

**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

**Feilke, Helmuth: Überarbeiten!**

*Überlegungen zu Bildungsstandards,  
Textkompetenz und Schreiben. In:*

*Didaktik Deutsch. Jg. 19. H. 37. S. 6-9.*

---

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.

Helmuth Feilke

## ÜBERARBEITEN! ÜBERLEGUNGEN ZU BILDUNGSSTANDARDS, TEXTKOMPETENZ UND SCHREIBEN

Anders als bei einem Text, der irgendwann fertig sein muss, sollte es selbstverständlich sein, dass Instrumente der Bildungspolitik auch nach der Fertigstellung periodisch überarbeitet werden. Die Idee der Bildungsstandards beruht auf im besten Sinne aufklärerischen, philosophisch und pädagogisch pragmatischen Grundüberzeugungen: Die Klieme-Expertise von 2003 versteht Bildung als ein Tun-Können, das sich in einem zielorientierten sozialen Handeln zeigt (vgl. Klieme et al. 2003, S. 21, 62f.); Kompetenzen werden – entgegen rationalistischen Traditionen – als Bildungsziele pragmatisch auf Anforderungen hin definiert (ebd., S. 55ff.); die Standardsetzung und das wissenschaftliche Monitoring zur Zielüberprüfung sind demokratisch legitimiert (ebd.), und es findet eine Rückmeldung zu den Resultaten statt (ebd., S. 99ff., 117ff.). Das Monitoring soll die Ergebnisse der gesellschaftlichen Bildungsanstrengungen spiegeln, aber die Vielfalt der individuellen Bildungswege, der Unterrichts- und Schulkulturen gerade nicht einschränken, sondern im Gegenteil den Wettbewerb um die besten Konzepte fördern.

Ähnlich wie bei der Bologna-Reform der Universitäten zeigen sich erst im Vollzug des Programms Widersprüche, unerwünschte Nebeneffekte und konzeptionelle Desiderate. Erst im Rückblick können Schwächen erkannt, aber auch Gewinne des Prozesses benannt werden, die gar nicht zur Programmatik gehörten. Ich greife einige Punkte der Beiträge zur Debatte in *Didaktik Deutsch* H. 36 auf, füge neue Argumente hinzu und gehe dabei bevorzugt ein auf Beispiele aus dem Bereich *Schriftlichkeit, Schreiben, Textkompetenzen*.

Der Beitrag Bredels (2014, S. 6ff.) beklagt das Auseinanderdriften von Forschungslogik und Bildungslogik: Wie gelernt wird und wie die Logik von Bildungsprozessen zu analysieren ist, ist eine offene Forschungsaufgabe. Im Unterschied dazu kann das für das Bildungsmonitoring geforderte „strenge Testregiment“ (Bremerich-Vos 2014, S. 10) zwar spezifische Leistungsaspekte fokussieren, blendet zugleich aber lernwichtige Faktoren aus. Das ist nicht neu, muss aber trotzdem gesagt werden. Kritisch sind der *Fokus auf Individuen* und der *Fokus auf Produkte*.

Der *Individuenfokus* wird, wie Bredel zeigt, exemplarisch am Bereich *Sprechen und Zuhören* deutlich. Zuhörfähigkeiten können nur in einem interaktiven Zusammenhang erfasst werden, was allerdings dem zitierten Testregiment widerspricht. Sozial distribuierte Aspekte eines Tunkönnens werden auf diese Weise ausgeblendet. Der *Produktfokus*, das heißt die Messung der Kompetenz über die Bewertung von Produkteigenschaften (z. B. Textrating) kann für den Erwerb zentrale prozessuale (z. B. Planen, Überarbeiten) und sprachlich-prozedurale Kompetenzen nicht erfassen. Er schließt zudem die Entwicklungsbedingtheit der im Produkt erkennbaren Eigenschaften aus der Kompetenzeinschätzung aus. Das Textrating kann keine Informa-

tion zum Stand der *Kompetenzentwicklung* geben. Nun sind sowohl der Individuen- als auch der Produktfokus der methodisch verlässlichen Erforschung von *Bildungsergebnissen* geschuldet. Sie sollen diese weder *erklären* (z. B. entwicklungsbezogen), noch das gesamte Kompetenzspektrum erfassen können.

Für die Frage nach dem Bildungsergebnis ist zunächst einmal irrelevant, wie es in Lernprozessen zustande kommt. Didaktisch allerdings ist genau dies zentral. Hier bieten Standards und Testaufgaben kaum eine Hilfe. Die im Bildungsmonitoring unterschiedenen Kompetenzniveaus haben weder mit dem Erwerb noch mit der inhaltlichen Schwierigkeitsabstufung und didaktischen Progression des Lerngegenstandes (Bremerich-Vos 2014, S. 10) etwas zu tun. Es handelt sich um „willkürliche und kaum theoriegeleitete Setzungen“ (Philipp 2012, S. 15). Ergebnisse des Monitoring bringen keine unmittelbar förderungsrelevante auf den Erwerb beziehbare Information. Hierfür ist die schon im Klieme-Gutachten geforderte komplementäre Evaluationsforschung wichtig. Es ist ein Gewinn auch der kritischen Diskussion zu den Standards, dass die Forschung genau dazu in Gang kommt, wie die neue Bundesländer-Initiative *Bildung durch Sprache und Schrift* zeigt. Es sind eher die kleinen, oft auch qualitativen Untersuchungen, die auch Bremerich-Vos (2014, S. 11) anspricht, die relevante Erkenntnisse für das Lehren und Lernen bringen.

Kompetenzen sollten deshalb in denjenigen didaktisch konzipierten Handlungsformen überprüft werden, über die sie erworben und praktiziert werden, nicht umgekehrt. Bremerich-Vos weist in seinem Beitrag auf die „untilgbare normative Dimension“ (ebd.) der Standards hin. Problematisch wird es, wenn bildungskulturell ein Klima entsteht, in dem die Logik der Bearbeitung und Bewertung von Testaufgaben zur Norm für den Unterricht wird.

Wer von den Standards eine übersichtliche und fachtheoretisch fundierte Darstellung der Kompetenzziele erwartet hat, kann nicht zufrieden sein. Die Standards sind das Resultat einer bildungspolitischen Kompromissstrategie unter Beteiligung heterogener Gruppen und Interessen. Das führt zu fachlich kaum hierarchisierten, vielfach rein additiven Listen von Einzelstandards. Deren vorgeblicher Neuigkeitswert ist weder ein Ersatz für fehlende inhaltliche Systematik (vgl. Kammler 2014, S. 13), noch für die notwendige Präzision der Anforderungen. Beim Aushandeln von Standardlisten kann fachlich Unsicheres zu Standardwürden kommen und fachdidaktisch zentrale Kompetenzen können unter die Räder geraten. So gibt es für die Oberstufe im Bereich *Sprachreflexion* keinen Standard, der darauf bezogen wäre, Unterschiede und Übergänge zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit, gesprochener und geschriebener Sprache wahrzunehmen, sie funktional und formal zu beschreiben und zu erklären (vgl. BSA 2012, S.25f.). Das ist für das Gebiet der Sprachreflexion etwa so, als ob man beim Fahrrad die Pedale vergißt.

Ein Beispiel zum Schreiben: Es wird in allen Kompetenzbereichen geschrieben, spätestens, wenn es zur Prüfung kommt. Die Leistungsbewertung betrifft dann die sogenannten „Operatoren“. Das sind erwerbsrelevante aufgabentypische „Textprozeduren“, zu denen es praktisch kaum eine Forschung gibt. Was heißt *Beschreiben*, was *Erklären*, was *Erörtern*, was *Wiedergeben*, und wie macht man das? Das sind sehr konkrete Fragen, aber die Operatorenbegriffe sind intensional wie extensional

im Verhältnis zueinander ungeklärt, ein Eindruck, der durch einen Ländervergleich noch bestärkt wird (Orth 2013). Kammler beklagt etwa das ungeklärte Verhältnis von *Analysieren* und *Kommentieren* (2014, S. 14). Die ausufernde, zuweilen scholastisch anmutende Operatorendiskussion findet bisher nahezu ausschließlich auf den verschwiegenen Marktplätzen der Kultusbürokratien statt. Hier wäre für die Zukunft mehr fachliche, auf die Analyse und Bewertung des *sprachlichen* Texthandelns bezogene Expertise zu wünschen. Sie sollte in die Standards eingearbeitet werden. Darum muss sich auch die Fachdidaktik kümmern. Im Blick auf die Systematik, die interne Abstufung und die Präzision der Standards gibt es also Überarbeitungsbedarf.

Gewinne sehe ich am ehesten dort, wo sie nicht unmittelbar intendiert waren. Erstens: Die Deutschdidaktik ist empirischer geworden. Auch wer davon nicht alles erwartet, wird nicht umhin können, die Fortschritte z. B. in der Leseforschung anzuerkennen. Ein zweiter bemerkenswerter Punkt: Noch nie hat es in der Deutschdidaktik eine solch intensive Diskussion und Forschung zu Aufgaben und Aufgabentypen gegeben wie in den letzten zehn Jahren. Dabei hat gerade der mit dem Monitoring verbundene Fokus auf Testaufgaben in einer Art Gegenbewegung dazu geführt, dass die Bedeutung von Lernaufgaben umso deutlicher wurde. Welche Aufgaben sind geeignet, um eine bestimmte Kompetenz zu fördern? Welche Materialkontexte, welche Handlungsformen gehören dazu? Auf diese Weise ist ein nach meiner Einschätzung vielversprechender Aufgabentyp für das Schreiben, das sogenannte materialgestützte Schreiben – zunächst im Rahmen der Standarddiskussion für die Oberstufe – neu in die Diskussion gekommen (vgl. BSA 2012, S. 31; Schüler/Lehnen 2014; Neumann/Steinhoff i. Dr.). Dabei geht es darum, auf der Grundlage unterschiedlicher Materialien und Texte zu einem Thema einen eigenständig informierenden oder argumentierenden Text zu schreiben: Man muss recherchieren, selektiv lesen, planen, intertextuelle Bezüge herstellen usw.

Dieses Beispiel und das Gewicht der Aufgabendiskussion insgesamt machen m. E. exemplarisch deutlich, dass der Fortschritt in der curricularen Diskussion nicht darin besteht, die alten Lehrpläne durch neue Kompetenzkataloge zu ersetzen. Vielmehr geht es um den *Zusammenhang* von: 1) hinreichend präzise formulierten Kompetenzen mit 2) systematisch verorteten, exemplarischen Inhalten und 3) didaktisch besonders geeigneten, exemplarischen Aufgabensettings. Aufgaben beschreiben das geforderte Lernhandeln und situieren es modellhaft im Sinn von *Praktiken der Problembearbeitung*. Sie rufen ein Wissen nicht nur ab, sondern sie *bilden* erst die Kompetenzen, indem sie – wie das materialgestützte Schreiben – Praktiken des Lernens modellieren. Aufgabentypen sollten nicht in den Bereich der Methoden abgeschoben werden; sie gehören nach meiner Auffassung in den Bereich dessen, was gleichermaßen exemplarisch und verbindlich in den Standards repräsentiert werden sollte.

## Literatur

- Bredel, Ursula (2014): Anspruch und Wirklichkeit – Debattenbeitrag zu den Bildungsstandards. In: Didaktik Deutsch 36, S. 5-8.
- Bremerich-Vos, Albert (2014): Revision der Bildungsstandards – Zur Zeit nicht vorranglich. In: Didaktik Deutsch 36, S. 9-12.
- BSA (2012) = Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2012): Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife. Beschluss vom 18.10.2012. [www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2012/2012\\_10\\_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf) [11.7.2014].
- Kammler, Clemens (2014): Präzisiert die Bildungsstandards! Vergleichende Anmerkungen zum mittleren Schulabschluss und zum Hauptschulabschluss. In: Didaktik Deutsch 36, S. 13-15.
- Klieme, Eckhard et al. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise.. Bonn: BMBF.
- Neumann, Astrid/Steinhoff, Torsten (i. Dr.): Schreiben. In: Becker-Mrotzek, Michael u. a. (Hrsg.): Bildungsstandards aktuell. Deutsch in der Sekundarstufe II. Braunschweig: Diesterweg/Schroedel/Westermann.
- Orth, Lisa (2013): Textkompetenzen im Abitur. Eine textlinguistische und sprachdidaktische Untersuchung zur Operatorendiskussion. Staatsexamensarbeit, Gießen.
- Philipp, Maik (2012): Besser lesen und schreiben. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schüler, Lisa/Lehnen, Katrin (2014): Anbahnung wissenschaftlicher Schreibkompetenz in der Oberstufe. Textkonzeption und -komposition bei materialgestützten Schreibaufgaben. In: Bachmann, Thomas/Feilke, Helmuth (Hrsg.): Textprozeduren. Werkzeuge des Schreibens. Stuttgart: Klett, S. 223-246.

Anschrift des Verfassers:

*Prof. Dr. Helmuth Feilke, Justus-Liebig-Universität Gießen, Institut für Germanistik, Otto-Behagel-Str. 10b, D-35394 Gießen*  
*helmuth.feilke@germanistik.uni-giessen.de*