



Verein „Symposion Deutschdidaktik e.V.“
Mitglied der „Gesellschaft für Fachdidaktik e.V.“

Prof. Dr. Ingelore Oomen-Welke, Vorsitzende • Pädagogische Hochschule • Kunzenweg 21 • D-79117 Freiburg
i.Br. •
Mail: oomen@ph-freiburg.de

24. Mai 2004

**Stellungnahme
des Vereins „Symposion Deutschdidaktik e.V.“
zu den Bildungsstandards der KMK im Fach Deutsch
für den Primarbereich (Jahrgangsstufe 4) April 2004**

0 Vorbemerkung

Da unsere Stellungnahme zu den Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss 2003 von der Fachkommission der KMK positiv aufgenommen und in der Endfassung vom Dezember 2003 berücksichtigt worden ist, sind wir besonders motiviert, auch jetzt wieder unseren Beitrag zu voll überzeugenden Bildungsstandards zu leisten.

Die KMK bittet insbesondere um kritische Durchsicht der Aufgaben.

Zusammenfassend sei zu den Bildungsstandards Deutsch Primarbereich gesagt,

- dass die Teile 1 und 2 im Wesentlichen der aktuellen fachdidaktischen Diskussion entsprechen,
- dass mediendidaktische und medienpädagogische Ziele und Kompetenzen aber nur verschwindend gering und einseitig bedacht sind,
- dass die Aufgaben in Teil 4 nicht den Erkenntnissen der vorherigen Abschnitte entsprechen und auch einer längst überholten Aufgabenkultur zuzuordnen sind.

Dazu im Einzelnen:

1 Der Beitrag des Faches Deutsch zur Bildung

Die drei ersten Abschnitte erscheinen uns sehr gelungen. Darin sind die Aufgaben des Deutschunterrichts breit und in sinnvoller Akzentuierung dargestellt, wobei die Funktionen der Sprache mit dem Lernen der Kinder verbunden werden. Besonders begrüßen wir, dass ein differenzieller Didaktikansatz zugrunde zu liegen scheint, der die Heterogenität der Kinder und die Unterschiedlichkeit ihres Lernens und ihrer Sprachen betont. Die differenzielle Deutschdidaktik basiert auf einem sozio-konstruktivistischen Modell, das Differenz nicht länger als „Abweichung“ betrachtet, sondern als Grundbedingung sprachlichen und sozialen Lernens. Wenn Lernenden zugestanden wird, dass sie sich ihr Wahrnehmen, Wissen und Denken im Rahmen von Welterfahrung und sozialer Interaktion aktiv selbst konstruieren und dadurch auch Verantwortung für ihren Lernprozess übernehmen, muss eine Kultur von in mehrerer Hinsicht offenen Aufgaben entwickelt werden. Dazu mehr unter 4.

In Abschnitt 4 sollte sowohl der Bezug zur vorhandenen Mehrsprachigkeit eingearbeitet werden (z.B. drittletzte Zeile: „...Nachdenken über Sprache und über die verschiedenen Sprachen in der Klasse“), und der Medienbereich sollte hier Berücksichtigung finden, evtl. sogar als ein Arbeitsbereich des Deutschunterrichts. Die Erwähnung von Medien im vorletzten Satz des letzten Abschnitts allein wirkt auf uns einerseits recht reduziert und andererseits recht vage. Wenn Medien im Papier auftauchen, ist offensichtlich eher der Computer / das Internet gemeint, nicht Fernsehen und Video??

2 Kompetenzbereiche des Faches Deutsch

Das dargestellte Konzept eines integrativen Unterrichts halten wir für gut geeignet. Die Ausführungen zu den Kompetenzbereichen, die sich von den üblichen Arbeitsbereichen nicht wesentlich unterscheiden, könnten einige Ergänzungen vertragen:

- In den Bereichen „Schreiben“ und „Lesen“ fehlt die ästhetische Komponente, die in Teil 1 genannt ist. Beim Schreiben scheint das heuristische Schreiben nicht vorgesehen zu sein.
- Im Kasten des Bereichs „Lesen“ erscheinen Medien nur in der Überschrift. In der Ausführung des entsprechenden Textabschnitts bleiben Medien marginal. Dass der Textbegriff so

weit sei, dass er Medien einschließen könnte, wird nicht signalisiert.

Wenn der Medienbereich ausgeführt wird, sind neben den Rezeptionsaspekten und den gestalterischen Möglichkeiten auch, wenn nicht sogar vordringlich, die Montageaspekte bedeutsam. Kinder erkennen daran die „Gemachtheit“, die die Intentionen verrät (warum so gemacht?) und die die beabsichtigten Wirkungen vermuten lässt.

Es wäre gut, wenn die Freude am Lesen /Lesegenuss und Leselust stärker gewichtet würden.

- Im Bereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ wird auf dekontextualisierte Sprachreflexion nicht ausdrücklich eingegangen, obwohl dies nach dem Forschungsstand ein sehr gewichtiges Element sprachlicher Kompetenz von Kindern ist. Sie dient auch dem Vergleich der Sprachen.
- Der Schritt von der Reflexion der eigenen Erfahrungen zur Reflexion der Gegenstände der Welt (hier eigene und andere Sprachen, Literatur, Medien) fehlt weitestgehend, wäre jedoch altersgemäß.
- Insgesamt fehlt die interkulturelle Perspektive, die nach Teil 1 hätte erwartet werden dürfen.
- Es fehlen auch übergreifende Fragestellungen.

3 Standards für die Kompetenzbereiche des Faches Deutsch

Wir verstehen nicht den grundsätzlichen Unterschied zwischen den üblichen Lernzielen und den Standards, wie sie hier beschrieben werden. Gegenüber üblichen Lernzielformulierungen ist hier das Modalverb „sollen“ nicht benutzt – sollte das der ganze Unterschied sein?

Im Folgenden einige Bemerkungen zu den Listen der Standards:

3.1 Im Bereich Sprechen und Zuhören fehlen die sozialen Dimensionen der Empathiefähigkeit und der Ambiguitätstoleranz, die anzubahnen wären, mit anderen Worten das partnerschaftliche Element und die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel. Kinder der vierten Jahrgangsstufe sind durchaus in der Lage, Intentionen und Verhaltensweisen der Partner wahrzunehmen und einzuschätzen. Sie können erkennen, wie sie von anderen eingeschätzt werden, und

müssen das ggf. aushalten können. In diesen Zusammenhang gehören auch die Höflichkeit und der Respekt vor dem Partner (Gesichtswahrung), die über Lesetexte und Erfahrungen interkulturell aufgearbeitet werden können.

Zu ergänzen wäre auch die kommunikative Fairness in den genannten Hinsichten.

.2 Beim Verfassen von Texten ist ein Teil der Planung oft auch die Informationsrecherche in verschiedenen Medien. Diese wäre eine notwendige Ergänzung.

Bei der Überarbeitung könnte neben der sprachlichen die optische Gestaltung stärker hervorgehoben werden, die auch medial geschehen kann: von der Schönschrift über die Handdruckerei bis zum PC. Dabei geht es nicht nur um die Schrift.

3.3 Beim Punkt „Texte erschließen“ ist die ästhetische Dimension nicht genannt, wie überhaupt die affektive Komponente fehlt. Auch stellen literarische Texte (wie selbstverständlich Sachtexte) nicht nur zwischenmenschliche Beziehungen dar, sondern auch Gegebenheiten der Welt in Ausschnitten: Man denke an die neuere Kinderliteratur. Kinder können schon verschiedene Zugriffsweisen auf Probleme erkennen, wie sie in Sachtexten und literarischen Texten zu finden sind.

3.4 Das Stichwort „Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Sprachen entdecken“ trifft die Ausführung in der rechten Spalte nicht ganz; besser wäre evtl. „Sprachen, Sprachvariation und Sprachlernen thematisieren, Sprachen vergleichen“.

In der rechten Spalte sollte es vielleicht heißen:

- „Sprachen zuhause und in der Nachbarschaft, Dialekte – Standardsprache, Muttersprache(n) – Fremdsprache(n), Erstsprache – Zweitsprache Deutsch, zwei Sprachen sprechen; Deutsch und seine Nachbarschaftssprachen“
- Höflichkeitsfloskeln aus anderen Sprachen
- gebräuchliche Fremdwörter

Die aufgelisteten grundlegenden sprachlichen Strukturen und Begriffe zu kennen ist wünschenswert – auch realistisch?

4 Aufgabenbeispiele

4.1 In allen drei Anforderungsbereichen S. 17 decken sich Überschrift und Beschreibung nur zum Teil. Die Beschreibung von AB I und AB II unterscheiden sich nicht klar genug.

4.2 Die Aufgabenbeispiele kennzeichnen nach unserer Meinung weitgehend gerade nicht eine Aufgabekultur, die aktuellen didaktischen Erkenntnissen entspricht, sondern sie kennzeichnen eher die herrschende lernzielorientierte Praxis, die erneuert werden sollte, weil sie der sozio-konstruktivistischen Auffassung vom Lernen nicht gerecht wird. Nicht von der Lehrperson festgesetzte Lernziele und eindeutige Lösungen sollen angestrebt werden, sondern die Aufgaben sollen die Kinder in ihrem eigenaktiven Lernprozess anregen und unterstützen, mit Beratung der Lehrperson. Gerade Aufgaben mit mehreren Lösungsmöglichkeiten wären hier produktiv und beispielhaft. Die vorgestellten Aufgaben erfüllen diesen Anspruch nicht.

Zum großen Teil sind die Aufgaben kleinschrittig bis gängelnd. Offenbar wird erwartet, dass sie zu einer objektiven Lernkontrolle führen (s. Leistungsanforderungen). Das wäre evtl. hinnehmbar, wenn sie sich als Testaufgaben verstehen wollten (und nur dann), was sie jedoch explizit nicht tun (S. 18 oben). Davor, sie zum Modell der Aufgabekultur zu machen, warnen wir eindringlich!

Die Aufgaben entsprechen nicht den Ausführungen in Teil 1, denen wir zustimmen. Ganz wesentliche Aspekte sind überhaupt nicht berücksichtigt, z.B. der differentielle Ansatz, der interkulturelle Kontext und die Mehrsprachigkeit der Kinder, der reflektierende Umgang mit Literatur und Sprache(n), die wünschenswerte Eigenaktivität der Kinder. Die dafür notwendige Offenheit ist nicht zu finden; weder werden andere als die vorgesehenen Lern- und Deutungswege akzeptiert, noch werden die Erfahrungen und Traditionen der heterogenen Schülerschaft berücksichtigt oder gar thematisiert. Man fragt sich, ob die Aufgaben vielleicht unabhängig von den grundsätzlichen Bemerkungen in Teil 1 und unverbunden neben ihnen entstanden sind.

Wenn die Lebenswelt und Kultur von Kindern mit Migrationshintergrund und anderen Kindern mit differenten Erfahrungen in den Aufgaben durchgehend nicht auftauscht, kann man davon ausgehen, dass sich diese Gruppe weniger angesprochen fühlt. Auf Dauer führt das zu einer Benachteiligung dieser Gruppe durch die Aufgabenstellung. U.a. dies ist mit „Homogenisierung“ einer differenten Schülerschaft zur Mitte hin gemeint, die Divergentes aussondert.

Einige aktuelle Anforderungen an Aufgaben wären Folgende:

- Aufgaben stehen in größeren thematischen Zusammenhängen, die die Kinder überblicken und die sie angehen/betreffen. Die interkulturelle Perspektive ist so weit wie möglich präsent.
- Aspekte der Mehrsprachigkeit und andere Sprachen sowie andere Literaturen und Lebenspraxen werden thematisiert, und zwar respektvoll.
- 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.
- Aufgaben, die nicht testen sollen, müssen nicht komplett sein in dem Sinne, dass sie das gesamte Material enthalten und den Lösungsweg vorzeichnen. Vielmehr sind das eigene Gewinnen von Informationen und die zugehörige Methodenreflexion der Kinder wichtige Schritte auf dem Weg zu Lernbewusstheit.
- Alle Medien werden einbezogen, so weit dies funktional und machbar ist.
- Die Lösungen sind weitgehend eigenständig und entziehen sich vielfach der Bewertung nach falsch und richtig.
- Die Zusammenarbeit mit Mathematik und den anderen Fächern kann sich in übergreifenden Aufgaben niederschlagen.

Wir geben diesem Punkt hier besonderes Gewicht, weil die Aufgaben in den Bildungsstandards der KMK zweifellos mit besonderer Aufmerksamkeit wahrgenommen werden und von prägendem Wert sind. Daher können sie nicht als beliebige Beispiele stehen bleiben, sondern verdienen eingehende Kritik. Diese Aufgaben modellieren nicht nur die Aufgabenkultur, sondern, da der Unterricht auf sie hinführt, die Lernkultur im Deutschunterricht und womöglich in anderen Fächern.

→ Deswegen bitten wir, unseren Bemerkungen zu den Aufgaben volle Beachtung zu schenken.

.3 Zu den Aufgaben

Die Aufgaben sind – bei aller oben geäußerten Kritik am Konzept – nachvollziehbar eingeleitet und umfangreich erläutert. Offenbar sollen sie fast alle in Einzelarbeit geleistet werden, auch wenn sie keine Testaufgaben sind. Die Gründe dafür sind nicht immer einzusehen.

Die Aufgaben 1 – 4 sind immerhin akzeptabel, wenn auch nicht innovativ. Das kann man von den Aufgaben 5 – 10 leider nicht sagen.

Sie sind gängelnder und ideenloser als alle Sprachbücher und daher absolut überflüssig.

1. Beispiel:

Es wird viel Text gegeben, dessen Erarbeitung recht eng / zu eng und nicht offen angeleitet wird. Man möchte wissen: Will die Mutter, dass ihre Kinder zwölf Stunden schlafen, von 19 – 7 Uhr? Brauchen alle Kinder gleich viel Schlaf? Welche Schlafgewohnheiten gibt es in anderen Kulturen, in denen Kinder später ins Bett gehen? Gibt es literarische Texte, die diese Fragen thematisieren?

Vielleicht sind irreführende Formulierungen der Aufgabenstellung beabsichtigt? z.B. 3. Aufgabe: Gründe (im Pl.!) für Probleme beim Einschlafen, die man leicht ändern kann – ABER: Nur einen der Gründe von S. 21 kann man meistens leicht ändern, die Durchlüftung und Temperatur.

[Diese Aufgabe erscheint von der Textmenge und -gliederung her fast anspruchsvoller als die Aufgaben für die 9. Jahrgangsstufe der Hauptschule.]

2. Beispiel:

Hier wäre es gut möglich und sehr sinnvoll im Sinne der genannten Intentionen, eine Sage aus einem anderen Kulturkreis zu wählen.

Metaphorisches in den Aufgabenformulierungen sollte bei diesem Aufgabentyp besser unterbleiben: „roter Faden“ in 2. Aufgabe wird nicht eingeführt.

3. Aufgabe: Im Text wird nicht beschrieben, wie der Rattenfänger aussieht, sondern nur wie er sich im zweiten Teil zum Fang der Kinder „bekleidet“.

4. Aufgabe Kasten: Was bedeutet „Körnchen Wahrheit“ bzw. „wahrer Kern“ im Gegensatz zu „knüpfen an wirkliche Ereignisse an“? Ersteres besser streichen, weil entbehrlich und missverständlich.

4. Beispiel:

Sollen die Kinder zuerst lesen, was unter „Aufgabenstellung“ steht? Der erste Absatz schafft weniger Übersicht als Unsicherheit. Der zweite Absatz benennt etwas, das eine Selbstverständlichkeit des Deutschunterrichts neuen Typs sein sollte.

1. Aufgabe: Ist bekannt, was „Quellen“ sind? „Haltung“ ist ein mehrdeutiges Wort, auch in diesem Kontext. Vielleicht wäre „Halten und Pflege“ klarer.

5. Aufgabe: Gruppenarbeit wäre angebracht.

Inhaltlich wäre die Umkehrung der Perspektive eine spannende Variante: Die Eltern wünschen sich ein Haustier, die Kinder aber nicht, weil sie die Arbeit fürchten... Das könnte als Alternative zur Wahl gestellt werden. Es fehlt das allgemeinere Problem, warum Haustiere gehalten werden.

Die Aufgabe benachteiligt viele Kinder mit Migrationshintergrund schon deswegen, weil in vielen Herkunftsländern nur Nutztiere gehalten werden und die Tierhaltung in der Wohnung z.T. aus hygienischen und spirituellen Gründen abgelehnt wird.

Kasten 5A und 5B: Fehler der Perspektive des Sprechers, da bei 5A die MAN-Variante, bei 5B die ICH-Variante gewählt wird („an mir hängen bleibt.“).

5. Beispiel:

Das Beispiel ist das am meisten gängelnde und stereotype von allen und schon daher völlig abzulehnen. Der realistische Inhalt wird banal aufgearbeitet. Sowohl Höflichkeit als auch Gesprächsfähigkeit können anders besser erreicht werden. Warum bildet nicht eine kurze Filmsequenz ohne Ton (evtl. mit Musik) oder ein Comic mit leeren Sprechblasen den Ausgangspunkt, von dem aus ein Dialog konstruiert werden könnte? (Eine kurze Filmsequenz mit der Anfangssituation könnte ich Ihnen liefern.) Daran lassen sich alle weiteren Reflexionen entwickeln.

6. Beispiel:

Das Beispiel erinnert stark an die kompensatorische Spracherziehung der 70er Jahre. Die Anlage und die Aufgaben sind unnatürlich und nicht funktional. Die Aufgaben haben mal einen, mal mehrere Adressaten im Sinn, ohne dass das signalisiert würde.

7. Beispiel:

Die Aufgaben geben Kriterien für das Einfache vor (Rechtschreibung) und lassen die Kinder mit der schwierigeren Suche nach Kriterien für spannendes Erzählen allein (jedenfalls wenn unter spannendem Erzählen nicht nur die wörtliche Rede verstanden wird).

8. Beispiel:

Die Aufgaben verdienen keine Erwähnung, sie haben keine didaktisch-methodische Konzeption. Sie sind nicht nur überholt, sondern auch viel zu eng angelegt.

9. Beispiel:

Auch diese Aufgaben gehören zum Inventar des bekannten traditionellen Deutschunterrichts. Man fragt sich, ob es nur eine Lösung gibt?

10. Beispiel:

Das wäre besser ein Schreibprojekt, weil die Idee produktiv ist. Die Aufgaben sind viel zu ungenau, um helfen zu können.

1. Aufgabe: Wieso „mindestens zwei Wörter“?, es gibt nur zwei: uralt, verstaubt. Erst später im Textverlauf kommt als drittes Wort vertrocknet hinzu.

11. Beispiel:

Der literarische Text wird wie ein Sachtext behandelt; vgl. Beispiel 1. Die Vorbemerkung nennt zwar einen Bezug zu eigenem Erleben der Kinder, der aber in den Aufgaben nicht aufgegriffen wird.

Bei diesem literarischen Text ist es besonders ärgerlich, dass die Lösungen der Kinder eng und eindimensional beurteilt werden und nicht im Sinne der Ausführungen zu Teil 1.

Z.B. 4. Aufgabe: Im Gegensatz zu den Leistungserwartungen können Kinder zu Recht meinen, der Vater habe alle drei Ratschläge erteilt, auch wenn nur der besondere Ratschlag im Text genannt sei. Es wäre merkwürdig, wenn er die beiden anderen nicht gegeben hätte.

Usw.

5 Fazit

Im Rahmen der überzeugenden Konzeption in Teil 1 sind die Aufgaben des Teils 4 störend. Sie zerlegen den Unterricht in teils unzusammenhängende, kleine Einzelfragen. So deduktiv und fremd gesteuert sollte Unterricht nicht ablaufen. Ärgerlich sind diejenigen Aufgaben, die hinter die aktuelle Schulpraxis zurückfallen. Von Schülerorientierung kann leider keine Rede sein, wie spätestens die jeweiligen Leistungsanforderungen verdeutlichen.

Am besten werden die Aufgaben völlig neu konzipiert.