

Jürgen Struger

Kompetenzorientierung im Deutschunterricht und die neue Reifeprüfung

Der Grundgedanke der Neugestaltung der Reifeprüfung an österreichischen Schulen ist ein *Perspektivenwechsel*. Der „nachhaltige Erwerb variabel anwendbarer Kompetenzen rückt ins Zentrum der Lehrtätigkeit, der Lernerfolg der Schüler/innen bemisst sich weniger am Ausmaß des von ihnen kurzfristig abrufbaren Wissens, vielmehr an der Fähigkeit, dieses Wissen situativ (der jeweiligen Situation angepasst) ein- und umzusetzen.“¹ Kompetenzorientierung findet ihren sichtbaren Ausdruck im Konzept der neuen Reifeprüfung, die jedoch nur den Abschluss eines Erwerbsprozesses darstellt, der in der Sekundarstufe I, genau genommen in der Primarstufe, beginnt und konsequenterweise auf allen Schulstufen die Basis für die Unterrichtsgestaltung darstellen soll. Was also bedeutet Kompetenzorientierung für den Deutschunterricht, was ändert sich in der Gestaltung von Unterrichtseinheiten, speziell in der Aufgabenstellung?

In diesem Beitrag sollen Bausteine eines kompetenzorientierten Deutschunterrichtes vor dem Hintergrund der neuen Reifeprüfung beschrieben werden. Die Grundlage der folgenden Ausführungen bilden dabei zwei Annahmen:

1. Guter und erfolgreicher Unterricht ist im Kern immer schon kompetenzorientiert gewesen. Neben der Vermittlung von Sachwissen und Inhalten steht die Vermittlung von Handlungskompetenzen im Vordergrund. Schüler/innen sollen neben Wissen auch Fähigkeiten und Fertigkeiten erwerben, mit denen sie dieses Wissen in unterschiedlichen Kontexten kommunizieren, reflektieren und anwenden können.
2. Die Grundlagen des Deutschunterrichts, wie sie im Lehrplan für das Fach Deutsch² für die österreichischen Sekundarstufen I und II rechtlich verankert sind, sind über die wesentlichen Lehrziele durchwegs im Sinn eines Kompetenzkonzeptes formuliert. Vor diesem Hintergrund stellt Kompetenzorientierung im Deutschunterricht keine radikale Neuerung dar, sondern eine begriffliche Präzisierung von didaktischen Konzepten, die in der Fachdidaktik Deutsch (und auch in erfolgreicher Unterrichtspraxis) schon seit längerem Fuß gefasst haben.³

In der Reifeprüfung als Abschluss der Sekundarstufe sollen die Kandidat/innen eine Reihe von Kompetenzen nachweisen, die jedoch nicht das gesamte in der Schule vermittelbare Kompetenzspektrum darstellen, die dieses jedoch voraussetzen und auf diesem aufbauen!⁴ Die komplexen Fähigkeiten, die etwa zum Verfassen einer vorwissenschaftlichen Arbeit oder der schriftlichen Klausur erforderlich sind, werden von der Sekundarstufe I an in vielen Teilschritten erworben und geübt. Die Basis für die Feststellung von

¹ Vgl. die Informationsseite des BIFIE zur neuen Reifeprüfung: <https://www.bifie.at/srdp> [05.09.2011].

² Vgl. Verordnung des Bundesministers (2000) und Verordnung der Bundesministerin (2004).

³ Siehe etwa Abraham (2007) oder Willenberg (2007).

⁴ Vgl. das Positionspapier der Arbeitsgruppe SRDP Deutsch *Standardisierte kompetenzbasierte Reife- und Diplomprüfung im Klausurfach Deutsch* (Stand Mai 2011): <https://www.bifie.at/node/596> [05.09.2011], S. 4.

Kompetenzen bilden dabei die Bildungsstandards, etwa für die Schulstufen D4 und D8 (Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens [BIFIE], 2011).⁵

Insofern betrifft Kompetenzorientierung alle Schulstufen gleichermaßen und wird im Idealfall kontinuierlich bis zur Reifeprüfung betrieben.

Das Fach Deutsch soll *Wissen* und *Können* in vielfältiger Form vermitteln: als *Regelwissen* (Grammatik, Rechtschreibung, Interpunktion, Textsorteneigenschaften, korrektes Zitieren etc.), als *Faktenwissen* (diverse Bildungsinhalte, Literaturgeschichte etc.) und als *Handlungswissen* (Schreibkompetenz, schriftliches und mündliches Argumentieren, Präsentieren etc.). Der kompetenzorientierte Ansatz, wie er der neuen Reifeprüfung zugrunde liegt, bietet ein Konzept, mit dem diese unterschiedlichen Vermittlungsziele unter einer integrierten Perspektive erarbeitet werden können. Kompetenzen sind nicht auf einzelne Teilbereiche beschränkt, sie betreffen **alle** Teilbereiche des (Deutsch-)Unterrichts: die Sprach- wie auch die Literaturdidaktik, in der Sprachdidaktik alle Domänen: Lesen, Schreiben, Sprechen, Hören, Sprachaufmerksamkeit.

Im Folgenden werden Überlegungen zum Kompetenzbegriff präsentiert, daraus abgeleitet wird ein Orientierungsrahmen für einen kompetenzorientierten Deutschunterricht vorgeschlagen. Die vorgestellten didaktischen Orientierungen beziehen sich auf den Schwerpunkt *Schreiben*, können aber gleichermaßen auf die anderen Kompetenzbereiche wie *Lesen*, *Hören* und *Sprechen* übertragen werden. Sie gelten für die Sekundarstufe I und II, wobei eine (notwendige) Differenzierung nach einzelnen Schulstufen den gegebenen Rahmen überschreiten würde.

Zum Kompetenzbegriff allgemein und im Rahmen der neuen Reifeprüfung

Kompetenzen sind

die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen [d. h. absichts- und willensbezogenen, Anm.] und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösung in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können. (Weinert, 2001, S. 27–28)

Kompetent ist also demnach, wer Probleme lösen kann (und will), und das nicht nur in einem speziell vorher geübten Bereich, sondern in unterschiedlichen („variablen“) Situationen. Kompetent ist also, wer Fähigkeiten, die sie/er in einem Bereich erworben hat, auf andere Bereiche übertragen kann.

Weinert (2001) unterscheidet des Weiteren drei Arten von Kompetenzen als Ergebnisse schulischen Unterrichts:

- **fachliche Kompetenzen**, z. B. sprachliche Kompetenz [...],
- **überfachliche Kompetenzen**, z. B. Problemlösen [...], und
- **„Handlungskompetenzen**, die neben kognitiven auch soziale, motivationale, volitionale [...] und oft moralische Kompetenzen enthalten und es erlauben, erworbene Kenntnisse und Fertigkeiten in sehr unterschiedlichen Lebenssituationen erfolgreich, aber auch verantwortlich zu nutzen“ (ebd., S. 28).

Allen diesen Kompetenzarten, die auch im Deutschunterricht vermittelt und bei der Reifeprüfung unter Beweis gestellt werden sollen, ist die Tatsache gemein, dass sie letztlich über die **Handlungsdimension** realisiert werden. Fachliche und überfachliche Kompetenzen im Fach Deutsch sind nur bewertbar,

⁵ Vgl. auch Verordnung der Bundesministerin (2009).

wenn sie sich in konkreten sprachlichen Performanzen äußern, letztlich in Sprechhandlungen (Vorträgen, Diskussionen) und Schreibhandlungen (unterschiedliche Textsorten), indirekt auch im Lesen und Hören. Erpenbeck und Rosenstiel (2003) betonen ebenfalls, dass Kompetenzen sich letztlich in Handlungen äußern und „folglich eindeutig **handlungszentriert** und primär auf [...] Handlungssituationen bezogen“ sind (Erpenbeck & Rosenstiel, 2003, S. 29; Hervorhebung J. S.).

Der Deutschunterricht, wie er in den aktuellen Lehrplänen für die österreichische Sekundarstufe entworfen wird, hat die Aufgabe, „die **Kommunikations-, Handlungs- und Reflexionsfähigkeit [...] durch Lernen mit und über Sprache [...] zu fördern.**“ (Verordnung der Bundesministerin, 2004, S. 15; Hervorhebungen J. S.) Auch hier wird der Handlungsaspekt bei der Verwendung von Sprache hervorgehoben. Der Grundgedanke dabei ist ein pragmatischer Ansatz, demzufolge jede Art von Sprachverwendung eine Handlung darstellt, ob man nun über einen Gegenstand kommuniziert, ob ein Thema reflektiert wird oder ob bestimmte Ziele mit der Sprachverwendung erreicht werden sollen. Konsequenterweise kann die Fähigkeit zur Sprachverwendung dann am besten über Handlungszusammenhänge vermittelt und erworben werden, was nicht bedeutet, dass inhaltliches und fachliches Wissen in den Hintergrund treten. Wissen (jede Art von fachlichem und sprachlichem Wissen und Weltwissen) ist in dieser Sichtweise nach wie vor wichtig, der Kompetenzgedanke betont jedoch die *Integration* von Wissen und Handeln bzw. von Wissen und Fähigkeiten. Kompetenz kann deshalb auch verstanden werden als

eine Umschreibung dessen, was einen Menschen wirklich handlungsfähig macht. Der Begriff beinhaltet also **die Summe seiner Wissensbestände** und auch **die Anwendungsfähigkeit des Wissens** (Bernien, 1997, S. 24; Hervorhebungen J. S.).

Die Reifeprüfung stellt eine Momentaufnahme erworbener Kompetenzen dar und kann nur einen Ausschnitt der erworbenen Fähigkeiten abbilden. Was eine Schülerin/ein Schüler zu diesem Zeitpunkt „kann“, basiert auf vielen Fähigkeiten und Fertigkeiten, die vorhanden sein müssen, aber nicht insgesamt explizit überprüft werden können. Wenn eine Kandidatin/ein Kandidat also etwa eine „vorwissenschaftliche Arbeit“ verfassen soll, dann ist das vorrangige Ziel des Schreibcurriculums im Deutschunterricht nicht die Fähigkeit, vorwissenschaftliche Arbeiten verfassen zu können, sondern die Vermittlung all jener Teilkompetenzen, die hierfür erforderlich sind. Diese erstrecken sich von der Beherrschung schriftsprachlicher und stilistischer Regeln über Textsortenkenntnisse, von der Lesekompetenz zur Erfassung wichtiger Informationen über die Kompetenz zur Zusammenfassung von Ausgangstexten bis hin zur Kompetenz zur Formulierung von wesentlichen Aussagen und Argumenten.⁶ Diese Teilkompetenzen haben gewissermaßen „Werkzeugcharakter“, sie sind in verschiedenen Situationen wichtig für die Lösung von sprachlichen Aufgaben, nicht nur im Rahmen der Reifeprüfung.

Merkmale eines kompetenzorientierten Deutschunterrichts

Im Folgenden werden grundlegende Orientierungen vorgestellt, die einen kompetenzorientierten Deutschunterricht ermöglichen sollen. Es handelt sich dabei um Perspektiven auf die Unterrichtsgestaltung bzw. um Gestaltungsgrundsätze, die keine Änderung der Lehrinhalte zur Folge haben, sondern eine kompetenzorientierte Sichtweise manifestieren. Insofern sind diese Orientierungen als eine Zusammenfassung didaktischer Leitlinien zu verstehen, die auf den bestehenden Lehrplänen für das Fach Deutsch in der

⁶ Diese Aufzählung macht ersichtlich, dass die erforderlichen Teilkompetenzen für die vorwissenschaftliche Arbeit letztlich nicht allein im Deutschunterricht zu vermitteln sind, sondern *in allen Fächern*, in denen sie verfasst werden kann. Ein entsprechendes überfachliches Curriculum, in dem diese Kompetenzen in ihrer Bedeutung für alle Fächer vermittelt werden, wäre wünschenswert.

Sekundarstufe I und II basieren. Sie stellen keine grundlegende Neuerung dar, sondern Ansätze, um den Kompetenzbegriff in die Unterrichtspraxis zu übersetzen bzw. für die Praxis nutzbar zu machen.

Handlungsorientierung

Das Konzept eines handlungsorientierten Unterrichts wurde in Grundzügen bereits in den 1980er Jahren entworfen (Gudjons, 1986) und konzentrierte sich im Fach Deutsch zuerst auf den Literaturunterricht (Haas 1984; Haas, Menzel & Spinner, 1994; Spinner 1993). Der Grundgedanke in allen Konzeptionen ist – verkürzt gesagt – die Übersetzung von Lerninhalten in Handlungszusammenhänge, was in vielerlei Form realisiert werden kann, etwa in der szenischen Darstellung von Texten (Theater, Hörspiele) oder in der medialen Bearbeitung (z. B. Bildgestaltung zu Texten, Fotografie).

Handlungsorientierung bedeutet ein Grundverständnis von Unterricht, in dem die Schüler/innen sich selbst als verantwortlich Handelnde erfahren und das auch reflektieren können. Wesentliche Grundbedingungen hierfür sind nachvollziehbare Handlungskontexte, in denen Schüler/innen als handelnde Subjekte im Mittelpunkt stehen und dementsprechend auch eigenständig Entscheidungen über ihre Handlungen treffen. Die Konsequenz daraus ist *ein hoher Aktivitätsanteil* der Schüler/innen, welche sich als handelnde Subjekte erleben und dementsprechend Mitentscheidungen treffen können.

Beispiel: Schreibaufgabe „Offener Brief“

Im Folgenden sei als Beispiel für eine handlungsorientierte Aufgabenstellung eine Aufgabe aus dem Musterthemenpaket des BIFIE für die schriftliche Klausur zitiert:

Verfassen Sie einen offenen Brief.

Situation:

Die Schulleitung an Ihrer Schule überlegt die Einführung des Wahlpflichtfaches „Glück“. Dies hat zu einer intensiven Diskussion unter den Schülerinnen und Schülern der Oberstufe/Sekundarstufe II geführt. Im Vorfeld jener Schulgemeinschaftsausschuss-Sitzung, bei der die entscheidenden Weichenstellungen vorgenommen werden sollen, verfassen Sie als Schüler/in einer achten Klasse einen offenen Brief an die Klassensprecher/innen der Oberstufe/Sekundarstufe II. Darin beziehen Sie zu dem strittigen Sachverhalt klar Position.⁷

Das Thema, mögliche Adressatinnen und Adressaten und das Schreibziel sind auf diese Weise geklärt. Die Erfolgsbedingungen für die Lösung dieser Schreibaufgabe ergeben sich aus den Schreibzielen der Textsorte. Ein offener Brief muss, um seine Ziele (Klarstellung von Positionen, Information, Argumentation, Appell an die Adressatinnen und Adressaten) zu erreichen, auf die Ausgangslage und auf die Adressatinnen und Adressaten Bezug nehmen und ist als sprachliche Handlung dann erfolgreich, wenn er in der Wahl seiner sprachlichen Gestaltungsmittel (Wortwahl, Stil) auf diesen Handlungskontext abgestimmt ist. Entsprechende Aufgabensituierungen stellen eine Grundlage für die kriterienorientierte Bewertung (s. u.) schriftlicher Leistungen dar und sind in entsprechender Adaption von Beginn der Sekundarstufe I an möglich (vgl. Bräuer & Schindler, 2010, S. 3).

⁷ *Aufgabenpaket 1: Thema „Glück“*, verfügbar unter <https://www.bifie.at/node/514> [05.09.2011].

Kommunikationsorientierung: Anschlusskommunikation

Für den Leseunterricht ist die Bedeutung von Anschlusskommunikation vielfältig beschrieben worden (vgl. etwa Groeben & Hurrelmann, 2004). Lesen und das Sprechen und Schreiben über das Gelesene erfolgt informell (über die sozialen außerschulischen Kontakte) und im Unterricht, wobei „die Wirksamkeit dieser institutionalisierten Formen von Anschlusskommunikation (durch die Unterrichtsmethode) [...] bislang allerdings nicht zureichend überprüft“ wurde (Artelt, 2007, S. 43). Unbestritten ist jedoch die Notwendigkeit einer kommunikativen Einbettung von Lerninhalten in verschiedene mediale Kontexte. Das gilt nicht nur für die Literaturdidaktik, sondern für alle Domänen des Deutschunterrichts. So bedarf etwa ein produktionsorientierter Schreibunterricht der Anschlusskommunikation in Form des Sprechens über Texte (vgl. Bräuer & Schindler, 2010, S. 4). Texte können andererseits für die Produktion weiterer Texte verwendet werden, gesprochen oder geschrieben. Kommunikationsorientierter Unterricht bedeutet unter dieser Perspektive über die Formulierung von Fragen zu Gelesenem oder die Überprüfung des Lese- und Hörverständnisses hinaus die Vernetzung von Lese- und Schreiberfahrungen in übergeordnete thematische Zusammenhänge, sodass die Beschäftigung mit Lerninhalten des Faches Deutsch als ein kontinuierlicher Kommunikationsanlass gesehen werden kann, sowohl mündlich als auch schriftlich.

Kriterienorientierung

Ein Grundgedanke der Kompetenzorientierung ist die Vermittlung von Fähigkeiten zur selbstorganisierten Lösung von Aufgaben und Problemen. Eine wesentliche Voraussetzung dafür ist die Transparenz der Bedingungen, unter denen die SchülerInnen Leistungen erbringen sollen und unter denen diese Leistungen zu bewerten sind.

- **Erarbeitung von Kriterienkatalogen gemeinsam mit den Schüler/innen und Schülern:** Schüler/innen sollen nicht nur bestimmte Aufgaben angemessen lösen können, sondern auch die Fähigkeit besitzen, die Kriterien, die dazu nötig sind, auf andere Problemstellungen zu übertragen. Der langfristige Effekt von transparenten Kriterien etwa für einzelne Textsorten oder für die Gestaltung mündlicher Präsentationen ist eine Steigerung der Kompetenz, eigene Texte überarbeiten und optimieren zu können. Beispiele für kriteriengestütztes Arbeiten im Deutschunterricht und Vorlagen für Kriterienkataloge geben u. a. Baumann (2002), Becker-Mrotzek & Böttcher (2003), Abraham, Kupfer-Schreiner & Maiwald (2005), Abraham & Baumann (2010) und Merz-Grötsch (2010).
- **Ermöglichung von Feedback-Prozessen und Überarbeitungsphasen:** Überarbeitungsprozesse, in denen Schüler/innen ihre eigenen Leistungen mithilfe von Lehrer- und eventuell Peer-Feedback verbessern können, sind mit zeitlichem Mehraufwand verbunden, was in der Planung zu berücksichtigen ist. Beispiele für die Gestaltung von Feedback-Prozessen geben z. B. Fix (2006) und speziell für computergestütztes Peer-Feedback Boland (2011).

Lernerorientierung: Transparenz der Inhalte und Sicherung der Lernergebnisse

Bei allen didaktischen Bemühungen bleibt der eigentliche Lernprozess doch den Schüler/innen und Schülern überlassen. Kompetenzorientierter Unterricht kann/soll Lernkontexte so gestalten und moderieren, dass diese Prozesse ermöglicht werden. Instruktionen, Anweisungen, Rückmeldungen und inhaltliche Inputs seitens der Lehrkraft sind nur ein Teil eines kompetenzorientierten Lernarrangements. Sie werden von Schülerinnen und Schülern in selbstorganisierten Prozessen angeeignet (Meixner & Müller, 2001). Diese konstruktivistische Sichtweise erleichtert die Gestaltung von Lernerfahrungen insofern, als

sie die Erreichung von Lernzielen nicht allein der Lehrerin/dem Lehrer überantwortet, sondern die Lerner/innen in ihrer Eigenkompetenz und -verantwortlichkeit ernst nimmt. Voraussetzungen dafür sind jedoch eine Klärung der Lernziele und eine nachvollziehbare Überprüfung von Lernergebnissen:

- **Lernziele definieren:** Ein lernerorientierter Unterricht verlangt Transparenz der zu erreichenden Lernziele, damit Schüler/innen überprüfen können, was sie gelernt haben und in welchen Teilbereichen Bedarf an Wiederholung und Übung besteht. Das im Lehrstoff definierte Pensum an Lernzielen stellt eine Vorgabe dar, die optimalerweise im Dialog zwischen Lehrerinnen und Lehrern und Schülerinnen und Schülern besprochen wird, um die Aufgabenstellungen im Unterricht nachvollziehbar zu machen.
- **Lernziele überprüfen:** Lernerorientierung bedeutet die Vermittlung von Kompetenzen zur Ermächtigung der Lerner/innen, ihren eigenen Lernfortschritte zu überprüfen. Geeignete Instrumente dafür sind etwa das Lerntagebuch oder das Portfolio für die eigenverantwortliche Reflexion. Alle Formen von Peer-Feedback, in denen Schüler/innen sich gegenseitig Rückmeldungen geben können, dienen dazu, die Selbstbeurteilungskompetenz zu fördern.⁸
- **Selbstbestimmtes Lernen (Lernerautonomie):** Wenn die Eigenverantwortlichkeit von Schülerinnen und Schülern in der Unterrichtspraxis ernst genommen wird, bedeutet das in Konsequenz eine möglichst große Mitbestimmung bei der Gestaltung eigener Lernprozesse. Das kann jedoch nur gelingen, wenn genügend Angebote an Lernstrategien zur Auswahl stehen. In der Praxis bedeutet das die Möglichkeit, dass die Lerner/innen die ihnen gemäße Lernform (Einzel-, Gruppen-, Projektarbeit) sowie Materialien und Hilfsmittel wählen können.

Prozessorientierung

Kompetenzerwerb erfolgt kontinuierlich und aufbauend⁹ in langen Prozesszyklen über die ganze Schulzeit hinweg und in kurzen Prozesszyklen, etwa bei der Bearbeitung konkreter Aufgabenstellungen, die in mehreren Prozessschritten bearbeitet werden. Für die Praxis des Deutschunterrichts hat das (u. a.) zwei Konsequenzen:

Prozessorientierung über die Schulstufen hinweg: Diagnose des Kompetenzstandes

Der Erfolg von Kompetenzerwerb ist abhängig vom individuellen Lernstand und von den individuellen Ressourcen von Lernerinnen und Lernern. So können komplexe Schreibkompetenzen (etwa das Verfassen argumentativer Texte, der vorwissenschaftlichen Arbeit ...) nur erworben werden, wenn vorher einfachere Schreiboperationen beherrscht werden (Darstellen von Sachverhalten, Zusammenfassen von Informationen etc.). Ein „Überspringen“ solcher Erwerbsstufen führt zu unterbrochenen Lernprozessen und zu einer mangelhaften Aneignung von wesentlichen Teilkompetenzen.¹⁰ Daher sollte ein Ausgangspunkt für die Unterrichtsplanung eine regelmäßige Diagnose der vorhandenen Kompetenzen sein, um „die Schüler/innen dort abholen zu können, wo sie gerade stehen“. Das ist bei den Vorgaben des Lehrplans schwierig genug, jedoch eine notwendige Bedingung für einen effektiven und lückenlosen Kompetenzerwerb.

⁸ Einen guten Überblick über die Grundlagen und praktischen Umsetzungen des Arbeitens mit Portfolios geben Brunner, Häcker & Winter (2006).

⁹ Vgl. hierzu Augst, Disselhoff, Henrich et al. (2007), die z. B. für den Erwerb von Textkompetenzen einen stufenartigen Erwerb annehmen, wobei keine der Entwicklungsstufen übersprungen werden kann.

¹⁰ Das kann für die Schreibdidaktik gelten ebenso wie für andere Bereiche des Deutschunterrichts!

Prozessorientierung in einzelnen Lernfeldern

Die Gestaltung von Lernprozessen erfordert vordergründig einen zeitlichen Mehraufwand. So bedarf etwa eine prozessorientierte Schreibdidaktik der Möglichkeit, den Schreibprozess in mehrere Phasen zu zerlegen und die Zwischenprodukte der Textproduktion so zu besprechen, dass die Schüler/innen die Verbesserung ihrer Schreibkompetenzen selbstständig und kriterienorientiert (s. o.) nachvollziehen können. Wichtig ist auch hier die Anschlusskommunikation, also das Sprechen über bereits geschriebene Texte, die in weiteren Schritten optimiert werden sollen. Die Effekte einer solchen Zerlegung des Produktionsprozesses sind nachgewiesen und methodisch besonders für die Schreibdidaktik ausgearbeitet (vgl. etwa Fix, 2000 und Abraham, Baumann, Feilke et al., 2007).

Kompetenzorientierte Aufgabenformulierung im Deutschunterricht

Im Folgenden sollen Ansätze für eine kompetenzorientierte Aufgabenformulierung skizziert werden, die für die Sekundarstufen I und II gleichermaßen realisierbar sind.¹¹

Realitätsnahe Schreibenanlässe, subjektbezogene Aufgabenstellungen: Themen und Fragenkomplexe aus der Lebenswelt der Schüler/innen wie die Internetnutzung oder SMS als Kommunikationsmittel erhöhen erfahrungsgemäß die Motivation, sich auf eine sprachliche Auseinandersetzung mit einem Thema einzulassen. Themen, die zu Kontroversen und unterschiedlichen Standpunkten führen, sind verlässliche Motoren für die sprachliche Auseinandersetzung, da sie die Motivation zur sprachlichen Analyse, zum genauen Erfassen (Lesekompetenz), zur Argumentation, zur Interpretation und zur präzisen Formulierung (Schreibkompetenz) von Standpunkten erhöhen.

Situierung von Aufgaben: Die Angabe von situativen *Handlungskontexten* (Situationsbeschreibung), von *Handlungszielen* und möglichst konkreten *Handlungsvorgaben* hat den Vorteil, dass sich die Kriterien für eine gelungene Lösung der Aufgabe (= eine erfolgreiche Sprachhandlung) aus diesen Kontexten ergeben und von Schülerinnen und Schülern leichter nachvollzogen werden können (siehe Abschnitt *Kriterienorientierung*). Insofern ist eine Einbettung von Schreibaufgaben in einen vorangegangenen Diskussionskontext förderlich, aus dem heraus die Notwendigkeit von spezifischen Schreibaufgaben individuell nachvollzogen werden kann. „Aufgaben stehen in größeren thematischen Zusammenhängen, die die Kinder überblicken und die sie angehen/betreffen.“ (Symposion Deutschdidaktik, 2004, S. 7) Eine Aufgabenformulierung wie „Nimm Stellung zu den Aussagen im Zeitungsartikel“ ist dementsprechend sehr vage und kann durch präzisere Formulierungen ersetzt werden: „Finde Gründe für die Meinung des Autors“ oder „Kennst Du Beispiele aus deiner Umgebung ...?“.

Offene Aufgabenstellungen, Ermöglichung individueller Lösungswege: Eine „enge“ Aufgabenformulierung ermöglicht „richtige“ und „falsche“ Ergebnisse und hat ihre Berechtigung, wenn es um die Beherrschung konkreter schriftsprachlicher Normen und Regeln geht. Offene Aufgabenstellungen dagegen ermöglichen es den Schülerinnen und Schülern, eigene Lösungsansätze zu erproben.

In den Aufgaben geht es nicht nur um Nachvollzug eines Fremdkonzepts (der Lehrperson, der Schulbuchautoren) und um anwendendes Tun, sondern auch um die Integration eigener Erfahrungen. Daher sollten Aufgaben so konzipiert sein, dass sie den Kindern verschiedene Füllungen und Lösungsmöglichkeiten erlauben und/oder ermöglichen. (Symposion Deutschdidaktik, 2004, S. 7)

¹¹ Siehe auch auf der Website des BIFIE den Bereich „Materialien und Publikationen“ mit Musteraufgaben und kompetenzorientierten Unterrichtsentwürfen: <https://www.bifie.at/downloads> [05.09.2011].

Dementsprechend sind die Lösungen nicht als richtig oder falsch zu bewerten, sondern in ihrer Nachvollziehbarkeit und Kohärenz.

Zusammenfassung

Die Reifeprüfung bildet den Abschluss eines langen Erwerbsprozesses und dient zur Feststellung einer Reihe von für den späteren Lebensweg als wichtig erachteten Kenntnissen, Fähigkeiten und Kompetenzen. Es wäre jedoch nicht richtig, die Reifeprüfung als das *Ziel* des Curriculums von Sekundarstufe I und II zu betrachten. Die Vermittlung von Kompetenzen im Deutschunterricht erfolgt aufbauend: Nicht alles, was in acht Klassen Sekundarstufe an Kompetenzen vermittelt wurde, kann in der Reifeprüfung überprüft werden. Umgekehrt kann man aber davon ausgehen, dass alles, was bis dahin vermittelt wurde, eine Grundlage für eine erfolgreiche Reifeprüfung darstellt. Insofern ist Kompetenzorientierung von der ersten Klasse der Sekundarstufe I an relevant.

Die Förderung der „Kommunikations-, Handlungs- und Reflexionsfähigkeit [...] der Schülerinnen und Schüler durch Lernen mit und über Sprache [...]“ (Verordnung der Bundesministerin, 2004, S. 15) verlangt eine Unterrichtsgestaltung, welche den Lernerinnen und Lernern die Möglichkeit gibt, sich als sprachlich handelnde Subjekte zu erleben und Sprache als Instrument von Handlungen zu verstehen. Das bedeutet für den Deutschunterricht in der Konsequenz die Gestaltung von Lernarrangements, in denen authentisches Handeln möglich ist. Die Basis dafür wiederum sind klare und im Unterricht kommunizierte Kriterien und Rahmenbedingungen.

Literatur

- Abraham, U. & Baurmann, J. (Hrsg.) (2010). *Praxis Deutsch* 223. Kriterien entwickeln – Schreiben fördern.
- Abraham, U., Baurmann, J., Feilke, H. et al. (2007). Kompetenzorientiert unterrichten. Überlegungen zum Schreiben und Lesen. In *Praxis Deutsch* 203. S. 6–14.
- Abraham, U., Kupfer-Schreiner, C. & Maiwald, K. (Hrsg.) (2005). *Schreibförderung und Schreiberziehung. Eine Einführung für Schule und Hochschule*. Donauwörth: Auer.
- Artelt, C. (2007). *Förderung von Lesekompetenz – Expertise*. Bildungsforschung Bd. 17. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Augst, G., Disselhoff, K., Henrich, A. et al. (2007). *Text-Sorten-Kompetenz. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter*. Theorie und Vermittlung der Sprache Bd. 48. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Baurmann, J. (2002). *Schreiben – Überarbeiten – Beurteilen. Ein Arbeitsbuch zur Schreibdidaktik*. Seelze: Kallmeyer.
- Becker-Mrotzek, M. & Böttcher, I. (2003). *Texte bearbeiten, bewerten und benoten*. Berlin: Cornelsen.
- Bernien, M. (1997). Anforderungen an eine qualitative und quantitative Darstellung der beruflichen Kompetenzentwicklung. In Albrecht, G. (Hrsg.). *Berufliche Weiterbildung in der Transformation. Fakten und Visionen*. Kompetenzentwicklung, Bd. 2. Münster: Waxmann. S. 17–84.
- Boland, J. H. (2011). *Vier Augen sehen mehr als zwei. Computergestütztes Peer-Feedback im Deutschunterricht*. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr.
- Bräuer, G. & Schindler, K. (2010). Authentische Schreibaufgaben im schulischen Fachunterricht. In *Zeitschrift Schreiben. Schreiben in Schule, Hochschule und Beruf*, 15.01.2010. Verfügbar unter http://www.zeitschrift-schreiben.eu/Beitraege/braeuer_schindler_Schreibaufgaben.pdf [05.09.2011].
- Brunner, I., Häcker, T. & Winter, F. (Hrsg.) (2006). *Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung*. Seelze: Kallmeyer.
- Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE) (Hrsg.) (2011). *Bildungsstandards in Österreich. Überprüfung und Rückmeldung*. 2., aktualisierte Auflage. Salzburg. Verfügbar unter <https://www.bifie.at/node/560> [26.09.2011].
- Erpenbeck, J. & Rosenstiel, L. (Hrsg.) (2003). *Handbuch Kompetenzmessung – Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Fix, M. (2000). *Textrevisionen in der Schule. Prozessorientierte Schreibdidaktik zwischen Instruktion und Selbststeuerung. Empirische Untersuchungen in achten Klassen*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Fix, M. (2006). *Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht*. Paderborn: Schöningh.
- Groeben, N. (2005). Auf dem Weg zu einer deutsch-didaktischen Unterrichtsforschung? In Stückrath, J. & Strobel, R. (Hrsg.). *Deutschunterricht empirisch. Beiträge zur Überprüfbarkeit von Lernfortschritten im Sprach-, Literatur- und Medienunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 7–33.

- Groeben, N. & Hurrelmann, B. (Hrsg.) (2004). *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft*. Weinheim: Juventa.
- Gudjons, H. (1986). *Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung – Selbsttätigkeit – Projektarbeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Haas, G. (1984). *Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht in der Sekundarstufe I. Deutschunterricht konkret*. Hannover: Schroedel.
- Haas, G., Menzel, W. & Spinner, K. H. (1994). Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. In *Praxis Deutsch* 123. S. 17–25.
- Jank, W. & Meyer, H. (1994). *Didaktische Modelle*. 3. Auflage. Frankfurt am Main: Cornelsen Scriptor.
- Meixner, J. & Müller, K. (Hrsg.) (2001). *Konstruktivistische Schulpraxis. Beispiele für den Unterricht*. Neuwied: Luchterhand.
- Merz-Grötsch, J. (2010). *Texte schreiben lernen*. Seelze: Kallmeyer.
- Ossner, J. (2006): *Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung für Studierende*. Paderborn: Schöningh.
- Spinner, K. H. (1993). Von der Notwendigkeit produktiver Verfahren im Literaturunterricht. In *Diskussion Deutsch* 134. S. 491–496.
- Symposium Deutschdidaktik (2004). *Stellungnahme des Vereins „Symposium Deutschdidaktik e.V.“ zu den Bildungsstandards der KMK im Fach Deutsch für den Primarbereich (Jahrgangsstufe 4)*. Verfügbar unter <http://www.symposium-deutschdidaktik.de/fileadmin/template/download/beitraege/statements/03%20SDD-BildStandGS04-05.pdf> [26.09.2011].
- Verordnung des Bundesministers für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten, mit der die Verordnung über die Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen geändert wird (2000). In *BGBl. II Nr. 133/2000*. Verfügbar unter http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/2000_133_2/2000_133_2.pdf [27.09.2011].
- Verordnung der Bundesministerin für Bildung, Wissenschaft und Kultur, mit der die Verordnung über die Lehrpläne der allgemein bildenden höheren Schulen geändert wird (2004). In *BGBl. II Nr. 277/2004*. Verfügbar unter http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11649/lp_ahs_ost.pdf [26.09.2011].
- Verordnung der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur über Bildungsstandards im Schulwesen (2009). In *BGBl. II Nr. 1/2009*. Verfügbar unter http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17533/bgbl_ii_nr_1_2009.pdf [26.09.2011].
- Weinert, F. E. (Hrsg.) (2001). *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim: Beltz.
- Willenberg, H. (Hrsg.) (2007). *Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.