



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.
• oomen@ph-freiburg.de

24. Mai 2004

Stellungnahme des Vereins „Symposion Deutschdidaktik e.V.“ zu den Bildungsstandards der KMK im Fach Deutsch für den Hauptschulabschluss nach Jahrgangsstufe 9 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 Stellungnahme zu den Aufgaben.

Zusammenfassend sei zu den Bildungsstandards Deutsch für den Hauptschulabschluss gesagt,

- dass die grundlegenden Erörterungen dem fachdidaktischen Diskussionsstand entsprechen, jedoch ergänzt werden sollten
- dass die Aufgaben und die vorausgehende Kommentierung (Kap. 4) einer gründlichen Überarbeitung wenn nicht der Neukonzeption bedürfen.

1 Der Beitrag des Faches Deutsch zur Bildung

Teil 1 „Der Beitrag des Faches Deutsch zur Bildung“ ist aus der Perspektive der Fachdidaktiker sehr gelungen, zumal auch eine differenzielle didaktische Perspektive eröffnet wird, die 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 in Teil 4.

Die Teilbereiche des Deutschunterrichts, die zum weitgehend eigenaktiven Lernen beitragen, sind nach unserer Auffassung überzeugend verbunden. Allerdings fehlt der Beitrag der Sprachreflexion, der doch auch beim Hauptschulabschluss (und erst recht dort) erheblich ist für den Sprachgebrauch und die Leistungen der Sprache. Z.B. gibt es in den verschiedenen kommunikativen Sprech- (und Schreib-) situationen immer mehrere Sprachmittel, mit denen dieselben Intentionen verwirklicht werden können. Die Wirkungen dieser verschiedenen Sprachmittel auf den Partner können unterschiedlich sein; u.a. so lässt sich Stilistik begründen. Von den Wirkungen ausgehend können die Sprachmittel auch selbst zum Gegenstand der Reflexion werden, damit Sprachbewusstheit angebahnt wird. So wird eine Grundlage gelegt für das Nachdenken über Sprache und für die Aufmerksamkeit auf Fremdsprachen und andere Erstsprachen.

Der letztgenannte Gesichtspunkt, die Einbeziehung nicht nur anderer Kulturen, sondern auch anderer Sprachen in den Deutschunterricht, dürfte auf S. 7 unten verstärkt werden, wie es in den Standards für die Grundschule geschehen ist.

2 Kompetenzbereiche im Fach Deutsch

Mit der Darstellung der Kompetenzbereiche, die die Methoden und Arbeitstechniken integrieren, sind wir einverstanden. Wünschenswerte Ergänzungen:

- Im Kasten „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ wäre zu ergänzen „die eigene Sprache und andere Sprachen an Sprachbeispielen vergleichend betrachten“.
- Im Kasten „Sprechen und Zuhören“ wäre der Aspekt der Empathie zu ergänzen und evtl. auch Ambiguitätstoleranz. Es könnte etwa so

ausgedrückt werden: „Sprechabsichten anderer verstehen und reflektieren, die eigene Rolle im Gespräch erkennen“

- Im Kasten „Lesen“ wäre etwa zu ergänzen „Andere Sichten der Welt und Kulturen durch Texte und Medien erfahren“.

Entsprechend wären die nachfolgenden Beschreibungen im Fließtext zu ergänzen, was u.E. eine Vertiefung erbringen würde.

3 Standards für die Kompetenzbereiche im Fach Deutsch

3.1 und 3.2 Sprechen und zuhören; Schreiben

Die vorhandenen Standards sollen im o.g. Sinne ergänzt werden. Schwierigkeiten haben wir mit dem Einhalten von Gesprächsregeln. Die Forderung der Bildungsstandards gilt wohl hauptsächlich für die Schule und für einige andere Gelegenheiten. Der Standard wäre evtl. zu ergänzen um eine Kompetenz, raumgreifende Sprecher vom Wort zu bringen und dabei möglichst höflich zu bleiben. Auch sollten überlappende Redeweisen für bestimmte Situationen akzeptiert und nicht diskriminiert werden. Auch in diesem Abschnitt lohnt sich ein Blick auf andere kulturelle Routinen.

3.3 Lesen – mit Texten und Medien umgehen

Es werden ausschließlich recht analytische Standards genannt.

Insbesondere beim Standard Medien sollte ein wesentlicher Aspekt ergänzt werden: die Gemachtheit der Medienbotschaft, die Montage. Wenn Schülerinnen und Schüler kleine Medieneinheiten selbst herstellen, erkennen sie den Produktionskontext und die zu treffenden Entscheidungen, die die Form des Produkts gestalten. Dann können sie aufgrund eigener Erfahrungen andere Produkte analysieren und bewerten.

Dasselbe gilt für die Literatur und alle Texte. Der produktionsorientierte Literaturunterricht greift diesen Aspekt auf. Im Kontext von Film/Video und Theater ist er aber durch das Zeigen deutlicher zu erfahren, weil die Umsetzung bewusster geschieht als beim Schreiben und weil sie von den Adressaten auch genauer wahrgenommen wird.

.4 Sprache und Sprachgebrauch untersuchen

Ähnlich den Bildungsstandards Grundschule sollten auch die Sprachen der Familien mit Migrationshintergrund eine Rolle spielen: Könnte man hier einen Punkt aufnehmen etwa wie folgt?

Deutsch und andere Sprachen vergleichen

- Verschiedene Schriften sichten; die Nutzung des lateinischen Alphabets in verschiedenen Sprachen vergleichen, z.B. /sch/, /sh/...;
- Ähnliche Wörter in verschiedenen Sprachen – verwandte Sprachen, Entlehnungen, internationale Wörter, die Personennamen in den Sprachen
- Metaphorik in verschiedenen Sprachen an Beispielen
- Höflichkeit in verschiedenen Sprachen: grüßen, bitten, danken, Höflichkeit beim Essen u.Ä.
- Körpersprachliche Zeichen in verschiedenen Kulturen

Methoden und Arbeitstechniken

Wörter vergleichen und dabei analysieren

Elemente der Analyse zuordnen

Informationen sammeln durch Nachfragen, Nachschlagen, Recherchieren

Nonverbales (und Extraverbales) verschiedener Kulturen wahrnehmen und vergleichen

Die Wahrnehmung von Details trainieren

Ein solcher Punkt stärkt die Schüler und Schülerinnen mit anderer Herkunftskultur, weil diese unterrichtswürdig wird, aber auch weil die Schüler und Schülerinnen selbst viel beitragen können. Deutsche Schüler und Schülerinnen gewinnen durch die Auseinandersetzung mit anderen Sprachen und Gewohnheiten einen neuen Blick auf das ihnen bisher Selbstverständliche.

4 Aufgabenbeispiele

Die Listen der Anforderungsbereiche in 4.1 erscheinen sehr ausführlich. Natürlich sind alle diese Kompetenzen wünschenswert. Die Ausdifferenzierung der Leistungen in den Anforderungsbereichen hier sollen wohl Niveaus für die Beurteilung der Leistungen abbilden. Das ist in der Breite nur schwer leistbar, daher werden von der Auflistung nur Teilbereiche gedeckt. Systematisch kann eine solche Liste nicht sein, und sie ist es nicht. Die Hypothese, dass AB II und III gesteigerte Schwierigkeiten gegenüber AB I darstellen, sieht in der abstrakten Formulierung plausibel aus, ist es aber im Falle der Anwendung oft nicht. Die Einteilung führt zu einer Reduktion der Komplexität sprachlicher und kultureller Lernprozesse.

Die Aufteilung in schriftlich und mündlich zu lösende Aufgabenbeispiele wäre nur für Testsituationen sinnvoll. Bei den vorgestellten Beispielen, sofern sie nicht den Tests dienen(?), sollten jedoch aus den

verschiedensten Gründen schriftliche und mündliche Anteile möglich sein.

Es ist aber keine Klarheit zu gewinnen, ob die Aufgaben nun der Überprüfung dienen sollen (vgl. in den KMK-Bildungsstandards Hauptschule S. 34) oder explizit nicht als Test gedacht sind (vgl. in den KMK-Bildungsstandards Primarstufe S. 18). Geht man davon aus, dass hier eine (neue) Aufgabekultur vorgestellt werden soll (vgl. KMK Bildungsstandards S. 18), dann hätten die Aufgaben in der Konzeption der KMK Modellcharakter. Wie auch immer, das sollte klar gesagt werden.

4.2 Kommentierte Aufgabenbeispiele (schriftlich)

Die Einleitung überzeugt. Was fehlt, sind die Ermöglichung bewusster Methodenentscheidungen durch die Schülerinnen und Schüler sowie die Überlegung, ob die Aufgaben für die heterogene Schülerschaft passend sind (eine solche Überlegung scheint in Teil 1 auf S. 8/9 kurz auf). Es ist ja bekannt, dass Einstellungen zu den Aufgaben für Lösungssuche und Lernprozess eine Rolle spielen. Auch ist es immer wichtig zu prüfen, ob Aufgaben nicht durch Inhalt oder Methode eine Gruppe begünstigen und daher andere Gruppen benachteiligen oder, umgekehrt, eine Gruppe benachteiligen und daher andere Gruppen begünstigen. Offene Aufgaben, die außerdem Methoden zur Wahl stellen, passen sich besser an die heterogene Situation an, sind näher an den Schülerinnen und Schülern und machen sie zu Beteiligten, und sie fördern die Methodenkompetenz.

Den Ausgangspunkt von der eigenen Lebens- und Erfahrungswelt der heterogenen Lernenden nehmen können daher am ehesten offene Aufgaben. Darunter verstehen wir zum Beispiel Folgendes:

- Aufgaben stehen in größeren thematischen Zusammenhängen, die die Lernende 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 inhaltliche 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.
- Aus den zur Verfügung stehenden Methoden wählen die Schülerinnen und Schüler selbst aus, welche geeignet sind und wie sie vorgehen wollen. Dadurch erwerben sie Methodenkompetenz.
- 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 Aufgabekultur, 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.

1. Beispiel:

Hier wäre es eine u.E. bessere Aufgabe, die Graphiken in eigenen Schulbüchern, in Sachbüchern / Ratgebern oder im Internet (evtl. Adresse angeben?) selbst zu finden. In Zeitungen findet man auch immer wieder Artikel zum Übergewicht in der Bevölkerung. Das Interview kann der Auslöser sein, verschiedene Leute nach ihrer Zufriedenheit mit ihrem Gewicht, ihren Sportaktivitäten etc. und nach ihren Ernährungsgewohnheiten zu befragen und diese jeweils zu vergleichen.

1. Aufgabe: Sie erscheint sehr gängelnd, analog den üblichen Sprachbuchaufgaben. Die Punkte a–d stehen nur im groben thematischen Rahmen in Beziehung, jeder setzt neu an und parzelliert dadurch die Aufgabe.

2. Aufgabe: Diese Art der Aufgabenstellung sollte passé sein. Die Hauptschüler schreiben eben nicht den Brief der professionellen Ernährungsberaterin Frau Dr. Schibak!!, wie sollten sie. Allenfalls überlegen sie (evtl. schriftlich), was in einer solchen Situation ratsam wäre.

Es geht auch noch anders: Die Schüler durchforsten die Edeka-Zeitschrift oder andere Illustrierte nach Ernährungsratschlägen und -fragen. Eine weitere Aufgabe könnte die Sichtung von Schlankheitsrezepten und -mitteln sein... Gibt es nicht auch literarische Texte zum Problem des Übergewichts oder dicke Figuren in Spielfilmen? Welche Rolle wird dort den Dicken zugeschrieben?

Eine Frage wäre auch, ob Übergewicht als Problem so absolut stehen bleiben soll. Jedenfalls gibt es auch Kulturen, bei denen die Körperfülle eine andere Bewertung erfährt. Diese Perspektive wäre zu ergänzen; man muss der Bewertung nicht folgen.

Zur Anbahnung von Methodenkompetenz wären verschiedene Alternativen zur Behandlung des Themas vorzustellen, aus denen die Schüler und Schülerinnen auswählen könnten. Die genauen Wege der Bearbeitung sollten sie im Gespräch miteinander und mit der Lehrperson finden.

2. Beispiel:

Die Aufgabe ist offener. Es könnten aber auch hier alternative Arbeitsvorschläge angeboten werden, z.B. Weiterempfehlung, Weiterverkauf, bessere Werbeanzeige... Das Beispiel wäre als Teil einer größeren Einheit geeignet, andere Produkte könnten in den Blick kommen...

3. Beispiel:

Der Text ist sehr geeignet und motivierend. Die Aufgaben dagegen könnten funktionaler sein, z.B. Verkürzung des Textes auf zehn Zeilen für eine Kurznachricht; Ausbau des Textes zu einer Reportage mit individuellen Beispielen; umschreiben und gestalten für ein Faltblatt... Einen Berater befragen und darüber berichten... Die Aufgaben 4 und 5 sind sehr sinnvoll, aber nicht unbedingt für schriftliche Lösungen.

4. Beispiel:

Auch hier sind die Aufgaben unnötig kleinschrittig und nicht speziell ergiebig fürs Schriftliche. Eher würden durch das Gespräch (in der Klasse, in Gruppen) die Erkenntnisse vertieft. In Aufgabe 4 wäre ein fiktionaler Monolog, auch schriftlich als Perspektivwechsel innerhalb des Textzusammenhangs, vorstellbar: Die Schwester malt sich aus, wie es in den Nebenzimmern weitergeht. Anschließend vergleichen die Schülerinnen und Schüler ihre Texte in Inhalt und Stil.

Die offenere Anlage der Aufgaben hätte natürlich Konsequenzen für die jeweils ins Auge gefassten „Lösungsmöglichkeiten mit Zuordnung zu den Anforderungsbereichen“, weil sich die Lösungen offenerer Aufgaben nicht immer glatt einteilen lassen.

4.3 Kommentierte Aufgabenbeispiele (mündlich)

Es kommt überraschend, dass in der Einleitung von „mündlichen Überprüfungen“ die Rede ist; vgl. hier den zweiten Abschnitt unter Teil 4. (In 4.2 war von Überprüfungen nicht die Rede, und die Bildungsstandards Primarstufe verstanden sich ausdrücklich nicht als Testinstrument.) Wir stellen uns die Frage, ob vorher der Prüfungscharakter verschleiert wurde

und warum oder ob verschiedene Teams unkoordiniert gearbeitet haben. Sollte eine Stufung nach Arbeitsaufgaben und Prüfungsaufgaben beabsichtigt sein, was ja möglich ist, dann wäre die oben kritisierte Aufteilung in „(schriftlich)“ und „(mündlich)“ erst recht nicht sinnvoll, denn alle Aufgaben unter 4.2 können mündlich und schriftlich sinnvoll gelöst werden.

Die aufgelisteten Möglichkeiten der Überprüfung mündlicher Leistungen verdienen Zustimmung. Wir erheben auch keine Einwände dagegen, der schwieriger zu beurteilenden mündlichen Prüfungsleistung eigens Aufmerksamkeit und damit einen Unterpunkt zu widmen. Dieser sollte dann jedoch eine klare Überschrift erhalten,

z.B. 4.3 Beispiele für mündliche Prüfungsaufgaben.

Im Folgenden kommentieren wir die Aufgaben unter 4.3 als Prüfungsaufgaben.

1. Beispiel:

Selbst bei Prüfungsaufgaben ist es nicht nötig, den Lehrpersonen und der Klasse so enge Vorgaben zu machen, etwa die genaue Dauer der einzelnen Schritte. Es reicht zu sagen, dass die Zeit vorher jeweils festgesetzt werden muss. Die organisatorischen Angaben sollten gemeinsam einen Block bilden, der Text einen zweiten; es erscheint nicht günstig, sie so zu mischen.

Die Leitfragen an die Gruppen scheinen nicht besonders diskussionsfördernd, sondern banal. Was soll da jeweils zehn Minuten lang zu diskutieren sein? Vermutlich gehen die Fragen ineinander, besonders 1 und 2 sowie 3 und 4. Der Text reicht gerade für die Diskussion bzw. das Gespräch einer einzigen Gruppe.

Besser erscheint es auch hier, mehrere Texte zur Wahl zu stellen, von denen die Gruppen sich selbst einen aussuchen. Die eigene Wahl des Textes fördert das Engagement für die Diskussion. Es schadet übrigens nicht, wenn zwei Gruppen denselben Text wählen.

2. Beispiel:

Das Herstellen eines Plakats wird vorausgesetzt; ein entsprechendes Beispiel für die Herstellung gab es in 4.2 allerdings nicht. Wo taucht das Herstellen von Plakaten vorher in den Bildungsstandards auf?

Die Aufgabe macht den Betrachter etwas hilflos: Die aufgelisteten Aspekte oder ein großer Teil davon müssen doch schon bei der Herstellung des Plakats eine Rolle gespielt haben. Oder was ist auf dem Plakat dargestellt? Ohne das Plakat zu kennen, ist eine Begleitung seiner Präsentation und Kommentierung durch Aufgaben nicht zu leisten.

Die Aufgabe sollte die Herstellung des Plakats und seine Präsentation umfassen. Dann könnten die Schülerinnen und Schüler überlegen, was sie

aufschreiben wollen, was sie illustrieren können, was mündlich berichtet wird. Sie entscheiden, ob sie auf dem Plakat nur kurze Stichpunkte bringen, die sie dann mündlich erläutern, oder ob sie kleine Texte und Illustrationen (handschriftlich oder mit PC usw.) aufkleben, die die anderen später in der Plakatausstellung ansehen können... Dafür könnten die Stichpunkte nützlich sein.

3. Beispiel:

Warum das Ziel des Ausflugs festgelegt wird, ist nicht einzusehen. In jedem Falle sollen zwei Sehenswürdigkeiten vorgestellt werden, was doch eine Recherche voraussetzt. Diese wird in den Aufgaben nicht bedacht, es werden ja nur Prospekte und ein Stadtplan bestellt, und zwar nach der Vorstellung der Sehenswürdigkeiten. Wieso und warum?? Die Aufgabe ist im Prinzip sinnvoll, hier aber nicht gut ausgearbeitet und in dieser Fassung überhaupt nicht hilfreich.

4. Beispiel:

Die Idee ist bekannt und produktiv. Die Anleitung verdient eine Überarbeitung, da übersichtlicher strukturiert werden und für die wesentlichen Partien Hilfe angeboten werden sollte. Aufgaben der Form „Bereite das Referat vor“ oder „Übe den Vortrag“ oder „Denke kritisch nach“ sind keine Hilfe; vielmehr sollten die Schülerinnen und Schüler erfahren, wie man das macht. Andernfalls kann dieser Hinweis ganz fehlen; dann ist auch die Aufgabe banal.

5. Beispiel:

Das Thema im Kasten ist sehr geeignet. Allerdings geht nur aus der Biographie von Grönemeyer hervor, dass es in seinem Leben einen besonderen Wendepunkt gibt. Eigentlich ist das aber gar kein Wendepunkt, sondern eine Lebenskrise. Aus den Angaben über Drechsler und Auwetter-Kurtz ersehen die Schülerinnen und Schüler vermutlich keinen Wendepunkt. Entsprechend müssten die Texte überarbeitet werden. Nebenbei: Was sollen die Hauptschüler mit Peter Zadek anfangen?

Vor allem der Moderator benötigt mehr strukturierende Hilfen für seine Aufgaben. Wird erwartet, dass die Schülerinnen und Schüler regelmäßig Talkshows ansehen und dass sie dabei den Moderator beobachten und analysiert haben, so dass sie nun moderieren können?

5 Fazit

Die Konzeption der Bildungsstandards scheint uns in Teil 1 recht überzeugend, wenn auch ergänzungsbedürftig. Dem weiteren Text wären mediale und interkulturelle Aspekte hinzuzufügen.

Das Kapitel 4 bleibt leider unzureichend und zum Teil unklar. Kritisiert wurden die nicht geklärte Funktion der Aufgaben sowie die Aufgaben selbst, die nicht zu Selbständigkeit und Methodenkompetenz führen und auch inhaltlich oft nicht stimmig sind. Wir bitten um Neubearbeitung.

