

Zur Revision der Bildungsstandards der KMK im sprachlichen Bereich

Christian Lehmann
Universität Erfurt

1 Vorbemerkung

Die folgenden Ausführungen leisten einen Beitrag zu der Frage, was sprachliche Bildung ist, welche Kompetenzen sie einschließt und wie man diese als Bildungsstandards definieren kann, insbesondere für das Fach Deutsch und die Stufe des Abiturs. Dazu werden zunächst vorhandene Arbeiten zu Bildungsstandards gesichtet und kritisiert; dann wird ein eigener Vorschlag unterbreitet.

2 Status quaestionis

2.1 Begriffsklärungen

Der Ausdruck *Standard* bezeichnet einen bestimmten Wert auf einer Skala, ist aber polysem und bedeutet entweder ein in einem Objektbereich faktisch durchschnittlich erreichtes Leistungsniveau oder eine normative Vorgabe (Klieme et al. 2003:31f). Der Ausdruck **Bildungsstandard** inkorporiert die letztere Bedeutung, bezeichnet also ein Niveau, das – gewöhnlich von Schülern oder Studenten – in einem bestimmten Bildungssektor erreicht werden soll. Inhaltlich basiert ein Bildungsstandard auf einem Konsens darüber, welche Werte in der Gesellschaft wünschenswert sind, letztlich also auf dem Idealbild des mündigen Bürgers, das in einer demokratischen Verfassung niedergelegt ist.¹ Dieses wird in einzelne Werte, darunter eben die Bildungsstandards, entfaltet, und deren Definition wird so weit operationalisiert, dass man objektiv überprüfen kann, wie sich das Bildungsniveau einer Person oder einer Population zu dem Standard verhält. Der Bildungsstandard dient insoweit als Kriterium zur Beurteilung eines von einer Person oder in einer Population faktisch erreichten Bildungsstandes.

Ein Bildungsstandard für die Schule unterscheidet sich wesentlich von einem Lehrplan. Ein Lehrplan traditioneller deutscher Prägung gibt den Stoff vor, der gelehrt werden soll, und die Weise, in der das geschehen soll. Er spezifiziert, im derzeitigen Jargon der Bildungspolitik, den **Input** in die Ausbildung der Schüler und Studenten. Ein Bildungsstandard gibt statt dessen an, was jemand weiß und kann, der ein bestimmtes formales Niveau, also etwa den Mittleren Schulabschluss, erreicht hat. Er spezifiziert insoweit den **Output** der Ausbildung. Dar-

¹“Schülerinnen und Schüler sollen zu mündigen Bürgerinnen und Bürgern erzogen werden, die verantwortungsvoll, selbstkritisch und konstruktiv ihr berufliches und privates Leben gestalten und am politischen und gesellschaftlichen Leben teilnehmen können.” (KMK 2004a:6).

um, wie eine Person dieses Niveau erreicht, kümmert sich der Bildungsstandard nicht; das ist Sache der Lehrer.²

Die Bildung eines Menschen setzt sich zusammen aus einer Menge von **Kompetenzen**, über die er verfügt. Eine Kompetenz ist eine Menge von Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Lösung von Problemen in einem bestimmten Bereich sowie die Disposition zur angemessenen Nutzung der Lösung (Klieme et al. 2003:72). Der Begriff ist einerseits ganzheitlich, indem er nicht nur Wissen und Können, sondern auch Verstehen und Handeln umfasst. Andererseits ist er operationalisierbar in dem Sinne, dass sich das Verfügen über eine Kompetenz anhand der Lösung bestimmter Probleme überprüfen lässt.

Die Bildung eines Menschen bezieht sich auf verschiedene Bereiche, **Domänen** genannt, die sich in Ausbildungsinstitutionen als Fächer niederschlagen. Es gibt zwar domänenübergreifende, vor allem allgemeine methodische Kompetenzen. Ansonsten aber sind Kompetenzen in hohem Maße domänenspezifisch (Klieme et al. 2003:75).

Für methodische Zwecke wird das Maß, in welchem man über eine Kompetenz verfügen kann, abgestuft. **Kompetenzstufen** sind in erster Linie systematisch, nämlich nach qualitativen und quantitativen Maßstäben, definiert. Es sind also verschiedene Niveaus einer domänenspezifischen Kompetenz, nicht notwendigerweise Entwicklungsstufen, die jemand durchläuft, der die Kompetenz erwirbt (Klieme et al. 2003, § 6.2).³

In einer bestimmten Domäne wird schrittweise eine höherstufige Kompetenz erreicht in dem Maße, in dem zweierlei geleistet wird (Klieme et al. 2003, §5):

- Deklaratives Wissen geht in prozedurales Wissen, bzw. Wissen geht in Können über.
- Die Fähigkeit wird dadurch aber nicht vollständig automatisiert. Vielmehr wird das Können systematisch und in größerem Zusammenhang reflektiert, ist also auch von einer Meta-Ebene aus zugänglich.

Die Art von Kompetenz, die Bildung ausmacht, besteht also weder in einem abfragbaren Wissen noch in routinemäßigen Fertigkeiten, sondern in einem reflektierten Können.

2.2 Die wichtigsten Dokumente

In Deutschland hat es traditionellerweise keine Bildungsstandards gegeben; statt dessen ist nach Lehrplänen unterrichtet worden. Sinn und Effizienz dieses Verfahrens sind erstmals durch die Ergebnisse von PISA 2000 grundsätzlich fragwürdig geworden. Wie es scheint, hängt die Qualität eines Bildungssystems wesentlich davon ab, dass man sie messen kann und auch tatsächlich gelegentlich misst. Aufgrund dieser Erkenntnis beschloss die deutsche Kultusministerkonferenz im Jahre 2002, nationale Bildungsstandards zu erarbeiten. Daraufhin gab das Bundesministerium für Bildung und Forschung eine Expertise zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards in Auftrag. Autoren derselben sind elf Wissenschaftler, und zwar acht Pädagogen, ein Mathematiker, ein Fachdidaktiker (der Mathematik) und ein anglistischer angewandter Linguist. Das Gremium legte seine Expertise (Klieme et al. 2003) am

² “Nicht mehr durch detaillierte Richtlinien und Regelungen, sondern durch Definition von Zielen, deren Einhaltung auch tatsächlich überprüft wird, sorgt der Staat für Qualität.” (Klieme et al. 2003:12).

³ Die Ausführungen der Expertise (§ 6) zur Konkretisierung von Kompetenzstufen sind nicht sehr hilfreich. S. 134 wird den diesbezüglichen Versuchen einzelner Landesregierungen vorgeworfen, dass sie “häufig im Stil klassischer Lernzieltaxonomien gefasst sind”, ohne dass klar wird, welcher Fehler da genau begangen worden sein soll. Selbstverständlich muss die Konkretisierung einer Kompetenzstufe u.a. die Form einer Taxonomie annehmen; und es ist auch nicht zu sehen, warum deren Bestandteile nicht Lernziele heißen sollen.

18.02.2003 vor. Vieles von dem, was im folgenden vorgeschlagen wird, basiert auf dieser Expertise.

Bildungsstandards müssen, wie gesagt, gleichzeitig auf einem gesellschaftlichen Konsens basieren und in Tests operationalisierbar sein. Für den ersten Zweck müssen sie hinreichend allgemein, für den letzteren müssen sie hinreichend spezifisch sein. Die Aufgabe kommt der Quadratur des Kreises gleich. Die Klieme-Expertise hat die theoretischen, methodischen usw. Grundlagen von Bildungsstandards umsichtig diskutiert und z.T. klare Empfehlungen für deren Entwicklung ausgesprochen. Sie hat aber keine Bildungsstandards formuliert, sondern lediglich für die Fächer Mathematik und Fremdsprachen auf bestehende Vorarbeiten verwiesen.

Die KMK ist den Empfehlungen der Expertise nur in einigen Punkten gefolgt. Sie hat Arbeitsgruppen beauftragt, Bildungsstandards zunächst für bestimmte Schulfächer auszuarbeiten. In Beschlüssen vom 15.10.2004 hat sie sodann Bildungsstandards „für ausgewählte Schnittstellen der allgemeinbildenden Schularten – Primarbereich (Jahrgangsstufe 4), Hauptschulabschluss (Jahrgangsstufe 9), Mittlerer Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10)“ (KMK 2004b:3) – verabschiedet. Für das Abitur hat sie keine Bildungsstandards vorgelegt, mit folgender Begründung: „Für die Allgemeine Hochschulreife bilden die in der Praxis bewährten Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung (EPA) den bundesweiten Maßstab, wobei die überarbeiteten EPA bereits Elemente von Bildungsstandards enthalten.“ (KMK 2004a:12)

Im Dezember 2004 schob die KMK ein „Argumentationspapier“ des Titels *Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz* (KMK 2004a) nach, das weitgehend auf der Klieme-Expertise fußt, hinter dieser jedoch in verschiedener Hinsicht zurückbleibt und ebenso wenig wie diese tatsächlich Bildungsstandards enthält. Die Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz sind also de facto nichts anderes als die genannten Papiere vom 15.10.2004 einschließlich der EPA von 24.05.2002.

2.3 Entwicklung von Bildungsstandards

Bildungsstandards sind, wie gesagt, größtenteils domänenspezifisch, also fachspezifisch. Es ergibt sich die politische Frage, wer sie ausarbeiten soll. Klieme et al. 2003, § 11 hält dafür die jeweilige Fachdidaktik für zuständig. Auch die KMK (2004a, § 8) hat die Arbeitsgruppen, die sie mit der Ausarbeitung der Standards befasst hat, aus Fachdidaktikern und Schulpraktikern zusammengesetzt.

Wie angemessen das für andere Schulfächer ist, bleibt hier dahingestellt.⁴ Für den Bereich der sprachlichen Bildung ist es absurd. Die Spezifikation sprachlicher Bildungsstandards in einem Kompetenzmodell setzt eine Theorie darüber voraus, was jemand weiß und kann, der in einer Gemeinschaft erfolgreich sprachlich tätig ist. Diese Theorie zu erarbeiten ist nicht Aufgabe der Fachdidaktik der sprachlichen Fächer, sondern genuine Aufgabe der Linguistik; und sie wird auch tatsächlich von dieser, nicht von jener erfüllt. Dies wird nicht nur in Klieme et al. 2003, sondern auch von Institutionen wie der KMK und den Kultusministerien verkannt. Die beklagenswerte Rolle, welche die sprachliche Bildung in den Lehrplänen und den EPA sowie auch in den 2004 vorgelegten Bildungsstandards spielt, steht in direktem kausalem Zusam-

⁴ Wahrscheinlich nimmt die Sprachwissenschaft in dieser Hinsicht tatsächlich eine Sonderstellung unter den Wissenschaften ein, insofern ihr Gegenstand eine Tätigkeit des Menschen, und zwar des einzelnen Menschen in der Gesellschaft, ist.

menhang mit der Tatsache, dass die zuständige “Bezugswissenschaft”, eben die Sprachwissenschaft, an deren Abfassung nicht beteiligt war.⁵

Um ein Beispiel für die Modellierung sprachlicher Kompetenz in der Linguistik zu geben: Wer auf seinen Gesprächspartner eingeht, organisiert den mitzuteilenden Inhalt nach den Prinzipien der funktionellen Satzperspektive alias Informationsstruktur. Das bedeutet, dass er indiziengestützte Annahmen darüber macht, was sein Gesprächspartner weiß und nicht weiß, worauf dessen Aufmerksamkeit gerade gerichtet ist, was für ihn vertraut und was neu sein wird, was zwischen den Gesprächspartnern unstrittig ist und also vorausgesetzt werden kann und was eigens hervorgehoben werden muss, usw. Der Sprecher strukturiert folglich seinen Text und seine Sätze mit grammatischen und prosodischen Mitteln so, dass er den Inhalt auf eine der kommunikativen Situation angepasste Weise an den Hörer bringt. Was die in diesem Bereich relevanten Begriffe, Operationen und Strategien sind, wie man sie als Sprecher/Schreiber in Text- und Satzstrukturen umsetzt und wie man sie als Hörer/Leser erkennt und zum Verständnis nutzt, all das hat die Linguistik in jahrzehntelangen Forschungen zur Informationsstruktur mittlerweile ziemlich systematisch und allgemein verständlich modelliert. Niemand hat einen vernünftigen Zweifel daran, dass dieser Aspekt für jegliche Sprachtätigkeit und ihren Erfolg wesentlich ist. Entsprechend figuriert er auch im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GERS) unter den pragmatischen Kompetenzen an erster Stelle. Es gibt keinen einzigen deutschen Lehrplan und keine einzige unter den aktuellen KMK-Publikationen zu Bildungsstandards, in denen er auch nur erwähnt würde.

3 Die EPA Deutsch 2002

3.1 Ziele des Deutschunterrichts

Die *EPA Deutsch* (KMK 2002) charakterisieren im Abschnitt I.0 die Ziele des Deutschunterrichts wie folgt:

Das Fach soll zugleich Schülerinnen und Schüler zur aktiven **Teilnahme am kulturellen Leben** befähigen und zu ihrer **Persönlichkeitsentwicklung** beitragen. ...

Inhaltlich wird dies erreicht durch eine solide erarbeitete und gefestigte Kommunikationskultur sowie durch ein verlässliches literatur- und kulturgeschichtliches Orientierungswissen. (*EPA* S. 3)

Diese Zielsetzung ist zu vage, um orientieren zu können; die Spezifik des Deutschunterrichts wird dadurch großenteils verpasst. Der Deutschunterricht ist nicht einfach Kulturunterricht. Er ist unter anderem auch Kulturunterricht, teilt sich diese Aufgabe jedoch mit einer ganzen Reihe anderer Fächer, insbesondere dem Geschichts-, Kunst- und Musikunterricht, aber auch den fremdsprachlichen Fächern. Auf dieser Seite ist also Beschränkung und Abgrenzung vonnöten.

Andererseits ist der Deutschunterricht zuvörderst Sprachunterricht. Da geht es erst in zweiter Linie um Kommunikationskultur; **in erster Linie ist die aktive und passive Beherrschung der deutschen Sprache in Wort und Schrift Ziel des Deutschunterrichts**. Diese wird zwar im weiteren Text der *EPA* (ebd.) unter den “grundlegenden Anforderungen” genannt. Sie wird aber offensichtlich eher vorausgesetzt als angestrebt. Es gibt jedoch keine empirische Basis für die Annahme, dass die Beherrschung der deutschen Sprache im gymnasialen Deutschun-

⁵ Wegen möglicher Gründe s.u. S. 10.

terricht vorausgesetzt werden könnte. Sie kann mit dem Abitur nur dann garantiert werden, wenn sie als wesentliches Ziel angestrebt und entsprechend im Unterricht und in den Prüfungen, insbesondere der Abiturprüfung, zum Gegenstand wird.

Die *EPA Deutsch 2002*, §1.1 unterscheiden vier "zentrale Bereiche" des Deutschunterrichts (ich gebe den jedem Bereich gewidmeten Textumfang an):

1. Erschließen von Texten und Medienprodukten (47 Z.),
2. Schriftliches und mündliches Darstellen (9 Z.),
3. Reflektieren über Sprache (4 Z.),
4. Beherrschen von Methoden und Arbeitstechniken (34 Z.).

Der jeweilige Textumfang spiegelt getreulich die Rolle wider, die dem Reflektieren über Sprache in den *EPA* zgedacht ist, und legt gleichzeitig beredtes Zeugnis für das völlige Fehlen von Konzepten in diesem Bereich ab.⁶

Gelegentlich heben die *EPA* auf die Notwendigkeit "sprachlicher Reflexion" (S. 3) ab. Aber auch hier "geht es vorrangig um ... Reflexion über Kommunikation" (S. 5). Es fehlt ein Bewusstsein davon, dass Sprache nicht einfach Kommunikation und kulturelle Aktivität ist, sondern dass sie auch ein System bedeutsamer Zeichen ist. Reflexion über Sprache ist vor allem analytische Reflexion über ihre Strukturen und Funktionen (s. Abschnitt 6). Die Aufgabe des Sprachunterrichts in diesem Bereich ist es, die Schüler zu (sprach-)logischem Denken zu befähigen. Ich komme im Abschnitt 7 auf die Frage zurück, wie sich der Deutschunterricht diese Aufgabe mit den anderen sprachlichen Fächern teilen kann.

3.2 Die Rolle verschiedener Textsorten im Deutschunterricht

Die Textsorten, die im Deutschunterricht Gegenstand sein sollten, sind in Artelt et al. 2002, §2 aufgeführt und in den Beispielaufgaben repräsentiert. Über manche Aspekte der Beispielaufgaben lässt sich gewiss streiten;⁷ insgesamt aber bieten sie genau solche Texte, mit denen wir täglich zu tun bekommen, und zeigen sehr deutlich, worauf es bei Lesefähigkeit wirklich ankommt.

Dieselbe Vielfalt an pragmatischen Textsorten ist natürlich auch von den Schülern im Deutschunterricht zu produzieren. Exemplarisch kann man anführen:

- Bewerbungsschreiben, Brief an eine Behörde
- systematische Darstellung eines komplexen Gegenstands (z.B. eines Computers, eines Wörterbuchs, des Ablaufs der Führerscheinprüfung)
- Gebrauchsanweisung (z.B. Digitaluhr)
- Handlungsanleitung (z.B. Wegbeschreibung, Organisation einer Party)
- Reiseführer zu einer Sehenswürdigkeit (z.B. Erfurter Krämerbrücke).

Die *EPA Deutsch 2002* haben demgegenüber eine reduzierte Sicht der im Oberstufenunterricht relevanten Textsorten. Sie sehen die Behandlung verschiedener Textsorten zwar durchaus vor und unterscheiden zu diesem Zweck zwischen literarischen Texten, pragmatischen Texten und Medienprodukten. Dieser Unterscheidung kann man im Rahmen ihrer praktischen

⁶ Das zeigt auch die wissenschaftlich unfundierte Diktion, etwa wenn es (S. 16 et pass.) um "sprachliche und strukturelle Textphänomene" geht.

⁷ Z.B. wird in der Einheit „Tschadsee“ von OECD 2000 behauptet, die Abb. 2 zeige Felsmalereien; in Wahrheit zeigt sie keine, sondern bloß Symbole von Tieren, die auch auf Felsmalereien dargestellt werden. Worum es in der Abbildung eigentlich geht, kann man erst erschließen, wenn man die Frage 1 richtig interpretiert.– In der Einheit „Graffiti“ betrifft die Frage 15 eindeutig den Stil der Briefe; aber von den akzeptierten Lösungen nehmen die wenigsten wirklich auf den Stil Bezug.

Zielsetzung folgen. Ferner postulieren sie (S. 4) die verstärkte Einbeziehung pragmatischer Texte. Die für die Auswahl pragmatischer Texte angebotenen Kriterien (S. 6) sind jedoch nur teilweise sachgerecht. Da ist von Problemgehalt, Bezug zu aktuellen Problemen, gesellschaftlicher Relevanz und historisch-politischer Bedeutung die Rede. Das sind nachrangige Kriterien. Bevor man problematisieren und argumentieren kann, muss man systematisch darstellen bzw. eine solche Systematik erfassen können. An erster Stelle haben mithin nicht argumentative oder erörternde Texte zu stehen, sondern **Texte, die einen objektiven Sachverhalt systematisch darstellen.**

Freilich spielen pragmatische Texte in den *EPA Deutsch* ohnehin eine Nebenrolle:

Dem Erschließen von literarischen Texten kommt in der gymnasialen Oberstufe vorrangige Bedeutung zu, denn das Verstehen literarischer Texte eignet sich als Muster des Verstehens überhaupt. (*EPA* S. 6f)

Mit dieser Einstellung schreiben die *EPA 2002* frühere Versionen fort. Die Folgen dieser Fehleinschätzung sind gar nicht schwer genug zu veranschlagen; sie spiegeln sich unmittelbar in den Leseleistungen deutscher Abiturienten. Es werden hier zwei Dinge verwechselt: die Stellung literarischer Texte in der kulturellen Wertehierarchie und ihre Stellung im Sprachgebrauch. Diese beiden sind gerade entgegengesetzt. Es besteht kein Zweifel daran, dass Kunst – darunter literarische Kunst – zu den höchsten menschlichen Werten überhaupt gehört, für die es sich zu leben lohnt und an die heranzuführen deshalb eine unverzichtbare Aufgabe der Schule ist. Und andererseits ist ebenso klar, dass literarische Texte qua Texte absolut untypisch und problembehaftet sind. Erstens haben sie keinen unmittelbaren, auf das Leben bezogenen Zweck; deswegen werden sie ja zu Recht den pragmatischen Texten gegenübergestellt. Es ist aber eine normale menschliche Herangehensweise an einen Text, darin einen praktischen Zweck zu vermuten und ihn im Hinblick darauf zu lesen. Zweitens entfernen sie sich oft erheblich von der alltagssprachlichen Norm. Sie sind also für diese nicht repräsentativ und bieten im Gegenteil rein sprachliche Verständnisschwierigkeiten. Drittens haben sie – wenn es denn wertvolle Texte sind – oft einen Sinn, der nicht ihr wörtlicher Sinn ist, der im Gegenteil in der sprachlichen Form vielfach gebrochen ist und sich nur literarischer Interpretation erschließt. Diese setzt jedenfalls den wörtlichen Sinn des Textes voraus.

Nun finden sich all diese Merkmale in unterschiedlicher Kombination auch in nicht-literarischen Texten. Diese Tatsache gibt jedoch kein Argument für die Zentralität literarischer Texte ab. Literarische Texte sind in mancher Hinsicht die Krönung des Deutschunterrichts; das Fundament sind sie nicht. Das Fundament machen pragmatische Texte aus, und zwar eben solche, wie sie in den ersten Aufgaben der *PISA*-Studie verwendet wurden (*PISA Lösungen*, S. 2-40). Solche Texte muss ein Schüler verstehen (und übrigens auch schreiben) können, wenn er eine Chance haben soll, literarische Texte zu verstehen. Die Schüler mit literarischer Interpretation zu befassen, solange sie nicht einmal pragmatische Texte beherrschen, hat genau ein Resultat: Schwafeln. Damit werden dann sämtliche Ziele verfehlt: pragmatische Texte werden nicht verstanden, literarische Texte werden nicht verstanden, und der Schüler lernt, dass wenn er über die Bedeutung (und evtl. die sprachliche Form) von Texten reden soll, Schwafeln von ihm erwartet wird. Eben dieses geschah, *PISA Lösungen* zufolge, bei den Antworten der deutschen Schüler auf die Fragen zum Leseverständnis (dort stiltsicher mit “vage ... ungenaue ... nicht plausible oder irrelevante Antwort” umschrieben).

4 Die sprachlichen Bildungsstandards von 2004

Das Wort *Bildungsstandard* kommt in den *EPA Deutsch* nicht vor. Von Kompetenzen ist zwar mehrfach die Rede; aber der Begriff wird nicht definiert, die Arten von Kompetenz, auf die es im Deutschunterricht ankommt, werden nicht begründet, und infolgedessen ist die Verwendung des Ausdrucks nicht systematisch. Die im Jahre 2004 für die unteren Jahrgangsstufen vorgelegten Bildungsstandards (KMK 2004b) sind ganz anders als die *EPA* konzipiert. Insofern ist nicht klar, worauf sich die in § 2.2 zitierte Zuversicht der KMK gründet, die *EPA* könnten vorläufig die Funktion von Bildungsstandards für das Abiturniveau erfüllen. Eher ist es wohl so, dass man sich pragmatisch auf die Tatsache eingestellt hat, dass PISA-Untersuchungen das Niveau des Mittleren Schulabschlusses, nicht das des Hochschulzugangs überprüfen.

Die Bildungsstandards für die Jahrgangsstufen 4, 9 und 10, die die KMK im Oktober 2004 verabschiedet hat, sind ihr jüngstes Produkt zum Thema. Die Klieme-Expertise, die zum Zeitpunkt der Erarbeitung dieser Papiere schon vorlag, hatte als Vorbild für die Abfassung von Standards im sprachlichen Bereich den GERS empfohlen. Auf diesen gehe ich in § 5 näher ein. Hier ist zunächst folgendes festzuhalten:

- In der gleichlautenden Präambel aller KMK-Bildungsstandards heißt es, der GERS sei einbezogen worden.
- In den Bildungsstandards für Fremdsprachen werden die Kompetenzstufen des GERS im Anhang abgedruckt und auch tatsächlich verwendet. Die Kompetenzbereiche dagegen werden unabhängig vom GERS konzipiert.
- Die Bildungsstandards Deutsch ignorieren den GERS vollständig.

Das letztere Faktum ist in mehrfacher Hinsicht bemerkenswert. Zum einen zeigt es, dass die KMK nach wie vor (vgl. § 3.1) den Umstand verkennt, dass auch der Deutschunterricht in erster Linie Sprachunterricht ist. Zum zweiten reflektiert zwar der § 1 der Bildungsstandards Deutsch ("Der Beitrag des Faches Deutsch zur Bildung") durchaus ein Bewusstsein von der Tatsache, dass Deutsch für einen nennenswerten Prozentsatz der Schüler nicht die Muttersprache ist. Dies führt jedoch offensichtlich nicht zu der Erkenntnis, dass mindestens insofern der Deutschunterricht keinen anderen Status als jeglicher Fremdsprachenunterricht hat.

Die Bildungsstandards Deutsch rechnen gemeinsam, wenn auch in unterschiedlicher Anordnung, mit folgenden Kompetenzbereichen:

1. Sprechen und Zuhören
2. Schreiben
3. Lesen – mit Texten und Medien umgehen
4. Methoden und Arbeitstechniken
5. Sprache und Sprachgebrauch untersuchen.

Die Bildungsstandards für die erste Fremdsprache dagegen konzipieren die relevanten Kompetenzen wie folgt:

1. Funktionale kommunikative Kompetenzen
 - a. Kommunikative Fertigkeiten (Hören, Lesen usw.)
 - b. Verfügung über die sprachlichen Mittel (Wortschatz, Grammatik usw.)
2. Interkulturelle Kompetenzen
3. Methodische Kompetenzen

Wie man sieht, sind die beiden Gliederungen inkommensurabel. Im einzelnen sind zwei Punkte bemerkenswert:

- Verfügung über sprachliche Mittel ist hiernach im Fremdsprachenunterricht eine anzustrebende Kompetenz, nicht jedoch im Deutschunterricht. Sie wird teils unter die anderen Kompetenzen aufgeteilt und subsumiert, teils wird sie stillschweigend vorausgesetzt.
- Reflexion über Sprache hinwiederum findet nur im Deutschunterricht statt. Im Fremdsprachenunterricht dagegen steht das Gelingen der Kommunikation nicht nur im Vordergrund (BS Erste Fremdsprache, § 3.2) – wogegen wenig zu sagen wäre –, sondern es lässt anscheinend keinen Raum für Reflexion. Dies widerspricht erstens dem oben in §2.1 gemäß Klieme et al. 2003, §5 definierten Kompetenzbegriff. Zweitens bietet bekanntlich gerade die Auseinandersetzung mit einer fremden Sprache vielfältige Anlässe für Reflexion über Sprachen und ihre Verschiedenheit in struktureller und funktioneller Hinsicht.

Der Kompetenzbereich ‘Sprache und Sprachgebrauch untersuchen’ der Bildungsstandards Deutsch hat kaum eine theoretische Basis. In der Fassung für den Primarschulabschluss wird in der Rubrik ‘Grundlegende sprachliche Strukturen und Begriffe’ eine Liste von Schlagwörtern geboten (S. 17), die jeglicher Systematik entbehrt. Ähnliches gilt für die Einteilung des Abschnittes 3.4 in den Bildungsstandards für die neunte und zehnte Jahrgangsstufe, die überdies noch in den beiden Fassungen unerklärliche Unterschiede aufweist.

Positiv hervorzuheben sind dagegen die Aufgabensammlungen, die den Bildungsstandards beigegeben sind. Die Aufgaben haben nicht nur pädagogische und didaktische Qualitäten, sondern mehrere von ihnen sind genuin sprachlichen Problemen gewidmet.

5 Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen

Der GERS (Goethe-Institut Inter-Nationes et al. [eds.] 2001) wurde im Jahre 2000 vom Europarat vorgelegt (Council of Europe 2000). Er dient in erster Linie der Entwicklung von Mehrsprachigkeit in Europa. Folgerichtig unterscheidet er nicht zwischen Mutter- und Fremdsprache, sondern behandelt einfach die Frage, was es heißt, in einer Sprache kompetent zu sein, und welche Niveaus dieser Kompetenz sich unterscheiden lassen. Die Arbeit an dem Werk ist noch nicht abgeschlossen, und insbesondere mangelt es durchweg an der Operationalisierung der Konzepte. Aber die dort definierten Niveaus werden bereits allgemein verwendet; und die Systematik der Kompetenzen befindet sich immerhin in zitierwürdigem Zustand. Die Gliederung auf den obersten Ebenen ist wie folgt:

1. Allgemeine Kompetenzen

- 1.1. Deklaratives (Welt-)Wissen
- 1.2. Allgemeine praktische Fertigkeiten und prozedurales Wissen
- 1.3. Persönlichkeitsbezogene Kompetenzen
- 1.4. Lernfähigkeit

2. Sprachbasierte kommunikative Kompetenzen

- 2.1. Linguistische Kompetenzen: Lexikalische, grammatische, semantische, phonologische, orthographische, orthoepische Kompetenz
- 2.2. Soziolinguistische Kompetenzen: Sprachliche Kennzeichnung sozialer Beziehungen, Höflichkeitskonventionen, feste Wendungen; Registerunterschiede, Varietäten
- 2.3. Pragmatische Kompetenzen

- 2.3.1. Diskurs-/Textkompetenz: Fähigkeit, kohärenten und kohäsiven Text zu verarbeiten
- 2.3.2. funktionale Kompetenz: Mikrofunktionen, Makrofunktionen
- 2.3.3. Schemakompetenz: Lebensbereiche und Interaktionskontexte

3. Kommunikative Sprachaktivitäten

- 3.1. Rezeption
- 3.2. Produktion
- 3.3. Interaktion (inkl. Sprachmittlung)
jeweils mündlich und schriftlich.

Die Kompetenzen der Kategorie 3 laufen quer zu denen der Kategorie 2.

Terminologisch ist – an der deutschen Übersetzung – zunächst zu korrigieren, dass der Erwerb linguistischer Kompetenz bestenfalls in einem sehr eingeschränkten Sinne Gegenstand eines schulischen Bildungsziels oder überhaupt einer sprachlichen Ausbildung sein kann. Sowohl der GERS als auch Klieme et al. 2003 (Anhang A) vermeinen, die erste Komponente sprachbasierter kommunikativer Kompetenzen (2.1) seien “linguistische Kompetenzen”. Gemeint sind offensichtlich **sprachliche Kompetenzen**, genauer Kompetenzen in den Abteilungen des Sprachsystems. Dies richtig zu stellen ist keine terminologische Beckmesserei. Es ist wichtig, Klarheit darüber zu haben, dass es bei der Revision der Bildungsstandards im sprachlichen Bereich nicht darum geht, einen Teil der Wissenschaft Linguistik in der Schule vorweg zu nehmen.⁸ Den Sinn einer solchen Maßnahme könnte man füglich bezweifeln. Sondern es geht darum, sprachliche Kompetenz, d.h. die Fähigkeiten und Fertigkeiten, in der Praxis der Gemeinschaft alltäglich anfallende Probleme zwischen Kognition und Kommunikation zu lösen, zu stärken.

Andererseits gilt für sprachliche Kompetenz in besonderem Maße das, was oben in Abschnitt 2.1 als definitorisch für jegliche Kompetenz geltend gemacht wurde: Etwas zu beherrschen impliziert, darauf reflektieren zu können. In der Beherrschung von irgendetwas sind folglich die beiden Stufen der prozeduralen und der reflexiven Beherrschung zu unterscheiden. Diese rein formale Fähigkeit ist als allgemeine Kompetenz neben die Lernfähigkeit (Punkt 1.4) zu setzen, und ihre beiden Ausprägungen sind mit sämtlichen “sprachbasierten kommunikativen Kompetenzen” zu kreuzen. Die metasprachliche Reflexion kommt zwar im Abschnitt 6.1.3.3 des GERS vor. Sie hat dort jedoch einen untergeordneten Status, was damit zusammenhängen dürfte, dass es dem Europarat mehr um die europäische Interkulturalität von Erwachsenen und deren international einheitliche Bewertung als um die Bildung des Menschen geht. Mehr zur Reflexion über Sprache im Abschnitt 6.

Auch in der Systematik des GERS gibt es Inkonsistenzen, die zu bereinigen wären. Der Terminus *sprachbasierte kommunikative Kompetenzen* ist so wirr, dass man kaum erschließen kann, dass offenbar Kompetenzen gemeint sind, die sich auf eine bestimmte Sprache beziehen. Ferner figurieren die festen Redewendungen sowohl in Kategorie 2.1.1 (lexikalische Kompetenz) als auch in Kategorie 2.2.1.

Insgesamt ist jedoch nicht zu verkennen, dass die Systematik des GERS wissenschaftlich fundiert ist und sich für die Definition von Kompetenzniveaus in jeglicher Sprache eignet, gleich ob sie Mutter- oder Fremdsprache ist. Bei der fälligen Revision der Bildungsstandards für

⁸ Umgekehrt kann es auch nicht im Interesse der Linguistik sein, dass nicht-wissenschaftliche Fertigkeiten das Attribut *linguistisch* bekommen. Die Mathematik verwahrt sich auch mit Recht dagegen, die Fähigkeit zu rechnen als mathematische Fähigkeit zu betrachten.

Sprachen einschließlich Deutsch kann man nur empfehlen, sich enger an diesen Rahmen zu halten.

6 Reflexion über Sprache

In allen Fächern bauen die schrittweise erworbenen Fähigkeiten aufeinander auf in der Weise, dass die früher erworbenen auf den höheren Stufen nicht gegenstandslos werden, sondern als elementare Bestandteile in höherwertige Fähigkeiten eingehen. Auch wenn man Integralrechnung betreibt, muss man gelegentlich noch addieren; auch wenn man Oscar Wilde interpretiert, muss man die Umschreibung mit *to do* noch anwenden; auch wenn man Saltos am Reck macht, muss man gelegentlich noch eine Rolle vorwärts anfügen. Nur im Deutschunterricht kommt der Fall vor, dass in der Unterstufe ein Stoff gepaukt wird, nämlich Grammatik, welcher in den höheren Stufen überhaupt keine Rolle mehr spielt und deshalb ohne jegliche negative Konsequenzen restlos vergessen werden kann. Dies allerdings nicht deshalb, weil dieser Stoff für die als höherwertig erachteten Fähigkeiten der Oberstufe unnütz wäre, sondern weil die Lehrplangestalter nicht wissen, welche Bedeutung er dafür tatsächlich hat. Sie blenden metasprachliche Aktivität aus den “untersuchenden, erörternden und gestaltenden” (Diktion der *EPA Deutsch*) Tätigkeiten der Oberstufe gezielt aus, berauben diese dadurch einer wesentlichen Grundlage und deklarieren damit implizit im nachhinein den Grammatikunterricht der Unterstufe für Zeitverschwendung.

Das Ziel der Sprachtätigkeit ist die Verständigung. Deshalb werden Bedeutungen nach Regeln geschaffen, die ein System bilden; und dieses ist hochgradig komplex, weil es über die zu schaffenden Bedeutungen keine Beschränkungen gibt. Dieses System beherrscht der Sprachbraucher zunächst einmal unbewusst. Solange es freilich unbewusst ist, kann er auf die strukturellen Eigenschaften von (zu schaffenden oder zu verstehenden) Texten nicht reflektieren und kann sie folglich nicht kontrollieren. Reflexion auf sprachliche Strukturen setzt voraus, dass man dafür Begriffe hat. **Wesentliche Aufgabe des Sprachunterrichts ist es folglich, dem Schüler die Begriffe zum Reden über Sprache zur Verfügung zu stellen.** Vgl. a. Lehmann & Frentz 2003.

Sprachliche Strukturen stehen in einer **Funktionenhierarchie** (genauer: einer teleonomischen Hierarchie). Lautliche Strukturen erfüllen morphologische Funktionen, morphologische Strukturen fungieren in der Syntax, syntaktische Strukturen fungieren im Textaufbau, die Textstruktur verfolgt einen kommunikativen Zweck, der kommunikative Zweck wird im Rahmen sozialen Handelns angestrebt. **Sprachliche Strukturen sind das lehrreichste Beispiel überhaupt für die Analyse zweckgerichteten Handelns und eines sozialen Systems, das funktioniert, weil alle Teilnehmer gleiche Zwecke verfolgen.** Mehr dazu in § 8.2.

Sprachliche Strukturen sind in der Vergangenheit, d.h. bis in die 70er Jahre des letzten Jahrhunderts, häufig in einer formalistischen, zweckfreien Weise analysiert worden, gerade auch in der Schule. Grammatische Analyse erschien so als eine isolierte und folglich sterile Übung, die zu nichts Brauchbarem diente. Die verständliche Gegenbewegung gerade in einer Zeit, der an der Abschaffung traditioneller Lehrinhalte gelegen ist, war, den Grammatikunterricht auf ein Minimum zurückzuschrauben. Die akademische Sprachwissenschaft trägt an dieser Entwicklung eine erhebliche Mitschuld.

Die Opposition gegen den Grammatikunterricht verliert jedoch ihre Berechtigung, sobald dieser den Sinn wiedererhält, den er haben muss. Der Zweck der grammatischen Analyse er-

schöpft sich gerade nicht in einer formal-logischen Analyse – wiewohl auch diese durchaus Bildungsinhalt sein kann –, sondern in der Verbindung von Struktur mit Funktion.⁹ Bei jeglicher Redeerzeugung bzw. Textverfassung stellt sich die Frage: Welche Ziele habe ich? Welche sprachlichen Funktionen sind dazu zu erfüllen? Welche sprachlichen Mittel muss ich also einsetzen, und welche Ausdrucksstrukturen haben diese? Die umgekehrte Frage stellt sich bei jedem Redeverstehen bzw. bei der Textrezeption: Welche Ausdrucksstrukturen liegen vor? Welche sprachlichen Funktionen erfüllen diese? Welche Ziele werden damit im gegebenen Kontext verfolgt? Mehr dazu in § 8.3.

Dieser Ansatz ist auch und gerade bei der Interpretation literarischer Werke einzig angemessen. Allzu oft überspringt eine literarische Interpretation die Strukturanalyse, oder wo sie das nicht tut, zerfällt sie in zwei Teile, eine Analyse der sprachlichen Mittel und eine Erörterung des Sinngehalts, ohne dass der zweite Teil mit dem ersten verbunden wäre.

Im Grammatikunterricht (so sage ich vereinfachend für den Unterricht über das Sprachsystem) sind folglich zwei Arten von Konzepten einzuführen und die zugehörige Analyse einzuüben: **1) Strukturbegriffe, 2) Funktionsbegriffe**. Die Tabelle gibt für jede ein paar Beispiele:

Sprachliche Ausdrucksstrukturen	Sprachliche Funktionen
syntaktische Funktionen/Satzglieder: Subjekt, direktes Objekt, indirektes Objekt ...	Partizipantenrollen: Agens, Patiens, Rezipient ...
Adjektivattribut, Genitivattribut, Relativsatz ...	Begriffsspezifikation, Charakterisierung, Gegenstandsidentifikation ...
Artikel, Demonstrativpronomen, Possessivpronomen ...	definite, spezifische, generische usw. Referenz
Personalpronomen, Ellipse ...	Anapher, Koreferenz ...
subordinative vs. koordinative Konjunktionen, Diskursadverbien ...	interpropositionale Relationen (Zeitverhältnis, kausale, konditionale usw. Beziehung)
lokale Präpositionen und Adverbien, Verben der Bewegung und Ortsruhe, Deiktika ...	Raumorientierung: räumliche Verhältnisse und Regionen, Dynamizität, Lage im Raum ...

Die beiden Ebenen müssen konsequent auseinandergehalten werden. Unter dieser Voraussetzung steht dem Schüler, wenn er auf der Tabelle von rechts nach links blickt (**onomasiologische Perspektive**), eine grammatische Synonymik zur Verfügung. Er kann also z.B. für den Ausdruck eines kausalen Verhältnisses je nach Kontext zwischen den diversen Konjunktionen, Präpositionen und sonstigen Ausdrucksmitteln des Deutschen wählen. Wenn der Schüler auf der Tabelle von links nach rechts blickt (**semasiologische Perspektive**), steht ihm eine grammatische Interpretationshilfe zur Verfügung. Er kann das Bedeutungspotential bzw. die Ambiguität des Ausdrucks, mit dem er konfrontiert ist, beurteilen und entsprechend dem Kontext die gemeinte Funktion erschließen.

⁹ Hierin unterscheidet sich die Sprachlogik wesentlich von der (formalen) Logik, die in der Mathematik herrscht, und ist folglich deren notwendige Ergänzung.

Wichtig hierbei ist, um es noch einmal zu betonen, dass man nicht von den sprachlichen Ausdrücken zum pragmatischen oder poetischen Gehalt springt. Es gibt keinen Schluss der Art: 'Der Autor sagt hier *wenn*, also will er uns eine Hypothese insinuieren.' Zu einer solchen Interpretation führt höchstens, in einer lückenlosen Schlusskette, ein stufenweises Durchlaufen der eingangs erwähnten Funktionenhierarchie. Die Einführung dieses Modells im Unterricht bewahrt also vor dem haltlosen Spekulieren und zwingt zum sorgfältigen Analysieren.

7 Beziehung des Deutschunterrichts zu den anderen Schulfächern

In den *EPA Deutsch* findet keinerlei Reflexion über das Verhältnis von Deutsch zu anderen sprachlichen Fächern statt. Ich habe eingangs (Abschnitt 3.1) schon darauf aufmerksam gemacht, dass man die Ziele des Deutschunterrichts nur dann angemessen festsetzen kann, wenn man sie zu den Zielen der Nachbarfächer in Bezug setzt. Dies kann hier nur angedeutet werden:

Das Fach Deutsch teilt sich seine **kulturtradierende Rolle** mit den Fächern Kunst, Musik, Geschichte und den anderen sprachlichen Fächern. Für die ersten beiden dieser Fächer ist dies die Hauptaufgabe, während das Fach Deutsch wesentliche Aspekte hat, die mit Kultur bestenfalls am Rande zu tun haben. Daher ist es nicht sinnvoll, dass das Fach Deutsch die Rolle des kulturwissenschaftlichen Fachs par excellence an der Schule usurpiert.

Mit dem Fach Geschichte hat Deutsch die **historische Hinsicht** gemeinsam. Wenn man z.B. im Deutschunterricht Dokumente aus dem Dreißigjährigen Krieg anstelle von Barockliteratur läse, wäre eine gewinnbringende Arbeitsteilung mit dem Geschichtsunterricht zu erzielen.

Mit den Fächern Englisch, Französisch und etwaigen anderen sprachlichen Fächern teilt das Fach Deutsch seinen **sprachlichen Gegenstand**. Hier sollten die Lehrpläne Zusammenarbeit und Arbeitsteilung vorsehen. Bei modernen europäischen Sprachen kann man auf einen großen Teil des Grammatikunterrichts verzichten, wenn dieser vom Deutschunterricht übernommen wird. Das kann man sicher sagen, weil es in dem traditionellen Modell, wonach der Grammatikunterricht vom Fach Latein übernommen wurde, auch geklappt hat. Was die Zusammenarbeit mit den anderen sprachlichen Fächern angeht, so wird sie vor allem für den Sprachvergleich benötigt. Dieser kann sozusagen reihum in jedem sprachlichen Fach besorgt werden.

8 Allgemeine Methodenkompetenz

Die Bildungsstandards der KMK für das Fach Deutsch sehen einen Kompetenzbereich 'Methoden und Arbeitstechniken' vor. Hier sind überwiegend spezifische praktische Arbeitstechniken wie "sich gezielt sachgerechte Stichwörter aufschreiben", "Video-Feedback nutzen" und dergleichen gemeint. Bildung im Bereich allgemeiner, theoretisch untermauerter Methodologie findet dagegen nicht statt. Im folgenden werden ein paar ausgewählte methodologische Prinzipien dargestellt, die sämtliche Lebensbereiche und Schulfächer durchziehen, die aber besonders gut am Gegenstand der Sprache gelernt werden können.

8.1 Systematischer Aufbau

Eine wesentliche Funktion von Mathematik und den naturwissenschaftlichen Fächern ist es, den Schülern theoretisches Denken und die kontrollierte Anwendung von Methoden zur Ge-

winnung objektiver Erkenntnis zu vermitteln. Die historisch-gesellschaftlichen und die ästhetischen “Modi der Welterschließung” (Klieme et al. 2003, § 8.3) eignen sich dazu kaum. Nur der sprachliche Bereich hat der Mathematik und den Naturwissenschaften hier etwas Gleichwertiges entgegenzusetzen. Die Expertise ebenso wie das Argumentationspapier der KMK verfechten das “Prinzip des kumulativen Kompetenzerwerbs” (KMK 2004a:6). Das Sprachsystem mit seinem klaren Aufbau in verschiedenen Dimensionen, Ebenen und Komplexitätsstufen eignet sich wie kein zweiter Bereich, um erstens dem kumulativen Prinzip folgend erworben zu werden und gleichzeitig der Reflexion auf systematischen Aufbau eines Gegenstands als Paradebeispiel zu dienen.

8.2 Teleonomische Hierarchie

Überall, wo wir bewusst handeln, verfolgen wir ein Ziel, zu dem wir geeignete Mittel auswählen. Das Mittel wiederum ist typischerweise eine Handlung, die ihrerseits Ziel für ein noch rangniedrigeres Mittel ist, und so weiter. Diese Art von teleonomischer Hierarchie ist für Sprachtätigkeit konstitutiv und schlägt sich deshalb im Sprachsystem klarer als sonst irgendwo nieder. Um den illokutiven Akt einer Provokation zu vollziehen, verwende ich eine rhetorische Frage. Dazu muss ich einen Fragesatz bilden. Um das zu tun, muss ich ein Interrogativpronomen wählen und an die richtige Stelle setzen. Dazu muss ich das Interrogativum in die passenden morphologischen Kategorien setzen. Zu diesem Zweck muss ich die richtigen Allomorphe wählen; usw. abwärts bis zur phonetischen Realisation. Der Weg die Hierarchie hinunter ist mit einem schrittweisen Übergang von bewusst gewählten Zielen zu vollständig automatisierten Mitteln verbunden. Das Verhältnis zwischen Mitteln und Zwecken ist komplex, denn bei gegebenem Zweck hat man oft die Wahl zwischen mehreren Mitteln, und umgekehrt lässt sich ein Mittel für verschiedene Zwecke verwenden. Und wiederum wird mancher Zweck durch den kombinierten Einsatz mehrerer Mittel erreicht, und umgekehrt erfüllt ein gegebenes Mittel mehrere Zwecke auf einmal. Für all diese Konstellationen bietet die Sprache schulmäßige Beispiele, die auf andere Handlungskontexte übertragbar sind.

8.3 Form und Funktion

Form/Struktur und Funktion sind in allen Lebensbereichen aufeinander zugeordnet. Die Zuordnung kann man stets in beiden Richtungen darstellen und nachvollziehen. Die Bedienungsanleitung eines technischen Objekts, z.B. eines Autos, kann nach den Formen oder nach den Funktionen systematisiert sein. Im ersteren Falle wird z.B. das Armaturenbrett eine Gliederungseinheit abgeben, die dort angeordneten Leuchten werden der Reihe nach abgearbeitet, und ihre Funktionen werden beschrieben. Im letzteren Falle werden die Funktionen, die das Auto dem Fahrer erfüllt, das Gliederungsprinzip abgeben. Eine Funktion wird z.B. die Fahrzeugbeleuchtung sein, mit den Unterfunktionen ‘Beleuchtung ein-/ausschalten’ und ‘Beleuchtung kontrollieren’. Für die letztere Funktion wird schließlich auf eine Leuchte im Armaturenbrett aufmerksam gemacht, die diesem Zweck dient.

Wiederum gibt die Sprache – und zwar sowohl das System als auch der Text – das Paradebeispiel für die Zuordnung von Form und Funktion ab. Die Linguistik ist die einzige Wissenschaft, die nicht nur einen Gegenstand mit diesen beiden Seiten hat, sondern auch noch über objektive Methoden verfügt, um die Form zu analysieren und so den Inhalt herauszuarbeiten. Sie hat dies der Literaturwissenschaft, der Kunstwissenschaft und erst recht der Musikwissenschaft voraus. Reflexion auf Sprache schult die Fähigkeit, die Form eines Gegenstands objek-

tiv und systematisch zu analysieren und auf Basis des Ergebnisses dieser Analyse den Inhalt zu erfassen und zu beurteilen.

Der notwendige Zusammenhang von Form und Inhalt spielt auch eine zentrale Rolle bei der Bewertung sprachlicher Produkte. Auf allen Stufen unseres Bildungssystems wird eine Bewertung des Inhalts einer Leistung in unterschiedlichem Maße durch eine Bewertung ihrer Form ersetzt. Insoweit die Form den Inhalt spiegelt, ist das gerechtfertigt; insoweit Eigenschaften der Form leichter objektiv festzustellen und zu beurteilen sind als Eigenschaften des Inhalts, ist es im Sinne der Objektivität notwendig.

8.4 Ganzheitlicher und analytischer Ansatz

Auf alle Gegenstände seiner Erkenntnis nimmt der Mensch einen zweifachen Zugriff, den analytischen und den ganzheitlichen. Dies ist in der Hemisphärenasymmetrie des Gehirns physiologisch verankert. Es gibt überhaupt keinen Gegenstand zwischen Mathematik, Gesellschaftskunde und Kunst, der nicht in wesentlicher Weise diesem zweifachen Zugriff zugänglich wäre. Wiederum ist die Sprache der Gegenstand, der wesentlich nach diesem zweifachen Prinzip strukturiert ist. Einen Satz oder ein zusammengesetztes Wort kann ich entweder nach den Regeln der Syntax bzw. der Morphologie bilden, oder ich kann sie fertig dem Inventar entnehmen. In vielen Fällen habe ich diese Wahl. In anderen Fällen muss ich den analytischen Zugriff nehmen, weil ich über eine bestimmte komplexe Einheit nicht als Ganzheit verfüge; und in wieder anderen Fällen muss ich auf eine Einheit den ganzheitlichen Zugriff nehmen, weil ich über keine Mechanismen für ihre Analyse verfüge. In dieser Alternative besteht Variation nach allen denkbaren Parametern: zwischen verschiedenen sprachlichen Einheiten, zwischen den Idiolekten, zwischen diachronen Stufen einer Sprache usw. Wiederum lassen sich Wesen und Funktionsweise des zweifachen kognitiven Zugriffs anhand der Sprache besonders anschaulich darstellen und sodann auf andere Bereiche übertragen.

8.5 Einfachheit und Allgemeinheit

Die geisteswissenschaftlichen Fächer wie Kunst, Geschichte und der Literaturunterricht interessieren sich vorrangig für das Partikuläre. Hier geht es um die Herausarbeitung der Einzigartigkeit und die Wertschätzung des Besonderen. In der Sprache dagegen hat jedes Phänomen den Status einer Variante, und die Variation unterliegt einem Prinzip. In der Reflexion auf die Verhältnisse kommt es darauf an, die Regularität zu entdecken, auszuloten, wie allgemein sie gilt, und sie dann auf die einfachst mögliche Weise zu formulieren. Man betrachte als Beispiel die Bildung des polaren Interrogativsatzes vom Typ *Holt der Teufel den Soldaten?* Über die Wortstellung kursiert bis heute die Ansicht, sie resultiere aus einer Subjekt-Verb-Inversion, so als würden gegenüber dem Aussagesatz *Der Teufel holt den Soldaten* Subjekt und Verb die Plätze tauschen. Man braucht nur den Satz *Holt den Soldaten der Teufel?* hinzuzunehmen, um zu sehen, dass diese Regel nur bestimmte Fälle erfasst, also nicht allgemein genug ist. Die wirkliche Regel ist, wie man durch Vergleich mit dem deklarativen Gegenstück *Den Soldaten holt der Teufel* sieht: Im polaren Interrogativsatz steht das finite Verb an erster Position (und sonst geschieht nichts). Diese Regel erfasst nicht nur alle Fälle, sondern sie ist auch einfacher als eine Regel, die die Positionen von zwei Satzgliedern vertauschen will. Sie ist folglich auch leichter zu verstehen und zu lernen. Einfachheit und Allgemeinheit sind Tugenden von Aussagen, die Gesetzmäßigkeiten feststellen. In Mathematik und den naturwissenschaftlichen Fä-

chern ist das selbstverständlich. In den Geisteswissenschaften bieten nur die sprachlichen Fächer diese Erkenntnis.

9 Schluss

Die Sprache spielt im schulischen Unterricht eine viel zu geringe Rolle. Dem entsprechen die sprachlichen Leistungen deutscher Schüler im internationalen Vergleich. Die Verantwortung dafür tragen in erster Linie die Kultusministerkonferenz, die Kultusministerien und diesen nachgeordneten Institutionen. Die von ihnen zu den Bildungsstandards im sprachlichen Bereich vorgelegten Papiere sind laienhaft gemacht und lassen kein Verständnis dessen erkennen, was sprachliche Bildung ist und wozu sie dient. Die Bildungsstandards im sprachlichen Bereich müssen dringend neu erarbeitet werden. Dazu müssen, anders als bisher, Sprachwissenschaftler mit Fachdidaktikern, Pädagogen und Bildungsforschern zusammenarbeiten.

Bibliographie

- Artelt, Cordula et al. 2002, *PISA 2000. Zusammenfassung zentraler Befunde. Schülerleistungen im internationalen Vergleich*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Council of Europe 2000, *A common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goethe-Institut Inter-Nationes et al. (eds.) 2001, *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprache Lernen, lehren, beurteilen*. München: Goethe-Institut (www.goethe.de/referenzrahmen).
- Klieme, Eckhard et al. 2003, *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- KMK 2002, *Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Deutsch. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.1989 i.d.F. vom 24.05.2002)*. Bonn: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
- KMK 2004a, *Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz* (Stand: 16.12.2004). Bonn: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (AP_308)
- KMK 2004b, *Beschlüsse der Kultusministerkonferenz: Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich (Jahrgangsstufe 4)*. Bonn: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (BS_307).
- Lehmann, Christian & Frenz, Hartmut 2003, "Der gymnasiale Lernbereich 'Reflexion über Sprache' und das Hochschulzugangsniveau für sprachliche Fächer." *Didaktik Deutsch* 14:92-98.
- OECD Programme for International Student Assessment 2000, *PISA 2000. Lösungen der Beispielaufgaben aus dem Lesekompetenztest*. [Berlin: MPI für Bildungsforschung].