

## 2 Anforderungen

Im Zentrum von Kap. 2 steht eine problemorientierte, vorwiegend theoretische Auseinandersetzung mit den projektrelevanten Anforderungen der EPA und der BSMSA. Die grundlegende Frage lautet (ganz allgemein):

- Worauf zielen und in welcher Beziehung zueinander stehen die zu überprüfenden Anforderungen?

Befragt man die EPA und die BSMSA gesondert, so hat man vor allem den aufbaugesetzlichen Zusammenhang der einzelnen Anforderungen innerhalb der entsprechenden Subkomponenten der Kompetenzbereiche im Blick – d. h. innerhalb der Komponente „Literarische Texte verstehen und nutzen“ (BSMSA) einerseits und innerhalb der Komponente „Untersuchendes Erschließen“ (EPA) andererseits. Die Eruierung des aufbaugesetzlichen Zusammenhangs bedeutet im Wesentlichen, zu prüfen, ob die Anforderungen Teil eines tragfähigen Modells sind bzw. selbst ein tragfähiges Modell bilden. Es geht also im Kern um eine Evaluation der Anforderungen. Kriterien der Evaluation sind – mit Blick auf die empirische Untersuchung – insbesondere

- Differenzierbarkeit (Sind die Anforderungen untereinander hinreichend unterschieden bzw. unterscheidbar?),
- Graduierbarkeit (Gibt es eine Qualitätsstufung der einzelnen Anforderungen bzw. lassen sie sich die einzelnen Anforderungen qualitativ unterscheiden?) und
- Operationalisierbarkeit (Sind die Anforderungen an Leistungen überprüfbar?).

Befragt man die EPA und die BSMSA nicht gesondert, so geht es um die Eruierung einer möglichen Kumulation bzw. Progression der Anforderungen vom Mittleren Schulabschluss hin zum Abitur. Worin übersteigen die Anforderungen der EPA die Anforderungen der BSMSA (oder *vice versa*)?

Ich werde zunächst das Fahrwasser skizzieren, in dem sich die aktuellen Debatten um standardorientierte Normierung von Schülerleistungen durch Anforderungen befinden (s. Kap. 2.1), um dann die projektrelevanten An-

forderungen anhand eines lesepsychologischen Kompetenzmodells zu ordnen und so eine Evaluation der Anforderungen zu gewährleisten (s. Kap. 2.2).<sup>13</sup> Abschließend werde ich die Anforderungen mit anderen, den Unterricht der Abiturvorbereitungsphase und die Abiturprüfung beeinflussenden schulischen Steuerungsinstrumenten konfrontieren – und so auf typische Konflikte hinweisen, die zwischen Anforderungen, Vorgaben und Angeboten auf unterschiedlichen Abstraktionsebenen der Unterrichtssteuerung bestehen (s. Kap. 2.3).

## 2.1 Aktuelle Debatte

### 2.1.1 *Hintergrund: Standardisierte Anforderungen*

Die aktuellen Debatten um verbindliche Anforderungen an das Lehren und Lernen in der Schule zirkulieren vornehmlich um den Begriff der Bildungsstandards. Initiator für die steile Karriere dieses Begriffs waren insbesondere die ernüchternden Ergebnisse der von der OECD durchgeführten Schulleistungstudie PISA 2000 und der daran anschließenden Großstudien. Das Schlagwort „PISA-Schock“ verdeutlicht annähernd die gewaltige Erschütterung, die die unerwarteten, größtenteils unter dem OECD-Durchschnitt liegenden Ergebnisse deutscher Schülerinnen und Schüler im Bildungswesen<sup>14</sup> ausgelöst haben. Die entscheidende bildungspolitische Maßnahme zur Weiterentwicklung und Sicherung der Qualität von Unterricht und Schulen war der Grundsatzbeschluss der Kultusminister, „Bildungsstandards an ausgewählten Schnittstellen der allgemeinbildenden Schularten vorzulegen“ (KMK 2002: 1) und in den Ländern verbindlich einzuführen. Verstanden werden unter den Bildungsstandards Anforderungsbeschreibungen, die festlegen, „welche Kompetenzen die Schülerinnen und Schüler bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe an wesentlichen Inhalten erworben haben sollen“ (KMK 2004: 9).<sup>15</sup>

---

<sup>13</sup> Anforderungen, die zwar in anderen als den hier fokussierten Anforderungs- bzw. Kompetenzbereichen untergebracht sind, aber für das Verstehen und (schriftliche) Erschließen literarischer Texte eine wesentliche Rolle spielen, werden ebenso berücksichtigt.

<sup>14</sup> Mittlerweile hat sich das Bild gewandelt. Lagen die Werte der Lesekompetenz deutscher Schülerinnen und Schüler im Jahr 2000 noch signifikant unter dem OECD-Durchschnitt, so konnte bei PISA 2009 keine signifikante Abweichung vom OECD-Mittel festgestellt werden (vgl. KLIEME u. a. 2010).

<sup>15</sup> Die Papiere der Kultusministerkonferenz zur Erläuterung der Bildungsstandards werden im Folgenden zitiert unter der Sigle KMK.

Noch vor Beschluss der inhaltlichen Bildungsstandards von Seiten der KMK publizierte das Bundesministerium für Bildung und Forschung die Expertise *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards* (Klieme u. a. 2003). Darin wurde empfohlen, Bildungsstandards an Kompetenzmodelle zu koppeln, die sich „als wissenschaftliche Konstrukte“ (Klieme u. a. 2003: 16) „auf pädagogisch-psychologische Forschungen zum Aufbau von Wissen und Können“ (ebd.: 11) stützen. Diese Empfehlung wurde mit dem Beschluss der inhaltlichen Bildungsstandards allerdings nur begrenzt realisiert (vgl. Oelkers/Reusser 2008: 436).

Zwar stellt sich die grundsätzliche Frage, ob sich Bildungsstandards überhaupt auf der Basis von Kompetenzmodellen konstituieren lassen, da es – wie Hermann (2003) ausführt – „bisher keine Entwicklungs- und Lernpsychologie des Kindes- und Jugendalters [gibt], in der jene Komponenten und Stufen ermittelt worden wären, aus denen sich die altersspezifischen ‚Kompetenzmodelle‘ konstruieren und die entsprechenden Testverfahren entwickeln ließen“ (ebd.: 634).<sup>16</sup> Dennoch wird im Bereich der Bildungsforschung mit und an verschiedenen Modellen gearbeitet. So liegen allen neueren Großstudien zu Schülerleistungen in den zentralen Schulfächern (bspw. PISA, TIMS, PIRLS oder DESI) empirisch gestützte Kompetenzmodelle und Kompetenzniveaubeschreibungen für die entsprechenden Kompetenzbereiche zugrunde.<sup>17</sup> Auch arbeitet das Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB), das „mit dem Zweck der Weiterentwicklung, Operationalisierung, Normierung und Überprüfung von Bildungsstandards“ (Oelkers/Reusser 2008: 445) in Berlin ins Leben gerufen wurde, an der Formulierung von Kompetenzmodellen, die die wissenschaftliche Fundierung der Bildungsstandards vorantreiben sollen.<sup>18</sup>

Der Einfluss von empirisch begründeten Modellen auf die Konzeptionen der BS gestaltete sich je nach Domäne bislang äußerst unterschiedlich. Die

---

<sup>16</sup> Vgl. dazu etwa: GARBE u. a. (2006).

<sup>17</sup> Im Unterschied zu den Schulleistungsstudien allerdings, deren Kompetenzstufen bzw. -skalen „post hoc aus Itemkennwerten rekonstruiert werden“ (OELKERS/REUSSER: 2008), sollen die Kompetenzstufen der Bildungsstandards – so jedenfalls die bildungspolitische Idee – im Sinne eines hierarchisch organisierten Modells vorab konzipiert werden.

<sup>18</sup> Erste Kompetenzstufenmodelle für das Fach Deutsch liegen bisher für den Primarbereich und für den Mittleren Schulabschluss vor (vgl. IQB 2009). Für diese Bereiche aber wurden die inhaltlichen Bildungsstandards längst beschlossen, eine Weiterentwicklung der beschlossenen Standards in Anbetracht der ex post erstellten Modelle bleibt abzuwarten. Wo Kompetenzstufenmodelle in jedem Fall Einfluss auf die Generierung von Bildungsstandards haben könnten, liegen keine Modelle vor: Das Abitur ist in der Kompetenzforschung ein weitestgehend blinder Fleck.

Konzeption der BS im Fach Mathematik etwa greift die Differenzierung „übergreifende Ideen“, „mathematische Kompetenzen“ und „Kompetenzcluster“ (vgl. Prenzel u. a. 2005: 52) der PISA-Studie 2003 auf und legt so „eine mehrdimensionale Rahmenstruktur“ (Ehmke 2006: 224) fest, welche grundsätzlich die Möglichkeit einschließt, Testinstrumente für die Prüfung der Standarderfüllung zu konstruieren (vgl. ebd.: 225). Die Standards in Mathematik könne man nach Oelkers/Reusser (2008) somit als Paradigma dafür ansehen, „was derzeit in Bezug auf eine dimensionale Kompetenzmodellierung und Kompetenzstufung möglich [...] ist“ (ebd.: 312).

Die Bildungsstandards für die Fremdsprachen orientieren sich an dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für die Sprachen (GER), „der für die verschiedenen Dimensionen der Fremdsprachenkompetenz sprachproduktive und -rezeptive Niveaus definiert, mit denen Personen im öffentlichen, privaten und beruflichen Bereich sprachlich handlungsfähig werden“ (Köller u. a. 2006: 242). Aufgrund entscheidender Abweichungen aber und der an einigen Stellen „durchschlagenden Unschärfe des Kompetenzbegriffs“ (Zydatis 2005: 209) sind die Fremdsprachen-Standards einer weit größeren Kritik ausgesetzt als die Mathematik-Standards.<sup>19</sup>

Während Fremdsprachen- und Mathematik-Standards grosso modo auf wissenschaftlich getragenen Kompetenzmodellierungen beruhen, sind vergleichbare Einflüsse auf die Standards für das Fach Deutsch eher marginal. Nicht zufällig trifft die grundsätzliche Kritik, die KMK-Standards besäßen einen nur vorläufigen Charakter, insbesondere die Deutsch-Standards (vgl. Oelkers/Reusser 2008: 444).

### 2.1.2 Kritik an EPA und BSMSA

Auch und vor allem in der Deutschdidaktik ist als Reflex auf die ernüchternden Ergebnisse der einschlägigen Schulleistungsstudien (PISA, PIRLS, DESI) eine vielschichtige Diskussion über standardisier-, dimensionier- und hierarchisierbare Lesekompetenzmodelle entbrannt<sup>20</sup>, deren Kulmination noch aussteht. Die ersten bildungspolitischen Maßnahmen zur Qualitätssicherung und -entwicklung schulischer Arbeit, die sich in den reformierten EPA (2002) und den BSMSA

<sup>19</sup> ZYDATIS (2005: 209) geht sogar so weit, die Standards für die erste Fremdsprache im Vergleich zur Konzeption des GER – durchaus polemisch – als „vage, diffus, wenig strukturiert und homogen sowie zum Teil sogar defizitär“ zu bewerten.

<sup>20</sup> Zu nennen sind in diesem Zusammenhang u. a. GROEBEN/HURRELMANN (2002), KAMMLER (2006), RÖSCH (2006), ROSEBROCK/NIX (2007) WILLENBERG (2007a) und FREDERKING (2008).

(2003) manifestieren, stoßen in der Deutschdidaktik auf vehemente Kritik; es bleibt abzuwarten, ob sich die Bildungsstandards für das Abitur dieser Kritik entziehen können:

Grundsätzlich wird die Befürchtung laut, dass durch die bildungspolitisch priorisierte „outcome-Orientierung“ (KMK 2005: 6) „die alten Hüte einer Literaturdidaktik der 1970er Jahre [...]: kleinschrittige Textanalysen, strenge Festlegung auf Rationalität, aufgeblähte Feinzielkataloge“ (Maiwald 2004: 47) wieder hervorgeholt werden. Mit dieser Befürchtung verwoben ist die Annahme, dass bei unreflektierter Umsetzung und Anwendung bildungsadministrativer Neuerungen „der Schüler [...] im standardisierten Unterrichtsprozess zurechtgestutzt“ (Spinner 2005: 8) und „Entfaltung von Individualität und das Ernstnehmen von Subjektivität [...] zurückgedrängt wird“. Während diese Einwände noch eine recht allgemeine und eher ideologische Kritik an Standardisierungsprogrammen genereller Art artikulieren, zielen die folgenden Kritikpunkte dezidiert auf das Verbesserungspotenzial der EPA und der BSMSA – was zumindest für die zukünftigen Abiturstandards als produktiver Anstoß gelten kann:

Auf der einen Seite wird moniert, dass die in den EPA und den BSMSA formulierten Anforderungen insbesondere für den Bereich Lesekompetenz dem aktuellen Forschungsstand nicht hinreichend genüge leisten – „allenfalls auf terminologischer Ebene“ (Köster 2008: 166) ließen sich Einflüsse empirisch fundierter Kompetenzmodelle (die etwa PISA oder PIRLS zugrunde liegen) erkennen. Nicht die Wissenschaft biete das Fundament der Standardkonzeption, sondern „Lehrplantraditionen und schulisches Brauchtum“ (Köster 2006: 166).

Auf der anderen Seite bezieht sich die Kritik vornehmlich auf den Mangel an Fokussierung, Realisierbarkeit und Verbindlichkeit.<sup>21</sup> Da es sich sowohl bei den EPA als auch bei den BSMSA „um ein Maximum an Integration von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen“ (Köster 2008: 178) handele, könne weder der von Klieme (2003: 20 f.) empfohlene noch der von der KMK erhobene Anspruch (KMK 2005: 6) eingelöst werden – nämlich allgemein verbindliche Standards auf Mindest- bzw. Regelniveau zu formulieren. Hinzu komme, dass die Anforderungen weder den tatsächlichen Erwerb der Kompetenzen berücksichtigen noch eine Unterscheidung von Kompetenzgraden nach qualitativ differierenden Niveaustufen erlauben (vgl. Garbe u. a. 2006:

---

<sup>21</sup> Fokussierung, d. h. Konzentration auf den Kernbereich des Faches, Realisierbarkeit, d. h. realistische Erreichbarkeit, und Verbindlichkeit, d. h. Gültigkeit für alle, zählen zu den von KLIEME (2003) formulierten Gütekriterien für Bildungsstandards.

126f.).<sup>22</sup> Spinner (2005: 11) bilanziert die Kritik: „Idee und Realisierung von Standards scheinen in geradezu absurder Weise einander zu widersprechen“.

Die offiziellen Anforderungen, dies machen die Kritikpunkte deutlich, bedürfen einer an empirischer Forschung orientierten Modifikation. Diese Forderung wird einem zentralen Bedürfnis der Deutschdidaktik gerecht, nämlich Anforderungen, Erwartungen und Zielbestimmungen für den Deutschunterricht wissenschaftlich zu fundieren; der Fachdidaktik Deutsch ist seit Längerem daran gelegen, methodisch den Anschluss an empirische Wissenschaftsparadigmen zu halten (vgl. Stückrath u. a. 2005; Garbe u. a. 2006). Ein Teil der fundamentalen Kritik an den offiziellen Anforderungen für das Fach Deutsch ist nicht zuletzt dieser Neuorientierung der Deutschdidaktik geschuldet.

## 2.2 Klassifikation und Vergleich der Anforderungen

### 2.2.1 Begriffe und Termini

Wenn in den EPA von „Anforderungen“, von „Operationen bzw. Leistungen“ und in den BSMSA sowohl von „Bildungsstandards“ als Benennungen von „Kompetenzen“ und „Beschreibungen von Leistungen“ als auch von „Operationen“ und „fachspezifischen Anforderungen“ gesprochen wird, so drückt sich dadurch eine tiefgehende terminologische und begriffliche Unschärfe aus. Was bezeichnen die Sub-Anforderungen der Anforderungsbereiche (EPA) bzw. die Standards der Kompetenzbereiche (BSMSA)? Handelt es sich um kognitive Operationen, um Teilfunktionen von Kompetenzen, um materielle Handlungen, um intersubjektiv beobachtbare Leistungen oder um Kompetenzen? Ich werde mich im Folgenden mit leichten Abwandlungen an die Terminologie von Grzesik (2005) halten, dessen lesepsychologisches Modell der Textverstehenskompetenz Grundlage der folgenden Überlegungen sein wird. Grzesik (2005) unterscheidet die Begriffe ‚Operation‘, ‚Funktion‘, ‚Leistung‘ und ‚Kompetenz‘.<sup>23</sup>

---

<sup>22</sup> Auch Kumulativität, d. h. Orientierung am potenziellen oder tatsächlichen Erwerb, und Differenzierung, d. h. Graduierung nach Kompetenzstufen, gehören zu den Standard-Gütekriterien nach KLIEME (2003).

<sup>23</sup> An dieser Stelle muss auf die Notationsweise, auf die in der vorliegenden Arbeit konsequent zurückgegriffen wird, hingewiesen werden. Ist metasprachlich ein Wort gemeint, wird dieses *kursiviert*, ist der Begriff des Wortes bzw. eine Kategorie, unter die Entitäten fallen können, gemeint, so werden ‚einfache Anführungszeichen‘ verwendet. Ein Beispiel: Der technische Terminus *Strukturierungszusammenhang* benennt bzw.

Kompetenzen des Textverstehens bestehen [...] aus dem Vollzug bestimmter text-verstehender Operationen, deren Funktion es ist, zu bestimmten Leistungen zu führen, die zur Bewältigung bestimmter Lebensaufgaben beitragen. [...] Man kann von *Operationen* sprechen, wenn man die mentale konstruktive Aktivität in diesem Komplex meint. – Man kann von *Funktionen der Operationen* sprechen, wenn man an das denkt, was sie hervorbringen. Man kann von *Leistungen* sprechen, wenn man das intersubjektiv beobachtbare Resultat der Operation meint, von *Kompetenzen*, wenn man auch noch daran denkt, wozu dies alles gut ist. (Grzesik 2005:131 f.)

Eine Funktion, z. B. „gliedern“, wird nach Grzesik (2005: 131 f.) erfüllt durch eine intersubjektiv beobachtbare Leistung, z. B. durch die „Bildung von Überschriften“; diese Leistung wiederum wird hervorgebracht von intersubjektiv nicht beobachtbaren kognitiven Operationen, z. B. durch die „Herstellung von Relationen zwischen Textsinn und Abschnitten“. Die Funktion betrifft demnach die zu erfüllende (nicht sichtbare) spezifische Anforderung an den Verstehensprozess. Die Leistung hingegen betrifft die sichtbaren Ergebnisse der Operationen. Die Unterscheidung von Operationen und Leistungen auf der einen Seite und Funktionen auf der anderen entspricht im Wesentlichen der in der Deutschdidaktik nicht unüblichen – ursächlich auf Jenkins (1979) zurückgehenden – Unterscheidung von Lerneraktivitäten und Aufgabenanforderungen (vgl. Köster/Lindauer 2008: 151 f.).

Dementsprechend werde ich von *Anforderungen* (statt von *Funktionen*) sprechen, wenn ich die EPA oder die BS für den MSA im Blick habe. Sind die Abiturarbeiten der Gegenstand, so werde ich den Terminus *Leistungen* gebrauchen. Mit *Kompetenz* schließlich bezeichne ich die kognitive (dispositionale) Aktivität der Abiturienten.

### 2.2.2 Komplexitätsniveau

Die Teilprozesse, die für das verstehende und interpretierende Lesen von Relevanz sind, werden in der Leseforschung in hierarchieniedrigere und hierarchiehöhere Prozesse untergliedert (vgl. etwa Richter/Christmann 2002; Artelt u. a. 2005; Rosebrock/Nix 2007):

Zu den hierarchieniedrigen Prozessen zählen der Aufbau einer Textrepräsentation basierend auf Worterkennung, Wortfolgen und semantischen und syntaktischen

---

bezeichnet den Begriff ‚Strukturierungszusammenhang‘, unter den gewisse Schüler-äußerungen fallen.

Relationen von Sätzen und die Bildung von lokaler Kohärenz, die in der Herstellung von semantischen Relationen zwischen Sätzen bzw. Propositionen besteht. Zu den hierarchiehöheren Prozessen werden hingegen die globale Kohärenzbildung auf der Basis von Makrostrukturen, die Bildung von Superstrukturen (Schemata zur globalen Textordnung) und das Erkennen rhetorische Strategien gezählt. (Artelt u. a. 2005: 11)

Die Raummetaphorik spielt auf die verschiedenartige Komplexität der für den Verstehensprozess zusammenspielenden (kognitiven) Operationen an. Da auch die bildungsadministrativen Anforderungen auf verschiedenen Komplexitätsebenen angesiedelt sind, ist es ratsam, diese mithilfe eines Lesekompetenzmodells nach aufsteigender Komplexität zu ordnen.

Ein ausgereiftes lesepsychologisches Modell der Textverstehenskompetenz, welches die aufsteigende Komplexität der verschiedenen Leseprozesse in Bezug auf literarische Texte *en détail* zu beschreiben erlaubt, liefert Grzesik (2005).<sup>24</sup> Grzesik (2005) unterscheidet ausführlich die Struktur und Zusammensetzung von (kognitiven) Operationen bzw. Gruppen von Operationen, die die „Identifikation einzelner Buchstaben bis zu den höchsten Leistungen der Interpretation“ (130) ermöglichen. Dabei geht er von einem Operationsmodell aus, in dem aus kognitiven (hierarchieniedrigen) Operationen (hierarchiehöhere) Operationsklassen, und daraus wiederum Operationsklassen von Operationsklassen etc. gebildet werden. Die als Operationen bzw. als Klassen von Operationen definierten Einheiten werden nach Grzesik (2005: 129) nacheinander „*im Laufe der Entwicklung der Lesekompetenz gelernt*“. Dass sich Aufbaugesetzlichkeit und ontogenetischer Erwerb textverstehender Operationen im Wesentlichen entsprechen, ist eine Grundprämisse von Grzesiks Argumentation.

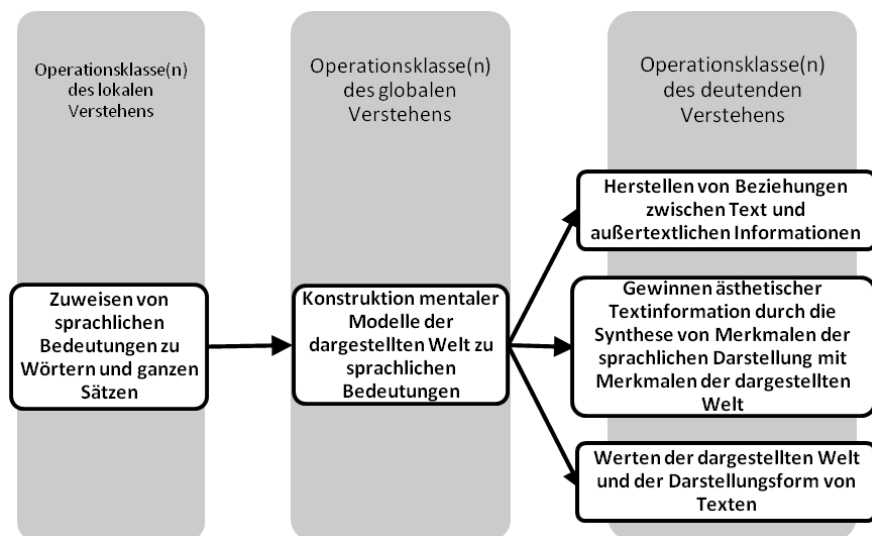
[Der] Aufbaugesetzlichkeit jedes Verstehensprozesses muß der Prozess des Erwerbs von textverstehenden Operationen entsprechen. Schon beim ersten Verstehen eines Satzes muß der Zusammenhang von der Zeichenidentifikation bis zum Bewusstsein vom Dargestellten hergestellt werden. Er muß für komplexeren Textsinn immer differenzierter und organisierter werden. Dies ergibt eine spezifische *Entwicklungsrichtung von textverstehenden Operationen*. (Grzesik 2005: 129)

Vereinfacht lässt sich die steigende Komplexität der Operationsklassen – und damit der kumulative Erwerb – wie folgt darstellen:

---

<sup>24</sup> GRZESIK (2005) integriert dabei drei Forschungsrichtungen: PIAGETS Vorstellung der Gruppierung von Operationen zu Systemen, die von JOHNSON LAIRD ausgehende Theorie der mentalen Modelle und die Theorie der aktiven semantischen Netzwerke (vgl. GRZESIK 2005: 164).





**Abb. 7:** Aufbaugesetzlichkeit der Operationsklassen des Textverstehens in Anlehnung an Grzesik (2005)

Von der Hauptklasse „Zuweisen von sprachlichen Bedeutungen zu Wörtern und Sätzen“ (Grzesik 2005: 191) auf der linken Seite des Schemas findet sowohl aufbaugesetzlich (gemäß dem logischen Zusammenhang der Teilkomponenten des Konstrukts Lesekompetenz) als auch erwerbslogisch und lerntheoretisch eine Kumulation hin zur Operationsgruppe „Gewinnung von ästhetischer Textinformation“ (ebd.: 318) auf der rechten Seite des Schemas statt. Die hierarchie-hohen Operationsklassen rechts implizieren die hierarchieniedrigeren Klassen links, die wiederum Klassen hierarchieniedriger Stufen einschließen.

Die Analyse der Operationen wird von Grzesik (2005) dabei mikroskopisch bis zu nicht weiter unterscheidbaren Operationen fortgeführt. Die Klasse „Zuweisen von sprachlichen Bedeutungen zu Wörtern und Sätzen“ (ebd.: 191) auf der linken Seite des Schemas setzt die Klasse „Dekodierung der subsemantischen semiotischen Information“ (ebd.: 168) voraus, die wiederum aus hierarchieniedrigen Klassen wie „Analyse und Synthese von graphischen Einheiten zur Einheit des jeweiligen Buchstabens“ (ebd.: 172) und „Zuordnung des Wortbildes zu einem Wortlaut“ (ebd.: 180) besteht. Die letzten, zugrundeliegenden, nicht weiter differenzierbaren Operationen sind nach Grzesik (2005: 140) „Unterscheiden und Verbinden“. Makroskopisch endet die Analyse der Operationen bei der Gesamtkompetenz des Textverstehens, einer Einheit, die alle hier dargestellten Operationsklassen integriert.

Lernen besteht nach Grzesik (2005: 146 ff.) in einer zunehmenden Automatisierung hierarchiehöherer Operationsklassen: je höher der Grad der Automatisierung, desto größer die Möglichkeit, als eine von etwa sieben im Arbeitsgedächtnis gleichzeitig vollziehbaren Einheiten zu gelten. Lernen ist demnach eine zunehmende Gruppierung von im kurzzeitigen Arbeitsgedächtnis aktivierbaren und automatisiert vollziehbaren Operationsklassen.

Was bedeutet das für die BSMSA und die EPA? Der Bildungsstandard „Handlungen, Verhaltensweisen und Verhaltensmotive bewerten“ (*BS 11*) etwa kann bei Grzesik der (hierarchiehohen) Operationsklasse „Werten der dargestellten Welt“ zugeordnet werden. Der Standard „wesentliche Elemente eines Textes erfassen: z. B. Figuren, Raum- und Zeitdarstellung, Konfliktverlauf“ (*BS 5*) dagegen lässt sich eher der hierarchieniedrigeren Klasse „Konstruktion mentaler Modelle der dargestellten Welt zu sprachlichen Bedeutungen“ zuordnen. Zwischen den Standards *BS 11* und *BS 5* besteht demnach – neben dem enormen Komplexitätsunterschied – ein aufbaugesetzlicher und lernkumulativer Zusammenhang. Das Erfassen von Information stellt einen Teil- bzw. Vorprozess des Bewertens von Information dar; die Operationen für die Erfüllung von *BS 11* sind komplexer und werden später erlernt als die Operationen für die Erfüllung von *BS 5*. Dass derartige Zusammenhänge und Unterschiede in den BSMSA und den EPA nicht erfasst sind, stößt in der Deutschdidaktik auf vehemente Kritik.<sup>25</sup>

### 2.2.3 Klassifikation der Anforderungen mit Grzesik

Das Vorhaben, Anforderungen mit Grzesiks Verstehensmodell zu ordnen, ist nicht unproblematisch. Grzesiks Modell nimmt vornehmlich Prozeduren des Textverstehens bzw. das Wissen von solchen Prozeduren in den Blick. Die KMK-Papiere hingegen formulieren unter den Verstehensdomänen auch solche Anforderungen, die im Wesentlichen auf das Wissen von Inhalt und Form von Texten und Textklassen (und deren literarhistorischen Kontext) zielen. Es ist sinnvoll, dieses Wissen – in Abgrenzung von prozeduralem Wissen – deklaratives Wissen zu nennen (vgl. Krause/Stark 2006: 40; Köster 2008).

Aus deutschdidaktischer Perspektive schlägt Eggert (2002) vor, das literaturspezifische deklarative Wissen als textseitige Anforderungen mithilfe der Trias „literarisches Gattungswissen“, „Kontextualisierung“ und „kulturelles Wissen“ zu erfassen. Dieser Dreiteilung schließe ich mich im Folgenden an, um wissensdominante Anforderungen der BSMSA und der EPA vergleichend zu

<sup>25</sup> Vgl. dazu exemplarisch KÖSTER (2006).

Der überforderte Abiturient im Fach Deutsch  
Eine qualitativ-empirische Studie zur Realisierbarkeit  
von Bildungsstandards

Steinmetz, M.

2013, 346 S. 52 Abb., 8 Abb. in Farbe., Softcover

ISBN: 978-3-658-00424-8