

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>

19. Jahrgang 2014 – ISSN 1431-4355

Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Bredel, Ursula: *Anspruch und
Wirklichkeit – Debattenbeitrag zu den
Bildungsstandards.* In: *Didaktik Deutsch.*
Jg. 19. H. 36. S. 5-8.

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.

Ursula Bredel

ANSPRUCH UND WIRKLICHKEIT – DEBATTENBEITRAG ZU DEN BILDUNGSSTANDARDS

Eine Argumentationsfigur der Klieme-Expertise ist die Konfrontation der pädagogischen Tradition mit sich selbst: „Hier werden die schönsten Zukünfte von Mensch und Welt formuliert, und erkennbar wird die Schule als ein Ort gesehen, diese Zukünfte herbeizuführen und die Normen und Ziele, Haltungen und Fähigkeiten zu realisieren, die in der Gesellschaft vermisst werden“ (Klieme et al. 2003, 58). „Der bekannte Überdruß an den einschlägigen pädagogischen Debatten“, so Klieme et al. weiter, „rührt ja auch daher, dass zwischen utopischen Entwürfen und realen Möglichkeiten und Leistungen der Schule ein nicht übersehbares, ja ein schreiendes Missverhältnis existiert“ (ebd., 62). Mit der Einführung von Bildungsstandards könne „eine pragmatische Antwort auf die Probleme der Bildungsziele“ (ebd.) gegeben werden. Wenn, so die Logik, sich die pädagogischen Entwürfe künftig an den „realen Möglichkeiten und Leistungen der Schule“ (s. o.) ausrichten, werden die Utopien von selbst verschwinden.

Platz ist dann für eine neue, gleichsam instrumentelle Utopie: „Wenn es gelingt, Standards so zu gestalten, dass sich in ihnen eine Vision von Bildungsprozessen abzeichnet, eine moderne ‚Philosophie‘ der Schulfächer, eine Entwicklungsperspektive für die Fähigkeiten von Schülern, dann könnten Standards selbst zum Motor der pädagogischen Entwicklung unserer Schulen werden“ (ebd., 10 u. 12).

An diesem Anspruch muss sich der neue Bildungsdiskurs messen lassen. Und 10 Jahre nach der Implementierung der Standards sollte es möglich sein, eine erste Bilanz zu ziehen.

Quantitäten

Zentral für das angestrebte Bildungsmonitoring ist die Operationalisierung der Standards, die in sog. Kompetenzstufenmodellen mündet. Die Stufeneinteilung selbst „kann nicht tiefgründig wissenschaftlich fundiert werden“ (Köller 2009, 31), sondern ist „essentially arbitrary“ (Adams/Wu zit. nach Köller ebd.), womit sie einer qualitativen Befragung entzogen ist.¹

Was davon ist also quantitativ erreicht? Ich beziehe mich exemplarisch auf die Kompetenzstufenmodellierungen der Bildungsstandards für das Fach Deutsch in der Primarstufe:

1 Wie es zusammenpasst, dass die Einteilung von Kompetenzstufen einerseits als „essentially arbitrary“ gilt, andererseits als „eine Alternative zur willkürlichen Setzung von Leistungsmarken auf einem Kontinuum“ (Klieme 2003, 85), erschließt sich mir nicht.

Kompetenzbereich	Zahl der Standards (KMK Hg. 2005)	davon bei der Stufenmodellierung ² berücksichtigt	Bemerkung
Lesen	26	8	Schwerpunkt auf „Texte erschließen“
Sprechen und Zuhören	18	1	Beschränkung auf „Zuhören“ und dort auf „Inhalte zuhörend verstehen“; „Sprechen“ bleibt unberücksichtigt
Schreiben	18	3	Beschränkung auf „richtig schreiben“; „Texte schreiben“ und „über Schreibfertigkeiten verfügen“ bleiben unberücksichtigt
Sprache und Sprachgebrauch untersuchen	12	??	Das Kompetenzstufenmodell ist nicht publiziert ³
Gesamt:	74	12 (+ ??)	

Wie die (jeweils nicht genannten) Autor/innen der Papiere zu den Kompetenzstufenmodellen betonen, liegen die Ursachen für das hier aufgezeigte quantitative Missverhältnis in der fehlenden Passung zwischen Standards und Messmethoden. Angeführt werden vor allem der zu hohe ökonomische Aufwand, den eine Messung bedeutete, sowie fehlende Objektivierbarkeit bzw. Operationalisierbarkeit der Standards selbst.

Im Diskurs der traditionellen, idealistischen Pädagogik war das „schreiende Missverhältnis“ (s. o.) zwischen Anspruch und Wirklichkeit ein entscheidender Entwicklungsmotor für die Theoriebildung. Im neuen Paradigma erscheint das nicht minder schreiende Missverhältnis zwischen Forschungslogik und Bildungslogik als ein in sich eingesperrtes Dilemma. Denn im Positivismus gibt es keine produktive Dialektik, sondern nur den ärgerlichen Widerspruch. Wenn er zugunsten der Bildungslogik entschieden wird, hat das neue Paradigma ausgedient; wenn er zugunsten der Forschungslogik entschieden wird, orientiert sich Bildung künftig nicht mehr einfach an den „realen Möglichkeiten und Leistungen der Schule“ (s. o.), sondern an den realen Möglichkeiten und Leistungen der empirischen Bildungsforschung, die sich eine „tiefgründige wissenschaftliche Fundierung“ (s. o.) in Bezug auf ihre Modellbildungen abspricht.

2 Vgl. <http://www.iqb.hu-berlin.de/bista/ksm>.

3 Nachdem ein solches Modell 2012 bereits auf der Homepage des IQB eingestellt war, stand im Sommer 2013 dort, es sei ab Juli wieder verfügbar, nun ist die Veröffentlichung auf unbestimmte Zeit vertagt. Deshalb kann ich über die Zahl der getesteten Standards nichts sagen.

Qualitäten

Besonders gravierend ist das quantitative Missverhältnis beim Kompetenzstufenmodell zum Bereich „Sprechen und Zuhören“. Hinter dem quantitativen steht aber ein forschungsmethodisch verursachtes, qualitatives Problem:

Das Hörverstehen wird explizit in Analogie zum Leseverstehen modelliert (vgl. Kompetenzstufenmodell Sprechen und Zuhören 2013, 5) und „um die spezifischen Aspekte des Zuhörens [...] ergänz[t]“ (ebd.). Wie in allen einschlägigen Diskurstheorien deutlich herausgearbeitet wurde, ist Hörverstehen gerade nicht Leseverstehen plus x. Und nicht zufällig bilden „Sprechen und Zuhören“ in den Bildungsstandards *einen* Kompetenzbereich: Der Hörer ist eine partizipative Diskursgröße, der das sprecherseitige Handeln aktiv (mit-)steuert. Eine Theorie des Hörers (aber auch des Lesers) als passiver Rezipient konnte zuletzt in den 1960er Jahren reüssieren. Nur beim Hören eines vorgespielten Hörtextes, das bei der Kompetenzmessung die Grundlage für die schülerseitigen Aufgabenbearbeitungen lieferte, könnte ein solches Modell noch passen. Daraus lässt sich aber weder ein Kompetenzstufenmodell für den Kompetenzbereich „Sprechen und Zuhören“ noch eine „moderne ‚Philosophie‘ der Schulfächer“ (s. o.) gewinnen.

Dass die Kompetenzmessung die linguistische und die fachdidaktische Theoriebildung sowie die Standards selbst, die ja mit ihr normiert werden sollen, in der beschriebenen Weise verfehlt, ist kein Zufall und wahrscheinlich ähnlich wie die Nichtberücksichtigung der Mehrheit der Standards irreparabel: Denn insgesamt scheinen die Erhebungsmethoden eine Modellierung von Kompetenzen zu erzwingen, die die grundlegend interaktionale Dimension des sprachlichen Handelns zugunsten individualistischer Konzepte einebnet.

Das „nicht übersehbare, ja schreiende Missverhältnis“ besteht hier zwischen dem Gegenstand und seiner forschungslogischen Strukturierung: „Sprechen und Zuhören“ als interaktional produktive Handlungen stehen Erhebungs- und Messmethoden gegenüber, denen die Beschränkung auf das Zuhören (genauer: „Inhalte zuhörend verstehen“) als individuell rezeptive Leistung eingeschrieben ist.

In ähnlicher Weise kommt auch die Reduktion von 26 auf 8 Standards bei der Kompetenzstufenmodellierung im Bereich Lesen zustande, wo praktisch ausschließlich Standards zu „Texte erschließen“ berücksichtigt wurden – also solche, die überwiegend auf die individuell zu leistende Informationsentnahme bezogen sind.

Insgesamt bleibt auch von der reichen Kompetenzdefinition von Weinert, die den Bildungsstandards zugrundeliegt und die neben den empirisch scheinbar leicht zu habenden kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten die Dimensionen Motivation, Volition, soziale Bereitschaften und Verantwortung zentral enthält, in der Kompetenzstufenmodellierung praktisch nichts übrig.

Fazit

Die Implementierung von Bildungsstandards und das darauf bezogene Bildungsmonitoring hatten manchem Anlass gegeben, von einer „Vision von Bildungsprozessen“ (s. o.) zu schwärmen. Was bis jetzt sichtbar geworden ist, gibt jedoch eher Anlass zur Sorge. Die Kompetenzen, die im Fach Deutsch der Primarstufe gemessen werden (können), sind Hören und Lesen – in der forschungslogisch bedingten Verkürzung auf überwiegend passive Rezeptionsleistungen – sowie orthographisches Schreiben.⁴ Darüber, ob die Grundschüler/innen sprechen können, ob sie über Schreibfertigkeiten verfügen, ob sie Texte schreiben können oder ob sie in der Lage sind, über Sprache zu reflektieren, und ob sie all das überhaupt wollen, kann offenbar auch nach 10 Jahren (noch) nichts gesagt werden.

Sollte die Inkompatibilität zwischen Bildungs- und Gegenstandslogik auf der einen und empirischer Forschungslogik auf der anderen Seite tatsächlich in der beschriebenen Weise systemisch sein, wäre es an der Zeit, gemeinsam nach neuen Visionen zu suchen, damit nicht aus den ‚schönsten Zukünften‘ eine einzige, trostlose wird.

Literatur

- Klieme, Eckhard et al. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. <http://www.dipf.de/de/forschung/projekte/pdf/steufi/zur-entwicklung-nationaler-bildungsstandards/view> (letzter Zugriff 30.12.2013).
- KMK Hg. (2005). Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich. Beschluss vom 15.10.2004. München: Luchterhand.
- Köller, Olaf (2009): Die institutionelle Umsetzung durch das IQB – Konzeption und Kritik. In: Wernstedt, Rolf; John-Ohnesorg, Marei (Hrsg.): Bildungsstandards als Instrument schulischer Qualitätsentwicklung. Zementierung des Selektionsprinzips oder Mittel zur Chancengerechtigkeit? Berlin, S. 28-33. <http://library.fes.de/pdf-files/stabsabteilung/06428.pdf> (letzter Zugriff 30.12.2013).
- Kompetenzstufenmodell Sprechen und Zuhören (2013): Kompetenzstufenmodell zu den Bildungsstandards für das Fach Deutsch im Kompetenzbereich „Sprechen und Zuhören“. Primarbereich. <http://www.iqb.hu-berlin.de/bista/ksm> (letzter Zugriff 30.12.2013).

Anschrift der Verfasserin:

*Prof. Dr. Ursula Bredel, Universität Hildesheim, Institut für deutsche Sprache und Literatur, Marienburger Platz 22, D-31141 Hildesheim.
ursula.bredel@uni-hildesheim.de*

4 Die Kompetenzstufenmodellierung zur Rechtschreibung wäre eigens in den Blick zu nehmen, was hier aus Platzgründen unterbleiben muss.