

**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

**Bremerich-Vos, Albert:** *Revision der  
Bildungsstandards? – Zurzeit nicht  
vordringlich.* In: *Didaktik Deutsch*. Jg. 19.  
H. 36. S. 9-12.

---

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.

Albert Bremerich-Vos

## REVISION DER BILDUNGSSTANDARDS? – ZURZEIT NICHT VORDRINGLICH

Bei den Bildungsstandards handelt es sich um Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Es sind keine wissenschaftlichen Texte, sondern statuierte, präskriptive Normen, deren Verfasser anonym sind und die von dem Normsetzer KMK nach Konsultation „gesellschaftlich relevanter Gruppen“ wie Arbeitgeberverbänden und Gewerkschaften für verbindlich erklärt wurden. Es gibt viele Adressaten: Verlage, Lehrpersonen in Schulen und Hochschulen, Eltern, ja sogar Schülerinnen und Schüler. (Die Lehrkräfte sind ja gehalten, den Schülerinnen und Schülern explizit darzulegen, welche Kompetenzen sie am Ende einer Unterrichtsreihe, eines Schuljahrs usw. erreicht haben sollten.) Als FachdidaktikerIn tut man deshalb gut daran, angesichts dieser „Mehrfachadressierung“ die eigene Perspektive als eine unter vielen anzusehen. Dann kann deutlich werden, dass die Standards als Ergebnis der Vermittlung von tendenziell widersprüchlichen Maximen anzusehen sind. So sollen sie z. B. einerseits präzise, d. h. ja fachsprachlich, formuliert sein, andererseits auch von einem Laienpublikum verstanden werden können. Einerseits sind sie knapp zu halten, was auf intendierte Vagheit hinausläuft, andererseits sollen sie aber so konkret sein, dass sie prinzipiell in Testaufgaben „umgesetzt“ werden können (vgl. Klieme et al. 2003). Das Resultat kann nur ein Kompromiss sein, der, wie angedeutet werden sollte, qua „Textsorte“ in besonderem Maß kritikanfällig ist.

Standards sind Normen, die als Sollsätze zu formulieren wären. Sollsätze können nicht (allein) durch Hinweis auf das, was faktisch der Fall ist, positiv gerechtfertigt werden. Unter Bezug auf Faktisches lassen sie sich allenfalls kritisieren, und zwar nach dem Grundsatz „Sollen impliziert Können“: Niemand sollte verpflichtet werden, für ihn Unmögliches zu leisten („Nemo ultra posse obligatur.“). Handfester ausgedrückt: „Bildungsstandards sollten für Schüler und Schülerinnen unter den gegebenen schulischen Voraussetzungen realistisch erreichbare Ziele umfassen [...]“ (Klieme et al. 2003, S. 29). Nach Lesart der KMK hat sie Regel-, nicht Mindeststandards verabschiedet. Damit ist, setzt man voraus, dass Kompetenzen normalverteilt sind, die Durchschnittsschülerin im Fokus, nicht der schwache Schüler. Was leistungsschwächere SchülerInnen *mindestens* wissen und können sollen, lässt sich in diesem Rahmen nicht positiv, sondern nur als negative Abweichung von der Regel, als Defizit, bestimmen. Die Frage, ob man sich an Mindest- oder Regelstandards orientieren sollte, bleibt aber müßig, solange nicht klar ist, wie denn und für welche Anteile der SchülerInnen „realistisch erreichbare Ziele“ überhaupt beschaffen sind. Hier vor allem ist, wie immer wieder betont wurde, fachdidaktische Expertise gefragt. So heißt es im Kernlehrplan für die Sekundarstufe I des G8 in NRW (2007, S. 10): „Perspektivisch sollen sowohl für die KMK-Bildungsstandards wie für die Bildungsstandards in den Kernlehrplänen Kompetenzstufen auf der Basis empirisch

und fachdidaktisch geklärter Kompetenzstufenmodelle ausgewiesen werden. Auf dieser Basis können dann das angestrebte Mindestniveau (Mindeststandards), der Regelfall und ein Exzellenzniveau ausgewiesen werden.“

In den Jahren seit Verabschiedung der ‚Standards‘ sind wir hier ein Stück vorangekommen. Es wurden einige Kompetenzstufenmodelle veröffentlicht, über verschiedene Versionen bei IGLU und PISA hinaus für die Grundschule z. B. zum Zuhören, Lesen und zur Orthographie (Bremerich-Vos et al. 2012), für den Mittleren Bildungsabschluss ebenfalls zu diesen Domänen (Bremerich-Vos et al. 2010). Weitere Modelle, u. a. eines zum Schreiben am Ende der Sekundarstufe I, liegen in Form von Entwürfen vor, sind aber noch nicht publiziert. Diese Modelle wurden im Rahmen der Arbeit des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) entwickelt, das mit FachdidaktikerInnen kooperiert. Sie beziehen sich nur auf *eine Teilmenge* der Standards, die sich relativ leicht in Testaufgaben „umsetzen“ lassen. Dabei ist das Umsetzen als kreativer Akt zu verstehen. Ein Standard kann ja in Form vieler Aufgaben repräsentiert werden. Wären andere gewählt worden, resultierten andere Modelle. Zu bedenken ist auch das strenge „Testregiment“: Für das Verfassen eines narrativen, informativen oder argumentativen Textes standen z. B. nur jeweils 20 Minuten zur Verfügung. Insofern tut man gut daran, die Produkte nur als Entwürfe anzusehen.

Die Testungen basieren auf einer Version der Item-Response-Theorie (IRT). Hier wird vom Verhalten der Testpersonen auf ihre als nicht direkt beobachtbar, sondern als latent angenommene Kompetenz geschlossen. Aufgabenschwierigkeiten und Personenfähigkeiten können auf derselben Metrik abgebildet werden. Die Grundannahme ist intuitiv einleuchtend: Je fähiger eine Person und je leichter eine Aufgabe ist, umso wahrscheinlicher ist, dass sie diese Aufgabe löst. Es resultiert eine kontinuierliche Skala quantitativer Werte, die in einem zweiten Schritt in Abschnitte unterteilt wird. Dieser Schritt ist zentral. Man kann hier mehr oder weniger theoriebasiert vorgehen. Bei den für das Fach *Deutsch* bislang entwickelten Modellen wurden die Grenzen der Abschnitte auf der Kompetenzskala in erster Linie nicht nach inhaltlichen Gesichtspunkten fixiert, sondern aufgrund eher fachfremder Gesichtspunkte. So sollten die Abschnitte immer gleich breit sein, es sollten immer fünf Stufen resultieren und die Verteilung der SchülerInnen auf die einzelnen Stufen sollte nicht zu ‚schief‘ ausfallen. Erst danach wurden qualitative Beschreibungen der Aufgaben gegeben, die auf den jeweiligen Stufen mit größerer Wahrscheinlichkeit lösbar sind.

Dieses Verfahren, bei dem inhaltliche Gesichtspunkte nur ex post eine Rolle spielen, ist in fachdidaktischer Hinsicht noch nicht befriedigend. Mittelfristig sollte angestrebt werden, anhand differenzierter Beschreibungen von Aufgabenanforderungen *zunächst* deren Schwierigkeiten vorherzusagen und diese Prognosen *dann* anhand der empirisch ermittelten Schwierigkeiten der Aufgaben zu überprüfen. Hinzu kommt, dass die bei den IQB-Testungen angefallenen Daten bislang nur von wenigen FachdidaktikerInnen inspiziert wurden. Es sollte zukünftig möglichst vielen interessierten FachkollegInnen ein Zugang eröffnet werden. So könnten Einzelne oder

auch Gruppen die bislang vorliegenden Modelle anhand der Daten überprüfen und modifizieren.

Zu welchen Ergebnissen man aber auch immer kommen mag: Prozeduren des Standardsettings sind zwar auf empirische Daten bezogen, sie haben aber vor allem auch eine untilgbare normative Dimension. Was als Minimal-, Regel- und Optimalstandard fixiert wird, ist Ergebnis einer Wahl, die auch anders ausfallen könnte. Und für diese Wahl sind, wie eingangs angedeutet, nicht allein FachdidaktikerInnen zuständig.

Über die vom IQB verantworteten großen Studien hinaus gibt es mittlerweile eine Reihe von kleineren, primär „qualitativen“ fachdidaktischen Arbeiten, in deren Rahmen Kompetenzstufenmodelle konstruiert wurden, z. B. für „Sprechen“ (u. a. Krelle im Druck). In diesem Bereich sind Large-Scale-Studien ja gar nicht zu realisieren. Aber auch für andere Domänen liegen elaborierte Modelle vor, z. B. für das Schreiben (vgl. Augst et al. 2007). Hinzu kommt, dass eine große Zahl von aus Unterrichtserfahrungen erwachsenen „Kompetenzrastern“ publiziert wurde.

Man *könnte* also den Zeitpunkt für gekommen halten, die Modellentwürfe auf ihre Gemeinsamkeiten hin abzuklopfen und die kleinsten gemeinsamen Nenner für eine Revision der Bildungsstandards zu nutzen. Neue Versionen würden zweifellos differenzierter ausfallen als die bislang vorliegenden (vgl. Bremerich-Vos/Zabka 2010). Es könnte bei einer Reihe von Standards endlich auf mehr oder weniger plausible Weise zwischen verschiedenen Kompetenzniveaus unterschieden werden. Weiterhin könnten Mängel beseitigt werden, die immer wieder beklagt wurden, angefangen beim Titel der Domäne „Lesen – mit Texten und Medien umgehen“. Man könnte im Licht der Resultate neuerer literaturdidaktischer Arbeiten (z. B. Winkler 2011, Zabka 2012) bei literarischen Texten stärker als bisher auf *textbedingte* schwierigkeitsgenerierende Merkmale Bezug nehmen, im Bereich des Nachdenkens über Sprache und Sprachgebrauch die Satzklammer und das Felder- bzw. topologische Modell berücksichtigen usw.

*Jetzt* die Überarbeitung der Standards zu betreiben wäre m. E. aber voreilig. Zunächst sollte, wie anzudeuten war, die Arbeit an Kompetenzmodellen intensiviert werden, wobei es nicht nur um die Stufung von Kompetenzen, sondern auch um ihre Dimensionalität gehen sollte: Sind die Kompetenzen ein-oder mehrdimensional zu verstehen, handelt es sich also jeweils um ein homogenes Konstrukt oder lassen sich mehrere Facetten unterscheiden?

Nach Antworten auf Fragen wie diese zu suchen ist ein anspruchsvolles Geschäft. Darüber hinaus haben wir weitere Herausforderungen zu bestehen, vor allem die, den faktisch vorkommenden Deutschunterricht theoretisch und empirisch plausibel zu beschreiben und zu interpretieren. Dass vor allem hier Nachholbedarf besteht, liegt m. E. auf der Hand.

## Literatur

- Augst, G., Disselhoff, K., Henrich, A., Pohl, T., Völzing, P.-L. (2007): Text-Sorten-Kompetenz. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter. Frankfurt/M.: Lang.
- Bremerich-Vos, A., Behrens, U., Böhme, K., Krelle, M., Neumann, D., Robitzsch, A., Schipolowski, S., Köller, O. (2010): Kompetenzstufenmodelle für das Fach Deutsch. In: Köller, O., Knigge, M., Tesch, B. (Hrsg.): Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich: Münster: Waxmann, S. 37-50
- Bremerich-Vos, A., Böhme, K., Krelle, M., Weirich, S., Köller, O. (2012): Kompetenzstufenmodelle im Fach Deutsch. In: Stanat, P., Pant, H. A., Böhme, K., Richter, D. (Hrsg.): Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Münster: Waxmann, S. 56-71.
- Bremerich-Vos, A., Zabka, T. (2010): Fixierung von Mindeststandards? Ein Vorschlag für das Ende der Jahrgangsstufe 6 in Hamburg. In: Didaktik Deutsch 29, S. 84-100.
- Kernlehrplan für den verkürzten Bildungsgang des Gymnasiums – Sekundarstufe I (G8) in Nordrhein-Westfalen – Deutsch (2007). Frechen: Ritterbach.
- Klieme, E., Avenarius, 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.
- Krelle, M. (im Druck): Mündliches Argumentieren in leistungsorientierter Perspektive – eine empirische Analyse von Unterrichtsdiskussionen in der neunten Jahrgangsstufe. Baltmannsweiler: Schneider.
- Winkler, I. (2011): Aufgabenpräferenzen für den Literaturunterricht. Eine Erhebung unter Deutschlehrkräften. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Zabka, T. (2012): Didaktische Analyse literarischer Texte. Theoretische Überlegungen zu einer Lehrerkompetenz. In: Frickel, D., Kammler, C., Rupp, G. (Hrsg.): Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie. Perspektiven und Probleme. Freiburg: Fillibach, S. 139-162.

Anschrift des Verfassers:

*Prof. Dr. Albert Bremerich-Vos, Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Geisteswissenschaften, Germanistik/Linguistik/Sprachdidaktik, Universitätsstraße 12, D-45117 Essen*

*albert.bremerich-vos@uni-due.de*