

**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>

11. Jahrgang 2006 – ISSN 1431-4355

Schneider Verlag Hohengehren  
GmbH

*Gottlieb Gaiser*

**SCHLIESSEN SICH STANDARDS UND  
BILDUNG AUS?**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 11. H. 20. S. 9-11.

---

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.

denen gemessen wird, nützlich und geeignet sind. Diagnose bedarf unbedingt der Standards, damit für Lehrkräfte, Schüler und Eltern überhaupt eine Orientierung möglich ist: Welche Ziele müssen noch erreicht werden? Wie können diese Ziele erreicht werden?

Standards sind Mess- und Orientierungspunkte, sie bilden eine Grundlage für den Dialog in der Klasse. Sie sind also keine Landkarte, die Lernwege und Ziele angibt. Wer sie als Landkarte nimmt, läuft orientierungslos, aber höchst eifrig und bedeutungsvoll in die Irre. Entscheidend ist, ob die Standards praktikabel und gut sind, und dann, wie und wozu man sie nutzt. Alles andere wäre wie die Frage, ob eine Axt an sich böse ist oder nicht und ob man sie – da man die Frage nicht entscheiden kann – nicht besser verbieten sollte.

Anschrift des Verfassers:

*Dr. Gerhard Eikenbusch, Lütgen Grandweg 8a, 59494 Soest, admin@eikenbusch.info*

Gottlieb Gaiser

## SCHLIESSEN SICH STANDARDS UND BILDUNG AUS?

Nein, den standardisierten Schüler wollen wir nicht. Zumindest darin besteht Einigkeit in der Auseinandersetzung.

Aber wie soll es aussehen, das Produkt, das unsere Schulen am Ende ausspucken sollen, jener *outcome*, an dem sich unser Unterricht zu orientieren hat? Die Diskussion um die Bildungsstandards scheint uns zu lehren, dass Sie und ich – und zwangsläufig auch die Mitglieder der Standardkommission – als Maßstab nicht taugen, sozialisiert am falschen Paradigma, inputverseucht und somit standardinkompatibel. Der schüchterne Versuch, den Kompetenzenkatalog an der eigenen Person abzuarbeiten, darf aber durchaus als – wenngleich nicht empirische und nicht einmal hermeneutisch einwandfreie – Bestätigung eines Ergebnisses (*outcome*) gelten, das wir uns von der Neuorientierung des Unterrichts erhoffen. Und wir sind nicht wenig beruhigt, dass offenbar auch unsere Schulbildung dazu beigetragen hat, die einzelnen Kompetenzbereiche abzudecken. Sicher, nicht alle dieser Kompetenzen hat uns die Schule mitgegeben, etliche wurden in einem Prozess lebenslangen Lernens erworben, und nicht nach allem, was uns als Person ausmacht, was uns vielleicht noch wichtiger ist als das, was wir abhaken konnten, wurde gefragt.

Ulf Abraham weist zu Recht darauf hin, dass mit der Formulierung von Kompetenzen nicht die Schüler standardisiert werden, sondern die Kernbereiche des Faches Deutsch und letztlich die Erwartungen, die an die Schüler am Ende einer fest umrissenen Ausbildungsphase herangetragen werden können und dürfen. Auch folgt aus dem Anspruch der empirischen Überprüfbarkeit der in den Standards beschriebenen Kompetenzen keineswegs zwingend, dass die Überprüfung von den veröffentlichten Aufgabenbeispielen zu leisten ist. Nur dann wäre ihnen vorzuwerfen, dass sie keine reliablen und validen Messinstrumente darstellen. Solche müssten für eine wissen-

schaftliche Erhebung – zumindest in Bezug auf Kompetenzen, die nicht schon in der PISA-Studie untersucht wurden, – in der Tat erst entwickelt werden.

Wenn sich die Aufgabenbeispiele auch nicht als Prototypen für die objektive Überprüfung der Erfüllung von Bildungsstandards eignen, so zeigen sie doch eine Vielfalt von Möglichkeiten der Lernstandserhebung auf und lassen sich als Anstoß verstehen, das traditionelle Repertoire zur Leistungsmessung zu erweitern und von normativen Verkrustungen zu befreien. Gerade die inspirierteren Aufgabenbeispiele orientieren sich nicht an standardisierten Schreibformen, sondern an jenen kategorial anderen Standards, die die Schreibformen überprüfen sollen: an den Kompetenzen, die beim Schreiben abgerufen werden. Mehr noch gilt dies für die Zusammenstellung möglicher mündlicher Prüfungsformen, die eher Freiräume zeigen als Grenzen abstecken oder eine Kanalisierung hin zu objektivierbaren Ergebnissen anstreben.

So verstanden, entpuppen sich die vermeintlichen Defizite der Aufgabenbeispiele als deren Stärke, zumal die Kommentierung ein Modell für die Unterrichtspraxis suggeriert. Schließlich wird in Prüfsituationen allenfalls partiell abgerufen, was in Lernsituationen erworben und in Kompetenzen übergeführt wurde; in den Aufgaben werden die Standards lediglich angesprochen, abzudecken sind sie im Unterricht. Anzustreben sind dann komplexe Lernarrangements, die es erlauben, auf möglichst viele der in den Standards aufgelisteten Kompetenzen, im Idealfall in allen vier Kompetenzbereichen, einzugehen und sie in didaktisch sinnvoller Progression aufzubauen. Werden hier auch die Anforderungsbereiche berücksichtigt, die sich verkürzt als Wahrnehmung von Explizitem, Deutung von Implizitem und Verortung im eigenen Leben charakterisieren lassen, könnte die Überprüfung des Leistungsstandes sogar zu einem integrierten Teil der Lernsituation werden.

Das integrative Vorgehen im Unterricht wirkt nicht zuletzt den von Kaspar Spinner für die Prüfungsaufgaben konstatierten Mechanismen der Reduktion und der Trivialisierung entgegen: Der Kompetenzerwerb ist eingebettet in einen ganzheitlichen Ansatz, der den Schüler auch als Person fordert und fördert, die Standardabdeckung wird gerade nicht durch punktuelles Abhaken von Aufgabendetails geleistet, sondern in einem Prozess kontinuierlichen Kompetenzaufbaus angestrebt.

Spinners Befürchtung, dass der über die Kompetenzbeschreibungen definierte intendierte Schüler nur noch in Hinblick auf seine funktionale Einsetzbarkeit in der modernen Arbeitswelt gesehen wird, gibt der tieferen Besorgnis Ausdruck, dass sich der Unterricht auf das reduzieren könnte, was messbar ist und auch gemessen wird, dass eine Vielzahl weiterer fachlicher und menschlicher Qualitäten, die guter Unterricht zu fördern vermag, aber nicht in Standards erfasst sind und folglich nicht überprüft werden, künftig unter den Tisch fallen. Bildungspolitische Tendenzen weisen zumindest seit der PISA-Studie in diese Richtung, für die die Gestaltung der Vergleichsarbeiten in einigen Bundesländern als Indiz gelten darf. Die Gefahr aufgezeigt zu haben, ist Spinners großer Verdienst, ihr entgegenzusteuern die Aufgabe der Unterrichtspraxis.

Standards als solche formulieren realistische Erwartungen, an denen sich wohl auch der Erfolg eines Bildungssystems messen lässt, vor allem aber benennen sie Kriterien, mit deren Hilfe sich für jeden einzelnen Schüler beurteilen lässt, ob er im Laufe seiner Schulzeit die Kompetenzen erworben hat, die für die erfolgreiche Teilnahme

am gesellschaftlichen Leben erforderlich erscheinen. Die Erfüllung der Standards allein darf aber nicht der Endhorizont sein, sondern sollte die Basis bereitstellen, auf der eine darüber hinaus gehende Bildung fußen kann, ohne dabei bildungsbürgerliche Kategorien wiederbeleben zu wollen. Verdeutlichen lässt sich dies an dem derzeit viel bemühten Konzept der ästhetischen *Grundbildung*, dem es in erster Linie darum geht, Wahrnehmungsmuster verfügbar zu machen und Standardisierungen bereit zu halten, wohingegen ästhetische *Bildung* sich gerade durch den souveränen Umgang mit Mustern und deren Reflexion auszeichnet. Ähnlich verhält es sich in den meisten schulischen Bereichen: An der standardisierbaren fachlichen Grundlegung führt kein Weg vorbei, guter Unterricht aber vermag nicht nur aufzuzeigen, wo und wie dieser Weg weiter gehen könnte, sondern die Schüler auch zu motivieren, selbst nach solchen Wegen zu suchen. Auch das ist eine Botschaft von Kaspar Spinners Rede.

Anschrift des Verfassers:

*Dr. Gottlieb Gaiser, Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung, Referat Deutsch/Ethik/Englisch, Kardinal-von-Waldburg-Str. 6-7, 89407 Dillingen/Donau, [ggaiser@alp.dillingen.de](mailto:ggaiser@alp.dillingen.de)*

Jana Groß Ophoff

## MESSUNG VON STANDARDS – REDUKTION ODER HERAUSFORDERUNG?

Kaspar Spinner charakterisiert in seinem Beitrag die Entwicklung neuer didaktischer Denk- und Verhaltensstrukturen in Folge der Entwicklung und Implementation der Bildungsstandards. Obwohl ich an einigen Punkten Herrn Spinners Bedenken teile, vermisste ich sowohl in seinem Beitrag als auch in den Folgebeiträgen Handlungsorientierung. Bei einer reinen Problembeschreibung darf es jedoch m. E. nicht bleiben. Daher möchte ich im Folgenden versuchen, Herrn Spinners Beobachtungen zu kommentieren sowie Ansatzpunkte zur Problemlösung zu verdeutlichen.

### Zur inhaltlichen Validität von Aufgaben und Anforderungen

Durch die Entwicklung von Test- oder Unterrichtsaufgaben wird versucht, das theoretische Konstrukt „Kompetenz“ empirisch fassbar zu machen, es zu operationalisieren. Dabei können die Indikatoren, z. B. die Aufgaben eines Tests, allenfalls eine Stichprobe des interessierenden Konstrukts darstellen. Um beim Rückschluss auf das Konstrukt eine unzulässige Reduktion zu vermeiden, muss gewährleistet sein, dass die zur Überprüfung eingesetzten Indikatoren eine *repräsentative, also inhaltlich valide Auswahl* für das zu Erfassende sind. Andernfalls wird ein Operationalisierungsfehler begangen, was bedeutet, dass eine unzureichende Referenz zwischen Indikatoren und Konstrukt besteht. Der von Kaspar Spinner beschriebene Mechanismus einer wechselseitigen Reduktion bei der Interpretation von Aufgaben