

**Bibliographischer Hinweis sowie Verlagsrechte bei den online-Versionen der DD-Beiträge:**



**Halbjahresschrift für die Didaktik  
der deutschen Sprache und  
Literatur**

<http://www.didaktik-deutsch.de>  
10. Jahrgang 2005 – ISSN 1431-4355  
Schneider Verlag Hohengehren  
GmbH

*Petra Wieler*

**KOMMENTAR ZU: ‚DER  
STANDARDISIERTE SCHÜLER‘ VON  
KASPAR H. SPINNER**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 10. H. 19. S. 5-7.

---

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.  
– Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden.

Petra Wieler

KOMMENTAR ZU: ‚DER STANDARDISIERTE SCHÜLER‘ VON KASPAR H. SPINNER

Der genannte Beitrag thematisiert Folgeerscheinungen der im Zuge der PISA-Diskussion vorgenommenen Festlegung bundesweit verbindlicher *Standards* oder Leistungserwartungen für die einzelnen Klassenstufen – und zwar im Sinne sich verselbständigender, in dieser Form keineswegs intendierter Mechanismen. Die konstatierten Mechanismen – so die Reduktion von Komplexität, das Umkippen von Subjektivität in Objektivität, die Verkehrung von selbständigem Lernen in angeleitetes Training – genauer: ihre Auswirkungen werden anhand konkreter Beispiele aufgezeigt: Im ersten Fall geht es um die wechselseitige *Reduktion* und Trivialisierung im Prozess der Operationalisierung von Standards zu Aufgabenstellungen, im zweiten um die innerhalb einer einzelnen Aufgabe *vernachlässigte Differenzierung* zwischen subjektiver Rezeption und analytischer Betrachtung im Umgang mit einem literarischen Text und im dritten Fall um die in der letzten Zeit verstärkt zu beobachtende *einsinnige Ausrichtung* des Lesens und Schreibens in der Schule auf die Vermittlung von Lese-/ Rechtschreibstrategien.

Der Beitrag spricht darüber hinaus – wenn auch weniger pointiert – eine Reihe weiterer Probleme an, die zugleich diejenigen programmatischen didaktischen Entscheidungen unmittelbar betreffen, die der Autor in seinem Fazit eher etwas allgemein als „Teil der wichtigen Neuerungen [kennzeichnet], die in unserem Bildungssystem überfällig sind“: die Erstellung von Standards, die Vermittlung von Strategien und die aktuelle Popularität des Kompetenzbegriffs. Mein Kommentar regt bezogen auf diese Problemfelder dazu an, die Diskussion einen Schritt weiter voranzutreiben.

Hinsichtlich der neu festgelegten Kompetenzbeschreibungen im Fach Deutsch hält Spinner selbst die skeptische Frage für nahe liegend und wohl auch für berechtigt, „warum diese Ansammlung von Lernzielformulierungen als Standards ausgegeben wird“. Von engagierten Befürwortern der Standard-Diskussion dürfte er Zustimmung erfahren, zumal auch diese den nur ‚semantischen Austausch‘ (Standards statt Ziele) beklagen – und zwar als Festhalten an derjenigen „alte[n] Wunschprosa, die sich jeglicher Kontrolle entzieht und auch entziehen soll“ (Oelkers 2005, 18). In der Perspektive dieser bildungspolitisch orientierten Argumentation liegt die qualitative Differenz zwischen Zielen und Standards gerade darin begründet, dass letztere klare Erwartungen im Blick auf Kompetenzen – das innerhalb einer vorgegebenen Lernzeit tatsächlich erreichte oder zu erreichende und durch Tests und Vergleiche überprüfbare Können der Schüler – beschreiben:

„Was nicht in einem Lernprogramm enthalten ist, nicht abverlangt wird und sich der Kontrolle entziehen kann, wird mit hoher Wahrscheinlichkeit nicht gelernt. Das hat zum Beispiel auf die in der Lehrerbildung sehr dominanten Theorien der intrinsischen Motivation,

der unbedingten Freiwilligkeit und der Selbstorganisation erhebliche Auswirkungen“ (Oelkers 2005, 19).

Zumindest was die Ausbildung zukünftiger Deutschlehrer/innen betrifft, ist die wiedergegebene Skizze zu erwartender Konsequenzen nur allzu realistisch. Denn ein Leitprinzip deutschdidaktischer Lehre an der Hochschule besteht gerade darin, den Studierenden Einsichten in die konstitutiven Bedingungen sprachlichen Lernens (einschließlich geeigneter Lernarrangements) zu ermöglichen und nicht zuletzt: sie auf die Differenz zwischen Prozessen des Lernens, d.h. der (auch) subjektiv relevanten Bedeutungskonstruktion, und solchen der Demonstration von Leistungsfähigkeit im schulischen Kontext erst einmal aufmerksam zu machen. Der Qualifikationsanspruch deutschdidaktischer Lehrerausbildung legt somit eher den Umkehrschluss zum oben angeführten Ursache-/Wirkungszusammenhang nahe: Keineswegs alles, was abrufbar und in Tests zu überprüfen ist, wird auch *gelernt*.

Die wissenschaftlich-didaktische Ausbildung zukünftiger Deutschlehrer/innen versteht sich in enger Anlehnung an die konzeptionelle Entwicklung der Deutschdidaktik (und an die Kooperation mit ihren Bezugsdisziplinen) in den letzten vier Jahrzehnten. Nahezu alle aktuellen schreib-, lese- und literaturdidaktischen Konzeptionen sind darauf ausgerichtet, Prinzipien der *Subjekt-* und der *Textorientierung* miteinander zu vermitteln. Übereinstimmend wird dabei von einem Konzept des Lernens ausgegangen, das Lernprozesse bei der Produktion und Rezeption von Texten im Sinne des *Problemlösens* (und damit gerade nicht mehr allein im Sinne des häufig nur in *strategischer* Einstellung zu bewältigenden *Aufgabelösens*) charakterisiert. Die Herausbildung dieses spezifischen und für Sprach-, Schreib- und Literaturdidaktik gleichermaßen verbindlichen Lernkonzepts verdankt sich wesentlich der Auffassung, dass bei der Konzeptualisierung sprachlicher Lehr-/ Lernsituationen in der Schule auch die musterhaften Vorbilder der (primären) Sprachentwicklung – die des Spielens und Erzählens Lernens, des Vorlesens und der ersten Begegnungen mit Schriftkultur insgesamt – ebenso wie die der (textorientierten) Verstädigung in außerschulischen Kontexten berücksichtigt werden sollten. Speziell die Aufmerksamkeit für Erwerbsprozesse hat den Blick geschärft für deren Abhängigkeit von Deutungen von Situationen und Kontexten durch die Lernenden selbst. Vor allem aber erst aufgrund der zunehmenden empirischen Orientierung der Deutschdidaktik – angefangen bei der rekonstruktiven Analyse von Schülertexten über die Dokumentation von Gruppengesprächen in ‚Schreibkonferenzen‘ bis hin zur Analyse des schulischen Literaturgesprächs und der Lehrer-Schüler-Interaktion in vielsprachigen Klassen – zeichnete sich ein genaueres Bild derjenigen Bedingungen ab, die ein Urteil über die Realisierungschancen einer didaktischen Konzeption und über die Gültigkeit ihrer Prämissen überhaupt erst zulassen.

Dies muss – in erweiterter Perspektive – auch gelten für die von Spinner weit über die Vermittlung elementarer Lesefähigkeiten hinaus problematisierten „Kompetenzstufenmodelle, in denen man von Stufe zu Stufe hinaufklettern soll“, und zwar hinsichtlich der in der PISA-Studie auf das Lesen selbst formulierten Prämisse, der gemäß die Bewältigung *schwieriger* Anforderungen die Lösung *leichterer* Testaufgaben wahrscheinlich macht. Die in diesem Zusammenhang vollzogene Hierarchisie-

rung der Teilprozesse des Lesens – Lesen als Erkennen von Buchstaben und Wörtern sowie Erfassung von Wortbedeutungen auf der untersten Ebene bis hin zum Aufbau einer kohärenten mentalen Repräsentation der Bedeutung eines Textes auf der (höchsten) Textebene – ist vom abstrakten Konstrukt der bereits vollständig ausgebildeten Kompetenz aus gedacht, vom Ergebnis her also. Sie ist auf Erwerbsprozesse und deren Rekonstruktion nur sehr schwer zu übertragen. So z.B. zeigen Fallbeispiele aus der deutschdidaktischen Forschungsdiskussion, dass schon Erstklässler beim noch mühevollen Erlesen einzelner Wörter im Rückgriff auf den Kontext (der Illustration) Hypothesen bilden, in denen die Teilprozesse des ‚Aufbaus einer kohärenten mentalen Repräsentation der Bedeutung eines Textes‘ und der des ‚(Wieder-) Erkennens eines Buchstabens‘ untrennbar aufeinander bezogen sind, sich wechselseitig stützen und in genau diesem Zusammenwirken die auf das Einzelwort bezogene Leseleistung erst ermöglichen.

Die Sicherung der Lesefähigkeiten aller Schüler/innen, ungeachtet ihrer sozio-kulturellen Herkunft, zählt zu den maßgeblichen Herausforderungen, denen sich die Deutschdidaktik auch unter Erweiterung ihrer Forschungsmethoden zukünftig stellen muss. Hinter bereits erreichte und bewährte Standards zurückfallen sollte sie dabei nicht.

## Literatur:

Oelkers, Jürgen (2005): Von Zielen zu Standards. Ein Fortschritt? In: Becker, Gerold et al. (Hgg.) (2005): Standards. Unterrichten zwischen Kompetenzen, zentralen Prüfungsarbeiten und Vergleichsarbeiten. Friedrich Jahresheft XXIII, S. 18f.

Anschrift der Verfasserin:

*Prof. Dr. Petra Wieler, Freie Universität Berlin, FB Erziehungswissenschaft und Psychologie, Grundschulpädagogik, Habelschwerdter Allee 45, 14195 Berlin, [pwiel@zedat.fu-berlin.de](mailto:pwiel@zedat.fu-berlin.de)*

---