Süddeutsche Zeitung Nr. 18 vom 23.01.2015, S. 12.

Willke, Gerhard (2004): Globalisierung und Wissensgesellschaft: Auswirkungen auf Erwerbsarbeit und soziale Sicherung. In: Bröning, Michael/Oesterdieckhoff, Peter (Hg.): Deutschland in der globalen Wissensgesellschaft. Auswirkungen und Anforderungen. Gutachten der Friedrich-Ebert-Stiftung. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung, S. 93–159.

Zabka, Thomas (2015): Was ist Hochschulreife im Umgang mit Literatur? In: Didaktik Deutsch. H. 38. S. 136–150.

Anschrift des Verfassers:

Prof. em. Dr. Juliane Köster
Friedrich-Schiller-Universität Jena, Fürstengraben 18, 07743 Jena
juliane.koester@uni-jena.de