

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>
12. Jahrgang 2007 – ISSN 1431-4355
Schneider Verlag Hohengehren
GmbH

Ina Karg

**MODELLIERUNGEN
MUTTERSPRACHLICHEN
UNTERRICHTS**

Bei Ossner, einst und anderswo

In: Didaktik Deutsch. Jg. 12. H. 22. S. 5-9.

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.

Ina Karg

MODELLIERUNGEN MUTTERSPRACHLICHEN UNTERRICHTS. BEI OSSNER, EINST UND ANDERSWO.

Das deutsche PISA-Trauma hat eine neue Zeitrechnung heraufbeschworen: „Nach PISA“ schwirren Kompetenzen, Standards, Orientierungs-, Vergleichsarbeiten und Jahrgangsstufentests durch Köpfe, Schulen, Expertisen und Beschlüsse. Vor diesem Hintergrund ist der Versuch Jakob Ossners zu begrüßen, für den Deutschunterricht und seine didaktikwissenschaftliche Modellierung Klärung und Systematik in das Denken zu bringen. In Anlehnung an ein Modell des Wissenserwerbs in der Pädagogischen Psychologie und Aussagen der Physikdidaktik wird vorgeschlagen, sechs Kompetenzbereiche (im weiteren Verlauf von Ossners Darstellung auch Kompetenzinhalte, Arbeitsbereiche und Lernfelder genannt) mit vier Kompetenzdimensionen zu „paaren“ (S. 12). Als Achsen eines Koordinatensystems verstanden spannen diese Bereiche und Dimensionen eine Ebene mit 24 Kreuzungspunkten auf. Angenommen werden ferner drei Entwicklungsstufen, d. h. es wird (beispielhaft und hypothetisch) davon ausgegangen, dass in der schulischen Laufbahn von der Einschulung ab alle zwei Jahre ein entscheidender Entwicklungsschritt vollzogen wird. Schließlich werden auf jeder der Entwicklungsstufen fünf Anforderungsniveaus unterschieden. Durch die Kreuzung von Bereich (sechs Bereiche), Dimension (vier Dimensionen), Entwicklungsstufe (drei Entwicklungsstufen) und Anforderungsniveau (fünf Anforderungsniveaus) ergeben sich 360 Kreuzungspunkte. Dass nicht für jeden Bereich auch jede Dimension von gleicher Bedeutung sei, führt darüber hinaus zu einer Gewichtung von bestimmten Kreuzungspunkten. Auf diese Weise sollen Kompetenzen, Standards und Möglichkeiten für Aufgabenkonzeptionen bestimmt und aufeinander bezogen werden können.

Der Nachvollzug des Modells macht etwas Schwierigkeiten. So sollte der Systematik des Modells entsprechend der mehrfach illustrierend (Abb. 7 und Abb. 8) herangezogene Kreuzungspunkt „Schriftlichkeit: Problemlösen beim Textschreiben auf Entwicklungsstufe 2“ als 2-2-2 bezeichnet werden. Sodann ist im letzten Schritt der Modellentwicklung von „sieben Anforderungsniveaus“ (S. 15) die Rede, die jedoch nirgendwo auftauchen. Vielmehr ist wenige Zeilen später von „fünf Niveaustufen“ die Rede. Wenn man annimmt, dass mit „Anforderungsniveaus“ und „Niveaustufen“ (S. 15) dasselbe gemeint ist und dies auch die „Anforderungsbereiche“ sind, die in Abb. 8 stehen, ferner diese auch nicht auf die Entwicklungsstufen „abgebildet“, sondern pro Entwicklungsstufe „ausgebracht“ werden, wäre immerhin die Gesamtberechnung der 360 (Kreuzungs-)Punkte des endgültigen Modells nachvollziehbar. Von „Anforderungsbereichen“ ist auch in den Nationalen Bildungsstandards Physik (dazu Schecker 2006, S. 106) die Rede, wo „Wiedergabe“, „Anwendung“ und „Transfer“ als „Stufen für die Komponente Fachwissen“ unterschieden werden. Dies erinnert an die alte EPA¹, in der von „Kennen“, „Verwenden“ und „Urteilen“

¹ Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Deutsch 1975, S. 15.

als „Anforderungsbereichen“ gesprochen wurde, die jedoch nicht Stufen darstellten, sondern deren Stufen sich erst durch eine fünffache Ausdifferenzierung für jeden Anforderungsbereich ergaben. Dem korrigierenden Lehrer war damit der Auftrag erteilt, die „Lernleistungen“ (sic!) seiner Schüler für das „Kennen“ von „lückenhaft“ bis „umfassend“, das Verwenden von „undifferenziert“ bis „ausgeprägt“ und das Urteilen von „unkritisch“ bis „selbständig wertend“ zu klassifizieren und danach so genannte „Rohpunkte“ zuzuteilen. Eine solche Differenzierungswut war sehr schnell zum Scheitern verurteilt und wurde abgeschafft. An Modelle wie dieses („die meisten beginnen mit Wiedergeben und enden mit Bewerten“ – Ossner, S. 14) ist offenbar bei den fünf „Niveaus“ gedacht, die allerdings nicht spezifiziert werden. Ein Verweis auf das *National Curriculum for English* in diesem Zusammenhang trägt ebenfalls nicht, da die *levels* dort mit Entwicklungsstufen verbunden sind und nicht etwa pro Entwicklungsstufe „ausgebracht“ werden. Unklar bleibt auch, was mit „Aufgabenstamm“ (S. 15) gemeint ist: Der Terminus stammt aus dem PISA-Zusammenhang und bezeichnet dort die Texte, Diagramme oder Tabellen, zu denen im Lesetest Fragen gestellt werden. Die „Aufgabenstämme“ aber haben mit dem Schwierigkeitsgrad überhaupt nichts zu tun, d. h. es gibt keine „leichten“ oder „schweren“ und keine „einfachen“ oder „komplizierten“ Texte. Die Schwierigkeit ist allein empirisch durch „Rasch-Skalierung“ der „Items“, d. h. der einzelnen Fragen zu den jeweiligen Texten, bestimmt. PISA hat nicht sachbezogen Kompetenzen definiert und diese dann mit bestimmten Aufgaben gemessen, sondern im Nachhinein aufgrund von Lösungswahrscheinlichkeiten Kompetenzstufen festgelegt.

Ossners sechs Kompetenzbereiche (Kompetenzinhalte, Arbeitsbereiche, Lernfelder) kommen dadurch zustande, dass die vier Bereiche der KMK Bildungsstandards (Sprache und Sprachgebrauch untersuchen, Sprechen und Zuhören, Schreiben, Lesen/mit Texten und Medien umgehen) für das „Schreiben“ in drei Bereiche ausgefaltet werden. Man mag dies einem Sprachdidaktiker nachsehen, eine systematische Modellierung des Deutschunterrichts ist es jedoch nicht. Im Sinne konsequenter Systematisierung müsste man – wenn schon – alle vier Bereiche gleichmäßig ausdifferenzieren; man würde etwa für den Bereich „Lesen“ das verstehende Lesen, das Vortragen bzw. laute Lesen und das Lesen verschiedener Textsorten – Literatur vs. Sachtexte wird auch in der PISA-Kommunikation als unterschiedliche Kompetenz verstanden (Artelt 2005) – ansetzen können und bekäme unter Beibehaltung der weiteren Komponenten in Ossners Modell dann 720 Kreuzungspunkte. Bleibt man hingegen bei den vier Bereichen der KMK-Bildungsstandards, so ergeben sich 240 Kreuzungspunkte.² Ob jedoch jemals Fähigkeiten und Fertigkeiten einerseits derart treffgenau definiert, andererseits in Schülerarbeiten festgestellt werden könnten, und sei es auch „nur“ mit 240 Unterscheidungen, ist sehr die Frage. Vom Scheitern der EPA war bereits die Rede. Andere Länder differenzieren den Inhaltsbereich ihres muttersprachlichen Unterrichts weniger bzw. in verschiedenen Jahrgangsstufen auch unterschiedlich aus: Das *National Curriculum for English* sieht die Bereiche *speaking and listening, reading* und *writing* vor, die sich jeweils in *knowledge, skills and*

² Das Punktspiel könnte weiter betrieben werden: Die sieben „Lernbereiche“ eines Hermann Helmers etwa würden zu 420 Punkten führen.

understanding und *breadth of study* ausfalten. Der muttersprachliche Unterricht in Finnisch in Finnland unterscheidet nach „Zielen“ und „Zentralen Inhalten“ und setzt in den Jahrgangsstufen 1 und 2 drei, in den weiteren Jahrgängen sechs Inhaltsbereiche an. Auch wenn man im Sinne kognitionspsychologisch-konstruktivistischer Lerntheorien „den Lerner“ in den Mittelpunkt stellt, kommt man nirgendwo umhin, *Ziele* zu nennen, die erreicht werden sollen, und *Inhalte*, die den Unterricht füllen. Garantien für das Erreichen kann keine Schule geben.

Für die Beschreibung der *Kompetenzdimensionen* bezieht sich Ossner auf ein Modell aus der Pädagogischen Psychologie zum Wissenserwerb (Mandl u. a. 1986, S. 143 ff.), das deklaratives Wissen, Fertigkeiten, Problemlösestrategien und Metakognition unterscheidet. Die Reihenfolge ist nicht unwichtig und die Veränderung bei Ossner nicht sinnvoll. Mandl u. a. definieren zunächst *deklaratives Wissen* als Wissen über Sachverhalte, die einfach („Rom liegt in Italien“) oder vielschichtig („der Welthandel“) sein können. Nimmt man sich analog dazu einen Bereich des Deutschunterrichts vor, so gehörte dazu etwa das Wissen, dass man Satzglieder unterscheiden kann, aber auch, dass es verschiedene Modelle gibt, Sätze zu beschreiben. *Fertigkeiten* hingegen stellen einen zunehmend automatisierten Einsatz von deklarativem Wissen in Prozeduren dar. Dies beruht auf der „Annahme, daß Fertigkeitserwerb von einem deklarativen Wissen ausgeht, das durch anschließende Lösung in eine prozedurale Form gebracht wird“ (ebd., S. 178). Um das o. g. Beispiel weiter zu verfolgen, würde dies bedeuten, dass Lerner die Fertigkeit erwerben, Sätze in ihre Satzglieder zu zerlegen. Allerdings müssen sie ein Verfahren dafür zunächst als deklaratives Wissen vermittelt bekommen, wobei zu bedenken ist, dass das Zerlegen eines Satzes in seine „Satzteile“ anders aussehen wird, je nachdem ob ein Phrasenstrukturmodell, eine Valenzgrammatik, die lateinische Schulgrammatik oder die Glinzchen „Proben“ als zunächst deklaratives Wissen vermittelt wurde. Damit Wissen in Fertigkeiten und Routinen übergehen kann, ist Üben unabdingbar. Auch gehen Fertigkeiten wieder verloren, wenn das ihnen zugrunde liegende Wissen nicht ständig übend eingesetzt wird. Nun kann es dazu kommen, dass für eine Aufgabe, die jemand zu bewältigen hat, keine Routinen mehr zur Verfügung stehen. In diesem Fall stellt sich ein *Problem* – für das Beispiel aus der Satzanalyse wäre dies etwa ein besonders komplexer Satz. Dann wäre es erforderlich, deklaratives Wissen zu aktivieren und anders als in den bisherigen Routinen zu kombinieren und einzusetzen, was bedeutet, dass *Problemlösestrategien* entwickelt werden müssen. Auch das kann mit zunehmender Übung und immer häufigerer Konfrontation mit bestimmten Aufgaben zur Routine werden. Und schließlich kann jemand auch über sein Denken nachdenken oder sich Wissen über sein Wissen verschaffen. Dann spricht man von *Metakognition*. Für denjenigen, der einen Satz zu analysieren hätte, würde dies ein Bewusstwerden und eine Reflexion darüber bedeuten, welche Verfahren er im Unterschied und in bewusst-überlegter Auswahl gegenüber anderen, die auch zur Verfügung gestanden hätten, angewandt hat, und wie sein Erwerb, seine Fertigkeiten und seine Problemlösestrategien vonstatten gegangen sind.

Die Wissensarten gehen auseinander hervor und bauen sich in zunehmender Komplexität auf. Sie lassen sich auch nicht einfach durch bestimmte Fragestellungen im Gegenstandsfeld veranschaulichen, da solche Fragen je nach Lernstand dem einen

oder anderen Wissen zugeordnet werden müssen: Was für den einen ein Problem darstellt, für das er (noch) keine Routinen hat, das löst ein anderer mit eingeschliffenen Prozeduren. Problemlösungswissen bedeutet nicht einfach das „Anwenden objektiver Methoden“ und Metakognition nicht „subjektive Strategien“ (Ossner, S. 16). Durch das zunehmend komplexe Ineinanderspiel der Wissensarten, bei denen sich die Zuordnung von Aufgaben und Fragestellungen für den einzelnen Lerner (leicht – schwer) laufend verändern, bauen sich Kompetenzen im Sinne der klassischen Definition auf.³ Es wäre so besehen unsinnig, auf jeder angemommenen Entwicklungsstufe auch noch unterschiedliche Anforderungsniveaus anzusetzen, abgesehen von der Differenzierungsorte, die damit verbunden wäre. Auch das von Ossner zitierte *National Curriculum* tut dies nicht: Die acht *levels* (plus *exceptional performance*, nicht neun *levels*!) sind Stufen einer Progression durch die Jahrgänge der Schullaufbahn, bei der Elemente zunächst isoliert, einzeln gelernt und geübt werden, um zunehmend komplex zusammengeführt zu werden – und dies jeweils in den Bereichen Sprechen und Zuhören, Schreiben und Lesen.

Zentral im Erwerbsmodell ist, das sollte deutlich geworden sein, das deklarative Wissen einfacher oder auch komplizierter Sachverhalte, ohne das es weder Routinen noch Problemlösestrategien noch Metakognition geben kann. Man kann nun dieses deklarative Wissen ausschließlich als traditionelles Schulwissen festlegen, wenn man möchte. Ob aber beispielsweise das (Schul-)Wissen über eine Erörterung überhaupt jemals zu einer „Kompetenz“ führen kann, die im Sinne Weinerts als „Fähigkeit, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“, gelten kann (Weinert 2001, S. 27 f.), ist sehr die Frage. Zu vermuten ist eher, dass eine Erörterung kaum eine andere Kompetenz darstellt als die, eine Erörterung zu schreiben. „Verantwortungsvoll“ hieße aber doch wohl auch, ein Wissen zu vermitteln, das sich wissenschaftlicher Modellierung seiner Gegenstände und Sachverhalte verpflichtet weiß. Auch hier ist nicht uninteressant, einmal zu sehen, wie andere Länder die Gegenstände ihres muttersprachlichen Unterrichts definieren:

„Äidinkieli ja kirjallisuus on tieto-, taito- ja taideaine, joka saa sisältöaineensa kieli- ja kirjallisuustieteistä sekä viestintätieteistä.“⁴

(Das Fach „Muttersprache und Literatur“ ist ein Fach des Wissens, der Fertigkeiten und der Kunst, das seine Inhalte aus der Sprach- und Literaturwissenschaft und aus der Kommunikationswissenschaft bezieht.)

In einer Hinsicht ist Ossner allerdings nachdrücklich Recht zu geben: Aus Empirie, ob man sie nun in einem schlichten Sinne als Nachsehen in der Wirklichkeit oder in theoriegeleiteter Forschung unter Einsatz kontrollierter Designs versteht, leitet sich keine Bildungsentscheidung und somit auch keine Entscheidung über Inhalte, Fertigkeiten und Aufgaben im Deutschunterricht ab. Auch PISA-Aufgaben hätten sich

³ Weinert 2001, S. 27: Kompetenzen sind „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren (sic Ossner, S. 5!) kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen ...“

⁴ Finnischer Lehrplan einsehbar unter: www.edu.fi (19.03.2006).

erst einmal der Frage zu stellen, ob man das, was da gefragt wurde, überhaupt können *soll*. Das Problem besteht vor allem darin, dass die Modellierung von Wissenserwerb etwas anderes ist als ein Modell für ein Testverfahren. Andere Länder haben das Problem nicht mit ihrem Schulsystem gelöst, sondern damit, dass sie in ihrem Unterricht mit dem Üben *solcher* Aufgaben *die* Routinen vermitteln, die man braucht, um im Test zurecht zu kommen – im nationalen *assessment*, mit dem in England alle zwei Jahre getestet wird, ob die Kinder ihre *levels* erreicht haben, und im internationalen, dessen Aufgaben bis in die Optik hinein den *exams* und *mock exams* gleichen. Einige Länder trainieren ihre Testnationalmannschaft für den internationalen Auftritt auch gleich direkt.⁵

Literatur

- Artelt, Cordula (2005): Lesekompetenz und Textsorten. Eine Klarstellung. In: Deutschunterricht (Braunschweig) 58, S. 28-29.
- Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung (1975), herausgegeben vom Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Neuweide: Luchterhand.
- Helmers, Hermann (1966): Didaktik der deutschen Sprache. Stuttgart: Klett.
- Mandl, Heinz/Friedrich, Helmut/Hron, Aemilian (1986): Psychologie des Wissenserwerbs. In: Weidenmann, Bernd u. a. (Hg.): Pädagogische Psychologie. München u. Weinheim: Urban und Schwarzenberg, S. 143-218.
- National Curriculum for English: <http://www.ncaction.org.uk/subjects/english/levels.htm> (28.11.2006).
- Ossner, Jakob (2006): Kompetenzen und Kompetenzmodelle im Deutschunterricht. In: Didaktik Deutsch 21, S. 5-19.
- Opetushallitus (Hg.): Perusopetuksen Opetussuunnitelman Perusteet. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy. www.edu.fi (19.03.2006) „Finnischer Lehrplan“.
- Schecker, Horst (2006): Modellierung physikalischer Kompetenz. In: Pitton, Anja (Hg.): Lehren und lernen mit neuen Medien. Münster: LIT, S. 105-107.
- Weinert, Franz (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Ders.: Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim: Beltz, S. 17-31.

Anschrift der Verfasserin:

Prof. Dr. Ina Karg, Seminar für Deutsche Philologie, Universität Göttingen, Waldweg 26, 37073 Göttingen, ikarg@gwdg.de

⁵ Man sehe sich die Webseite der Regierung der kanadischen Provinz Prince Edward Island http://www.gov.pe.ca/photos/original/ed_PISA_read2.pdf und die der schwedischen Schulbehörde an: http://www.skolverket.se/content/1/c4/11/33/pisa-frisl_lasuppg.pdf. (beide 28.11.2006).