

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

Jana Groß Ophoff

**MESSUNG VON STANDARDS –
REDUKTION ODER
HERAUSFORDERUNG?**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 11. H. 20. S. 11-14.

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.

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

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

in Bezug auf die Bildungsstandards (und umgekehrt) kann in diesem Sinne als messtheoretisches Problem gedeutet werden. Um diesem vorzubeugen, muss kontinuierlich geprüft werden, ob die entwickelten Aufgaben die zugrunde liegenden Standards valide und umfassend abbilden können. Dies zu leisten ist u. a. Aufgabe der Bildungsforschung (vgl. dazu auch die Folgebeiträge von Becker-Mrotzek und Ossner).

Auch die zweite Beobachtung beschreibt einen Operationalisierungsfehler, genauer eine Missspezifikation des Indikators. Denn die in der Lösungsanforderung geschilderten Erwartungen korrespondieren nicht mit den Anforderungen, wie sie in der Aufgabe selbst formuliert sind. So wird in den Aufgabenbeispielen der Bildungsstandards betont, dass diese als Modell für „die Konstruktion vergleichbarer Aufgaben“ dienen können, jedoch in der vorliegenden Form noch nicht empirisch abgesichert wurden und daher keine „validen Testinstrumentarien“ darstellen (KMK, 2005, S. 14f.). In dieser Einschränkung kommt ein wesentlicher Gedanke von Forschungsprozessen zum Ausdruck: Um die inhaltliche Validität von Indikatoren beurteilen zu können, ist es notwendig, diese kontinuierlich und durch empirische Befunde unterstützt zu reflektieren. Im Projekt VERA haben wir daher das diskutierte Aufgabenbeispiel in Verbindung mit unterschiedlichen Texten erprobt und weiterentwickelt. So wurde auf die Nennung von Adjektivbeispielen in der Aufgabenstellung verzichtet, um subjektive Prozesse nicht unnötig einzuschränken. Auch die Korrekturhinweise wurden dahin gehend verändert, dass eine Antwort mit einem Adjektiv und einer entsprechend passenden Begründung als richtig zu werten ist. Dabei werden ganz im Sinne von Herrn Ossner Begründungen akzeptiert, die auf Textinhalte oder -merkmale bezogen sind, aber eben auch Begründungen, die sich auf persönliche Interessen bzw. das persönliche Leseerlebnis beziehen. Wesentlich für eine richtige Lösung ist, dass die in der Aufgabe formulierten Anforderungen – nämlich ein abgegebenes Geschmacksurteil zu begründen – erfüllt werden. Letztlich liegt die Schwierigkeit bei Aufgaben dieser Art nicht darin, dass Subjektivität in Objektivität umkippt, sondern dass die Indikatoren so spezifiziert werden müssen, dass eine *objektive Auswertung* einer subjektiven Antwort gewährleistet werden kann. Und dies ist ein zentrales *Gütekriterium* empirischer Forschung.

Zur Trägheit von Strategiewissen

In seiner dritten Beobachtung schildert Kaspar Spinner schließlich, dass sich der Fokus des didaktischen Diskurses unauffällig verschoben hat: An die Stelle der Kontroverse über bestimmte, durch explizite Leitbilder geprägte Unterrichtsmethoden sei eine Orientierung am Erwerb spezifischer Kompetenzen getreten. Das damit assoziierte Bild des intendierten Schülers hat sich jedoch nicht einfach so in die Bildungsvorstellungen eingeschlichen – im Gegenteil: In der psychologischen Forschung des Lehrens und Lernens ist es ein schon lange *explizit vertretenes, zentrales Leit- und Menschenbild*. Zugegebenermaßen ist die in dieser Tradition verwurzelte Terminologie oftmals technizistisch geprägt. Andererseits liegt eine besondere Stärke der kognitiven Psychologie in der Analyse mentaler Prozesse sowie in der Anwendung ihrer Erkenntnisse auf z. B. die Förderung von Kompetenzerwerb. Die von Herrn Spinner beobachtete Verschiebung ist in diesem Sinne Ausdruck für eine

längst überfällige Neu-Orientierung in der Bildungsdiskussion: Im Vordergrund steht nicht mehr ein paradigmatisches „entweder – oder“ in Bezug auf Unterrichtsmethoden, sondern die methodisch flexible Vermittlung von Kompetenzen, die relevant sind für unsere sich stetig verändernde Wissensgesellschaft.

In Folge der Einführung der Bildungsstandards, die u. a. auch Strategiewissen als Lernziel formulieren, sind laut Herrn Spinner vielfältige Unterrichtsmaterialien zum Training von Lern- und insbesondere Lesestrategien entstanden. Aus psychologischer Sicht ist dies eine positive Entwicklung, v. a. da eine effektive Vermittlung von Strategien längerfristig und als Teil des regulären Unterrichts angelegt sein sollte (Renkl, 2000). Jedoch darf die Methode, hier die (über-)didaktisierte Vermittlung von Lesestrategien, nicht zum Selbstzweck werden – hierin teile ich Herrn Spinners Bedenken. Wie auch Ulf Abraham in seinem Folgebeitrag betont, zieht das mechanische (Nach-)Pauken von Lernstrategien zwangsläufig nach sich, dass kein Transfer auf andere Lern- und Leistungssituationen stattfindet (so genanntes „träges Wissen“). Statt dessen sollte die Vermittlung von Lernstrategien in erster Linie auf einer fundierten und kontinuierlichen Begleitung seitens der Lehrkraft fußen. Mit anderen Worten: *standardorientiertes Unterrichten* darf nicht in testorientiertes, angeleitetes Training münden, sondern sollte die Vermittlung von Werkzeugen zum geistig selbständigen Lernen anstreben. Und das steht m. E. in keinem Widerspruch zu Unterrichtsinhalten wie z. B. intuitivem Erspüren oder emotionaler Ansprechbarkeit.

Fazit

Die aktuelle Auseinandersetzung mit den Bildungsstandards ist v. a. dadurch dominiert, die *inhaltlichen und methodischen Freiräume der Standards* zu füllen – eben durch die Entwicklung von Testaufgaben oder die Erörterung von unterschiedlichen Unterrichtskonzepten. Es ist jedoch problematisch, von Aufgaben zur Leistungsbeurteilung auf die Gestaltung von Unterricht zu schließen (Bremerich-Vos et al., 2005). Denn die Bildungsstandards sowie entsprechende Überprüfungsinstrumente haben keinesfalls zum Ziel, Unterrichtsprozesse zu standardisieren. Vielmehr sollen sie pädagogisch handlungsleitend wirken und „zur pädagogischen Weiterentwicklung von Schule und Unterricht“ beitragen (u. a. S. 9, Klieme et al., 2003). Kern standardorientierten Unterrichts sollte in diesem Sinne sein, die notwendigen Inhalte sowie die relevanten Lehrmethoden flexibel einzusetzen, um gewünschte Lernprozesse und -ergebnisse zu gewährleisten. Es geht also nicht darum, Schülerinnen und Schüler in ihren Leistungen „gleich zu machen“ (dem widerspricht allein schon die Konzeption der Standards als Regelanforderungen), sondern darum, heterogenen Voraussetzungen insofern Rechnung zu tragen, dass alle darin unterstützt werden, ihre Kompetenzen gemäß den Standards aufzubauen.

Auch Kaspar Spinner schließt seine Überlegungen damit, dass die von ihm geschilderten Mechanismen zwar Teil „wichtiger Neuerungen“ im Bildungswesen seien, die es jedoch aufmerksam zu beobachten gelte. Denn bei den geschilderten Prozessen handelt es sich um gewichtige Indikatoren für Schwierigkeiten im Umgang mit den Bildungsstandards. Dabei kann die Reduktion von Komplexität ein *wirksames Mittel zur Problemlösung und Unterstützung von Lernprozessen* darstellen, sei es in

Bezug auf die Interpretation der Standards, die Formulierung von Anforderungen oder die Vermittlung von Lernstrategien. Bei dieser psychologisch nachvollziehbaren Vereinfachung darf es im fortschreitenden Lernprozess natürlich nicht bleiben – die problematischen Folgen liegen auf der Hand. Die entscheidende Frage ist, *wie* eine vertiefende Auseinandersetzung und Anwendung – und damit die Akzeptanz der notwendigen Komplexität – längerfristig gefördert werden kann. Die Entwicklung bzw. der Ausbau von Unterstützungssystemen und -konzepten stellt in diesem Zusammenhang eine zunehmend wichtige Aufgabe für Bildungspolitik und -forschung sowie für alle weiteren beteiligten Gruppen dar.

Literatur:

- Klieme, E., Avenaris, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E. & Vollmer, H. J. (2003). Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bonn: BMBF.
- Kultusministerkonferenz (2005). Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich. Beschluss vom 15.10.2004. München: Wolters Kluwer.
- Bremerich-Vos, A., Groß Ophoff, J., Hosenfeld, I., Helmke, A., Wagner, S. (2005). Stellungnahme zur Kritik an VERA in »Grundschule aktuell«, Heft 89. In H. Bartnitzky (Hg.), Grundschule aktuell, 90, S. 3-6.
- Renkl, A. (2000). Die Bedeutung von Wissen, Lernstrategien und motivationaler Zielorientierung für schulisches Lernen. Hessisches Landesinstitut für Pädagogik (Hg.). Beiträge zur gymnasialen Bildung. Wiesbaden: HeLP, S. 23-40.

Anschrift der Verfasserin:

Dipl.-Psych. Jana Groß Ophoff, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt VERA, Universität Landau, Westring 2, 76829 Landau, ophoff@uni-landau.de

Christiane Hochstadt

DER STANDARDISIERTE (POST-PISA-?) REFERENDAR

Als Lehreranwärter wird man zweifach konfrontiert mit der nach PISA entstandenen Fokussierung von Bildungsstandards und Kompetenzen: erstens in Hinblick auf die Schule und zweitens in Hinblick auf die eigene Ausbildung am Seminar, denn auch die richtet sich nach festgelegten Ausbildungsstandards.

Deshalb scheint es der Verfasserin, die gerade ihre zweite Ausbildungsphase für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen (GHS) in Baden-Württemberg abgeschlossen hat, notwendig, die zweite Phase der Lehrerausbildung in die Debatte um Bildungsstandards mit einzubeziehen.¹ Im vorliegenden Beitrag geht es um konkrete Auswirkungen der Ummodellierung von (Aus-)Bildungskonzepten. Zur Frage, inwieweit die Orientierung an Standards die Lehrerausbildung sowie die Unterrichtskon-

¹ Der Beitrag beschränkt sich auf die Ausbildung für das Lehramt an GHS im Land Baden-Württemberg.