

Juliane Köster (erschieden in : Deutschunterricht 5/2003)

Aufgaben zum Textverstehen in Lern- und Leistungssituationen. Die Profilierung einer Differenz

1. Die Differenz zwischen Lern- und Leistungssituationen

Die Unterscheidung dieser beiden Typen von Situationen geht auf den Lernforscher Franz E. Weinert¹ zurück. Als Ergebnis von ihm betreuter Längsschnittprojekte betont er die „völlig unterschiedlichen psychologischen Gesetzmäßigkeiten“ von „Lernen und Leisten“, auch wenn „Leistungen in der Regel vom vorhergehenden Lernen abhängen“. „Wer sich subjektiv in einer Leistungssituation wähnt“, so Weinert, „bemüht sich in erster Linie darum, Erfolge zu erzielen und Misserfolge zu vermeiden.“² Demgegenüber gehe es in Lernsituationen „darum, Neues zu lernen, Wissenslücken zu schließen oder unklar Gebliebenes besser zu verstehen“.³ Während die Lernsituation also in besonderem Maß auf die *Erarbeitung* eines Sachbereichs oder Problemzusammenhangs gerichtet ist, fordert die Leistungssituation den *Nachweis*, dass man über das in der Lernsituation Erarbeitete souverän verfügt. Während es also z.B. den Fehler in der Leistungssituation zu vermeiden gelte, sei er in der Lernsituation produktiv und damit ein Erkenntnismittel. Folgt man Weinert, so braucht „[e]rfolgreicher Unterricht [...] aber beides, und zwar im Bewusstsein der Schüler möglichst separiert: viele entspannte Gelegenheiten zum intensiven Lernen und genügend anspruchsvolle Leistungssituationen.“⁴

Mit Blick auf die Schwierigkeiten deutscher Schülerinnen und Schüler in internationalen Leistungsstudien unternimmt hat Jürgen Baumert 2002 die „Choreographie“ des Unterrichts in deutschen Schulen kritisiert.⁵ Er analysiert Lernsituationen unter dem Aspekt des Lernerfolgs. Am fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch als dominanter Form kritisiert er „die schrittweise Trivialisierung eines komplexen Ausgangsproblems“⁶ und den „unzureichenden Umgang mit Differenz“.⁷

Da die Lernsituation auf die Aktualisierung vielfältiger Perspektiven und auf Kommunikation angelegt ist und den Interventionen der Lehrperson eine entscheidende Rolle zuweist, bereitet sie nur bedingt auf die Leistungssituation vor, in der der einzelne Lerner mit der Aufgabe allein ist. Insofern steht die von Baumert beschriebene kleinschrittige Abarbeitung komplexer Zusammenhänge in deutlichem Kontrast zu der in der Leistungssituation erwarteten selbstständigen Bewältigung von Komplexität.⁸

¹ Franz. E. Weinert, Die fünf Irrtümer der Schulreformer. In: Psychologie heute, Juli 1999, S. 28-34.

² A.a.O., S. 33.

³ A.a.O.

⁴ A.a.O.

⁵ Jürgen Baumert, Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In: Nelson Killius/Jürgen Kluge/Linda Reisch (Hrsg.), Die Zukunft der Bildung. Frankfurt/M. 2002 (edition suhrkamp 2289), S. 100-150.

⁶ A.a.O., S. 144.

⁷ A.a.O., S. 145.

⁸ Vgl. Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung. Aufgabenbeispiele Klasse 7: Deutsch. Frechen 2000, S. 11: „Die fachlichen Gegenstände und

Demnach ergibt sich folgende Gegenüberstellung:

	Lernsituation	Leistungssituation
Funktion	<i>Erarbeitung</i> eines Sachbereichs oder Problemzusammenhangs	<i>Nachweis</i> , dass man über das in der Lernsituation Erarbeitete souverän verfügt
Kommunikative Bedingungen	Aktualisierung und Austausch vielfältiger Perspektiven in der Unterrichtskommunikation, wirksame Interventionen der Lehrperson, kleinschrittige Abarbeitung komplexer Zusammenhänge	Einzelarbeit ohne Anschlusskommunikation selbstständige Bewältigung von Komplexität

2. Die Differenz zwischen Aufgaben in Lern- und Leistungssituationen

Aufgaben für Lernsituationen sind häufig auf *kommunikative Weiterverarbeitung* hin angelegt. Das heißt, sie produzieren Material für einen *gemeinschaftlichen* Konstruktionsprozess in mehreren didaktischen Schritten. Ein erfahrener Lehrbuchmacher wie Karlheinz Fingerhut⁹ kommentiert diesen Umstand durchaus kritisch, insofern er das „schulische Aufgabenarrangement [...] stark auf die Lehrer-Rolle des anregenden Impulsgebers abgestellt“ sieht. „Den Schüler/innen w[erde] im Kontext dieser kulturellen Animation relativ wenig Selbstständigkeit im Sinne von Problemlösungsverhalten gegenüber schwierigen Texten abverlangt“. Oft bleibe sogar „unklar, was durch die Bearbeitung einer Aufgabe denn ‚gelernt‘ werden“ könne.¹⁰

Aufgaben für Leistungssituationen, also für Klassenarbeiten, Klausuren, Abschlussprüfungen und Abituraufgaben, werfen andere Probleme auf. Nach den vom Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen im Jahr 2000 entwickelten Maßgaben zur „Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung“¹¹ sind solche Aufgaben geeignet, die „die selbstständige Bearbeitung einer Problemstellung erfordern“, die darüber hinaus „Qualifikationen aus verschiedenen Bereichen des Faches miteinander in Verbindung bringen“ und „Reflexion über Sprache in funktionalen Zusammenhängen ermöglichen“.¹² Was die geforderte Schreibleistung angeht, so sollen die Aufgaben „Schülertexte mit entsprechender Komplexität, stilistischer Angemessenheit und sprachlicher Richtigkeit einfordern“.¹³ Die Schülerinnen und Schüler sollen z.B.

Schreibtätigkeiten der Schülerinnen und Schüler sind in den Typen auf komplexe Weise gebündelt.“

⁹ Karlheinz Fingerhut, Qualitätssicherung und Kompetenzerwerb – Auswirkungen der Vergleichsstudien (PISA, PISA E) auf die Entwicklung von Standards und Lehrbüchern für den Deutschunterricht. Zugänglich via Internet: <http://www.didaktikdeutsch.de/sdd/fingqual.doc>

¹⁰ A.a.O., S.

¹¹ Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung. Aufgabenbeispiele Klasse 7: Deutsch, a.a.O.

¹² A.a.O., S. 12.

¹³ A.a.O.

- „Texte im Hinblick auf Inhalte, Figuren, Aufbau, Handlung und Wirkungsweise erschließen und verstehen
- mit Texten und Medien spielen und experimentieren, sie für eigene Gestaltungsversuche nutzen¹⁴
- Text und Gattungsmerkmale mit den entsprechenden fachlichen Begriffen beschreiben
- Zusammenhänge zwischen Intention, Form und Wirkung von Texten untersuchen“.¹⁵

Sei es eine Abhandlung¹⁶, sei es eine „Gestaltungsaufgabe“¹⁷: Immer geht es um Deutungs- und Wertungsprozesse, die Elaborations- und Organisationsleistungen erfordern. Im Unterschied zur Lernsituation, wo unterschiedliche Perspektiven einfließen und die Lehrperson vor allem die organisationsstrategischen Leistungen unterstützt und lenkt, müssen die Lerner in der Leistungssituation selbst entscheiden, welche Elaborationen weiterführend sind und welche Organisationsstrategien Struktur, Klarheit und Präzision versprechen. Diese Differenz zwischen Lern- und Leistungssituation gewinnt bei wissensbasierten Verstehensleistungen besondere Brisanz. Denn während in der Lernsituation *Hinweise* auf relevante Wissensbestände gegeben werden, kommen sie in Leistungssituationen nur sehr sparsam zum Einsatz.

In der Konsequenz sind Aufgaben für Leistungssituationen in der Regel offen und komplex und auf selbstständige Bearbeitung hin angelegt.

	Aufgaben für die Lernsituation	Leistungssituation
Aufgabenmerkmale	<p>sind durch den je spezifischen Kontext einer Unterrichtsstunde oder -sequenz bestimmt,</p> <p>sind auf <i>kommunikative Weiterverarbeitung</i> hin angelegt,</p> <p>legen einen <i>kollektiven</i> Konstruktionsprozess in mehreren hermeneutischen Schritten nahe,</p> <p>implizieren <i>starke Steuerungsfunktion der Lehrperson bei der Weiterverarbeitung</i> der erhobenen Befunde,</p>	<p>sind durch die Abfolge der Anforderungsniveaus bestimmt: wiedergeben, verknüpfen, werten</p> <p>sind durch den <i>einzelnen Lerner</i> zu bewältigen,</p> <p>zielen auf einen <i>individuellen</i> Konstruktionsprozess in der Folge „Wiedergabe, Verknüpfung, Wertung“,</p> <p>implizieren die <i>selbstständige verknüpfende Weiterverarbeitung</i> des</p>

¹⁴ Es wäre zu klären, inwieweit es sich hier um Textverstehensleistungen handelt.

¹⁵ A.a.O., S. 63.

¹⁶ Vgl. z. B. Aufgabentyp 2: „Eine textbasierte Argumentation verfassen (ggf. unter Einbeziehung fiktionaler Texte)“, a.a.O., S. 23, oder auch Aufgabentyp 7: „Einen Text nach Kriterien untersuchen und weiterschreiben (Vorform der Textanalyse)“, a.a.O., S. 63.

¹⁷ Vgl. z. B. Aufgabentyp 5: „Eine mediale bzw. szenische Gestaltung nach einer Vorlage herstellen“ oder auch das Aufgabenbeispiel „Verfassen eines Dialogs“ im Anschluss an „Goethe ‚Der Zauberlehrling‘“, a.a.O., S. 13.

	<i>kontinuierliche Rückmeldung,</i> stellen <i>beschränkten Anspruch an das Problemlöseverhalten</i> gegenüber schwierigen Texten, Komplexitätsreduktion, fordern nur <i>gelegentlich partiale Schreibleistungen</i>	erhobenen Materials, <i>keine Rückmeldung,</i> stellen <i>umfassenden Anspruch an das Problemlöseverhalten</i> gegenüber schwierigen Texten: Kumulation der Anforderungen, sind mit <i>organisierenden und synthetisierenden Schreibleistungen</i> verknüpft
Gesamturteil	sind <i>komplexitätsreduziert, eher konkret</i> und auf <i>Anschlusskommunikation</i> bezogen	sind <i>komplex, eher abstrakt</i> und mit einem <i>umfassenden Schreibauftrag</i> verbunden

Als Beispiel für die genannten Differenzen in der Aufgabenstellung werden im Folgenden zwei Aufgabenarrangements dokumentiert und analysiert, die sich auf das Verstehen von Balladen beziehen.

3. Vergleichende Analyse typischer Aufgaben in Lern- und Leistungssituationen

Balladen sind Unterrichtsgegenstand in den Jahrgängen 7 und 8. Während zahlreiche Lehr-Lernwerke auf Balladen bezogene Aufgabenarrangements für Lernsituationen bieten, sind entsprechende Arrangements für Leistungssituationen eher schwer zu ermitteln. Vorschläge lassen sich einigen Lehrerhandbüchern entnehmen; weitere Anregungen finden sich in den Lehrplänen einiger Bundesländer bzw. in entsprechenden Handreichungen zur Qualitätsentwicklung. Grundlage des folgenden Aufgabenvergleichs ist eine Balladen-Einheit aus dem Lehrwerk „Blickfeld Deutsch“¹⁸ für den 7. Jahrgang und eine im 8. Jahrgang eines sachsen-anhaltinischen Gymnasiums gestellte Klassenarbeit.¹⁹ In beiden Dokumenten dient Droste-Hülshoffs Ballade „Der Knabe im Moor“ als Erkenntnisobjekt. Sie kann hier nicht abgedruckt werden, was angesichts ihres kanonischen Charakters nicht problematisch sein dürfte.

3.1 Dokumentation der Aufgaben

3.1.1 Aufgaben für die Lernsituation

1.

- a) „Stellt Vermutungen darüber an, warum es so schaurig ist, übers Moor zu gehen!
- b) Bildet Gruppen und versucht die Stimmung zu erzeugen, die aufgrund eurer Vermutungen dieser Ballade angemessen ist. Z. B. durch:
 - eine pantomimische Darstellung

¹⁸ Peter Mettenleiter/Stephan Knöbl, Blickfeld Deutsch 7. Paderborn 1998 (Schöningh), S. 161-175. Für den Hinweis auf dieses Aufgabenarrangement danke ich Frau Stefanie Menz, FSU Jena.

¹⁹ Vgl. Anhang.

- Laute und Geräusche
 - ein Selbstgespräch des Knaben
 - Reaktion des Knaben
- c) Besprecht eure Versuche!
- d) Überlegt, wie sich ein Kind in dieser Situation verhalten könnte!
- 2.
- a) Vergleicht die Ballade mit euren Überlegungen!
- b) Macht erste Vortragsversuche!
3. Die Dichterin besitzt „nur“ die Sprache, um Stimmung zu erzeugen.
- a) Beschreibt in einem Raster die Auffälligkeiten!
- b) „An einigen Stellen stimmt der Satzbau nicht!“, kritisiert Franziska.
- c) Schreibt diese Stellen in den „normalen“ Aufbau von Haupt- und Gliedsätzen um und vergleicht mit dem Original!
- 4.
- a) Stellt fest, wo die Ballade am schaurigsten wirkt, und zeichnet dazu eine Kurve!
- b) Ersetzt die schaurigen Stellen durch Szenen einer sonnigen Wiesenlandschaft und besprecht die Wirkung!
- c) Bereitet die Ballade arbeitsteilig mit Textblatt zum Vortrag vor!
- 5.
- a) Welche Gestalten, Landschaften und Stimmungen aus eurer Heimat hätte die Dichterin wählen können?
- b) Versucht eine Strophe dazu im Stile der Dichterin zu schreiben!“

3.1.2 Aufgaben für die Leistungssituation

„Fertige zu einem **Text deiner Wahl** eine Analyse an!

[Es werden zwei Balladen zur Auswahl vorgelegt: Annette von Droste-Hülshoff, Der Knabe im Moor, und Johann Gottfried Herder, Erbkönigs Tochter.

Es werden folgende Worterklärungen gegeben:

Es bricht: bricht durch, bricht heraus;

Haspel: Gerät zum Garnaufwickeln

Moorgeschwele (von schwelen): im Moorboden entwickelt sich Wärme]

- a) Fasse den Inhalt des Textes zusammen!
- b) Arbeite heraus, wie der Autor sprachliche und formale Mittel einsetzt, um den Inhalt zu vermitteln!
- c) Welche Aussageabsicht liegt dem Text zugrunde? Bemühe dich um eine Deutung!“

Diese Aufgabe entspricht weitgehend dem Aufgabentyp 7 der Aufgabenbeispiele aus Nordrhein-Westfalen. Dort geht es darum, „[e]inen Text nach Kriterien [zu] untersuchen und weiter[zu]schreiben“ und damit eine „Vorform der Textanalyse“²⁰ zu bewältigen.

3.2 Vergleichende Analyse

Die Differenz zwischen beiden Aufgabenensembles ist bereits am Umfang ablesbar. Für die Lernsituation werden fünf Aufgabenkomplexe mit zwei bis vier Teilaufgaben angeboten, während für die Leistungssituation drei Einzelaufgaben kombiniert werden. Entsprechend differiert auch das für die Bearbeitung benötigte Zeitvolumen.

²⁰ Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung. Aufgabenbeispiele Klasse 7: Deutsch, a.a.O., S. 14.

3.2.1 Analyse der Lehrbuchaufgaben

Es zeigt sich ganz deutlich, dass die Aufgabenkomplexe für die Lernsituation an einem Phasenschema ausgerichtet sind, das Verstehensprozesse im Literaturunterricht organisiert. Folglich sind *Inhalte und Anordnung* der Aufgabenkomplexe den unterschiedlichen Phasen des Verstehensprozesses angepasst.

- Ausgehend von ihrer lebensweltlichen Erfahrung sind die Lerner gehalten, anlässlich der ersten Zeile des Gedichts Hypothesen darüber zu bilden, was es mit einem schaurigen Gang durchs Moor auf sich haben und „wie sich ein Kind in dieser Situation verhalten könnte“²¹ (Aufgabenkomplex 1).
- In einem zweiten Schritt sollen die von den Lernern formulierten und diskutierten Erwartungen mit dem Text der Ballade verglichen werden.²² Bereits hier wird auf die in der Ballade herrschende Stimmung focussiert (Aufgabenkomplex 2).
- Herzstück des Arrangements ist die Profilierung des Zusammenhangs zwischen der den Text prägenden Stimmung und sprachlichen Gestaltungsmitteln (Aufgabenkomplex 3).²³ Hier liegt der Akzent deutlich auf dem Erwerb fachspezifischen textbezogenen Wissens. Das ist vor allem dann der Fall, wenn die Lerner mit Phänomenen wie Inversion und Metapher bekannt gemacht werden sollen. Wie weit diese konkreten Erhebungen und Verknüpfungen dem Verständnis der Ballade dienen, sei allerdings dahingestellt.²⁴
- Ebenfalls im Zentrum des Arrangements steht die „Dynamik des Schaurigen“. Diese Bewegung gilt es in einer Kurve zu dokumentieren (Aufgabenkomplex 4). Darüber hinaus sollen die Lerner „die schaurigen Stellen durch Szenen einer sonnigen Wiesenlandschaft [ersetzen]“ und die Wirkung besprechen.²⁵
- Den Abschluss bildet eine sogenannte Applikation auf die eigene heimatliche Landschaft in Verbindung mit dem Versuch, eine entsprechende Gedichtstrophe im Stil Droste-Hülshoffs zu produzieren (Aufgabenkomplex 5).²⁶

Deutlich ist die starke Betonung sowohl der „Stimmung“ als auch der „Dynamik des Schaurigen“, während Fragen nach dem dargestellten Geschehen keine Rolle spielen. Keine der Aufgaben lenkt das Interesse der Lerner darauf, was es mit den Erscheinungen im Moor auf sich hat oder warum der Knabe gerettet wird.

3.2.2 Analyse der Klassenarbeitsaufgaben

Auch die Klassenarbeitsaufgaben blenden konkrete Hinweise auf die Textbedeutung aus. Die drei Teilaufgaben sind dem abstrakten Auftrag untergeordnet, zu einem der beiden angebotenen Texte eine Analyse anzufertigen. Was diese im einzelnen ausmacht, geht aus den anschließenden Instruktionen hervor. Deren *Inhalt und Anordnung* wiederum orientieren sich

²¹ P. Mettenleiter/S. Knöbl, a.a.O., S. 167.

²² Vgl. a.a.O., S. 168.

²³ Vgl. a.a.O.

²⁴ Zu begründeten Zweifeln vgl. Juliane Köster, Konstruieren statt Entdecken – Impulse aus der PISA-Studie für die deutsche Aufgabenkultur. In: Didaktik Deutsch 14 (2003), S. 4-20.

²⁵ P. Mettenleiter/S. Knöbl, a.a.O.

²⁶ Vgl. a.a.O.

nicht an einem hermeneutisch gestützten Phasenschema, sondern an der Abfolge der Anforderungsniveaus:

- erstens Zusammenfassung des Inhalts,
- zweitens Ermittlung der Entsprechungen zwischen Inhalt und sprachlich-formalen Mitteln,
- drittens Schlussfolgerung auf die Aussageabsicht und Bemühung um eine Deutung des Textes.

Das sachsen-anhaltinische Beispiel entspricht den in Nordrhein-Westfalen formulierten „Indikatoren für die Verstehensleistung“²⁷. An erster Stelle steht die sprachliche Erschließung der vorgegebenen Texte, es folgen Erkenntnis und Verständnis der „Themenstellung, Gliederung und d[er] wichtigen inhaltlichen Aussagen“, Verständnis der „Texte auch in ihren Einzelheiten“, Verständnis von „Texteigenschaften in ihrer Wirkung auf den Leser“, Verständnis von „Texteigenschaften im Kontext von Textsorten- bzw. Gattungsmerkmalen“, das Schließen „auf Textintentionen“.²⁸ Darüber hinaus ist das Beispiel auch durch wesentliche Merkmale „geeignete[r] Aufgabenstellungen“ im Sinne der Qualitätssicherung in Nordrhein-Westfalen gekennzeichnet. So ist nicht nur die „selbstständige Erarbeitung einer Problemstellung“²⁹ gefordert, sondern es lassen sich auch „Qualifikationen aus verschiedenen Bereichen des Faches miteinander in Verbindung“ bringen.

3.3 Fazit

Als Resultat der vergleichenden Analyse der beiden Aufgabenarrangements bleibt folgendes festzuhalten:

- Das *Spektrum möglicher Aufgabentypen* ist in Leistungssituationen kleiner als in Lernsituationen. Denn es entfallen alle Aufgaben, deren Erträge vor der Weiterverarbeitung auf kritische Überprüfung angewiesen sind. Das gilt z. B. für antizipierende Aufträge, aber auch für Aufgaben, die die Möglichkeiten schriftlicher Dokumentation überschreiten (wie z. B. eine pantomimische oder akustische Gestaltung). Aufgaben, deren primäre Funktion darin besteht, *Zugänge* zu einem Text zu schaffen, sind in der Leistungssituation nicht üblich, da sie verschärft die Frage nach dem zu testenden Konstrukt bzw. nach der zu bewertenden Leistung provozieren.
- Darüber hinaus wird deutlich, dass die Leistungssituation als Ensemble einfordert, was in einer Unterrichtsreihe nach und nach in Teilbereichen erarbeitet wird. Das heißt: Es werden *Anforderungen kumuliert*, die in der Lernsituation gesondert ausgewiesen sind und sich über eine ganze Unterrichtsreihe erstrecken. Folgt man der Handreichung aus Nordrhein-Westfalen, so dienen die Aufgabenbeispiele gerade der Förderung „kumulativen Lernens“. „Kumulatives Lernen“, so heißt es in Bezug auf die Funktion der Aufgabenbeispiele, „verbindet neues Wissen und neue Fertigkeiten mit vorhandenen Wissens- und Fertigungsbeständen und integriert so die Ergebnisse vorgehenden und aktuellen Lernens, so dass sie im Zusammenhang verfügbar sind“.³⁰ Aufgrund der fehlenden

²⁷ A.a.O., S. 82.

²⁸ A.a.O.

²⁹ Konsequenterweise wäre statt von Erarbeitung von Be- oder Verarbeitung zu sprechen.

³⁰ A.a.O., S. 7. Vgl. dazu v. a. Albert Bremerich-Vos, Zur Entwicklung der Qualität des Deutschunterrichts in der Sekundarstufe I – Anmerkungen in fachdidaktischer Perspektive. Zugänglich via Internet: http://www.learn-line.nrw.de/angebote/qualitaetsentwicklung/download/bremerich_vos.pdf, S. 7 und 25.

konkreten Hilfestellungen führen solche Aufgaben häufig zu trivialen Resultaten. Die Dürftigkeit der Erträge ist vor allem auf eine fehlende Wissensbasis zurückzuführen bzw. auf mangelnde Kompetenz, passendes Wissen verknüpfend zu aktivieren. Kumulatives Lernen erscheint weithin noch als Desiderat. Gleichzeitig werden aber Aufgaben, die sich auf Teilaspekte beziehen, wie z. B. die textuelle Überprüfung einer vorgegebenen Deutungs- oder Wertungshypothese, in Leistungssituationen nur zögerlich eingesetzt, weil sie dem Anspruch kumulativen Lernens nicht voll genügen.

- Während in der Lernsituation vielfach mit Impulsen gearbeitet wird – z. B. „An einigen Stellen stimmt der Satzbau nicht!“, kritisiert Franziska³¹ –, bestehen Aufgaben für Leistungssituationen meistens aus *Anweisungen*. Sie können sich auf Einzeloperationen beziehen, wie z. B. „Notiere in der vorgesehenen Randspalte die für die Aufführung notwendigen Regieanweisungen“, oder auf Komplexe von Operationen, wie z. B. „Gestalte die letzte Strophe in einen szenischen Dialog um, der auch den Gesamtzusammenhang der Ballade berücksichtigt.“³²
- Ein erheblicher Unterschied zwischen den beiden hier vorgestellten Aufgabenensembles besteht auch im Grad der Konkretheit. Der Vergleich macht augenfällig, wie konkret die Aufgabenkomplexe in der Lernsituation auf den vorliegenden Text bezogen sind und wie abstrakt demgegenüber die Aufgaben in der Leistungssituation erscheinen. Der *Trend zur Abstraktion* verschärft sich im Zuge des Anspruchs auf Selbstständigkeit und Methodenkompetenz vor allem in den Aufgaben für die Abiturprüfung und die Klausuren in der Gymnasialen Oberstufe.³³
- Ganz entscheidend ist zudem, dass die Aufgaben in der Leistungssituation an einen umfassenden Schreibauftrag geknüpft werden, der bislang wenig Platz in der Lernsituation hat. Hier geht es um eine die Befunde organisierende und synthetisierende Schreibleistung, deren Anspruch häufig unterschätzt wird.

4. Konsequenzen aus der erhobenen Differenz

Die vorangehenden Analysen haben gezeigt, warum Lerner aller Altersstufen durch kumulative Aufgaben und die damit verknüpfte komplexe Schreibleistung tendenziell überfordert sind. Deshalb heißt die entscheidende Frage: Wie kann die Inkongruenz von Lern- und Leistungssituation abgebaut werden, ohne den spezifischen Charakter beider Situationen aus dem Blick zu verlieren?

Grundsätzlich zeichnen sich zwei Möglichkeiten ab:

Entweder verändert man die Aufgaben in der Lernsituation, indem man sie den Erfordernissen der Leistungssituation anpasst, *oder* man verändert die Aufgaben für die Leistungssituation, indem man deren Erfordernisse den Modalitäten der Lernsituation anzugleichen sucht. Der Angelpunkt jeder fälligen Veränderung ist aber immer die *Komplexität* der Aufgabenstellung. Denn komplexe Aufgaben werden ja gestellt, damit die Lerner die Fähigkeit zur Komplexitätsreduktion

³¹ P. Mettenleiter/S. Knöbl, a.a.O., S. 168.

³² Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung. Aufgabenbeispiele Klasse 7: Deutsch, a.a.O., S. 52.

³³ Vgl. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.06.1979 i.d.F. vom 24.05.2002: Vereinbarungen über Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung. Ms. Zugänglich via Internet: <http://www.kmk.org>

durch die Bildung von Deutungshypothesen und eine entsprechende textbezogene Argumentation unter Beweis stellen können.

- Folglich hätte sich eine *Veränderung der Aufgabenstellung für Lernsituationen am Zuwachs an Komplexität* zu orientieren. Das gilt sowohl für die Verstehens- als auch für die – bislang nur in der Leistungssituation geforderte – Darstellungsleistung. Was die komplexere Verstehensleistung betrifft, so wäre in der Lernsituation mehr eigenständige Problemlösearbeit zu erwarten: also weniger Rezeptivität, letztlich auch weniger Gesprächsorientierung zwischen Lernern und Lehrperson zugunsten von größerer Aktivität der Lerner bei der Entwicklung von Lösungsansätzen. Das setzt voraus, Aufgaben zu konstruieren, die eigenständiges problemlösendes Denken der Lerner stärker provozieren. Die selbstständige Formulierung von Deutungs- und Wertungshypothesen resultiert jedoch nicht aus dem Abarbeiten eines Algorithmus bzw. eines methodischen Repertoires, sondern aus je spezifischen Verknüpfungen zwischen den Textdaten und den Wissensbeständen der Leser. Also gilt es in der Lernsituation, diese anspruchsvolle Fähigkeit zu trainieren und den flexiblen Einsatz von Vorwissen zu habitualisieren. Eine derartige Modifikation entspräche Baumerts Forderung nach einem „flexibel einsetzbaren Repertoire von Strategien zur Wissensaufnahme und Wissensverarbeitung“ „in domänenspezifischer Ausprägung“. ³⁴ Dabei kommt es allerdings entscheidend auf die Fähigkeit der Lerner an, mit mentalen Modellen souverän zu operieren. Anders formuliert: die Lernsituation müsste viel mehr Gelegenheit bieten, den Einsatz mentaler Modelle erprobend zu üben. Das hieße dann, die Aufgabenfolge nicht primär am hermeneutischen Modell auszurichten, sondern den Verknüpfungen zwischen Daten- und Wissensbasis besondere Aufmerksamkeit zu schenken. Das hieße vor allem auch, die in der Leistungssituation geforderten Schreibaufgaben zu trainieren. Das hätte Änderungen sowohl in der Hausaufgabenpraxis der Lerner als auch in der Hausaufgabenkorrektur durch die Lehrperson zur Folge.
- Will man die *Aufgabenstellung für Leistungssituationen verändern*, indem man sie stärker an die aus der Lernsituation bekannten Aufgaben angleicht, dann müsste über die Aufgabenstellung eine *Komplexitätsreduktion* organisiert werden. In diese Richtung weisen einige Aufgabenbeispiele, die in den Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss im Fach Deutsch³⁵ angeboten werden. Da sollen z.B. bildhafte Vergleiche in einem bestimmten Textteil identifiziert und erklärt werden, emotionale Zustände einer Erzählerin sind unter Bezug auf im Text explizit angegebene Informationen mehrfach zu motivieren usw. Nach meinem Eindruck zielen solche komplexitätsreduzierenden Aufgaben aber nicht immer auf ein vertieftes Verständnis. Letztlich brauchen die Lerner beides: sowohl einen Zuwachs an Problemlösekompetenz als auch Orientierungsmarken, die das Terrain und die Absicht der Lektüre definieren. Deshalb erscheint um der Verstehenskompetenz willen beides geboten: Zuwachs an Komplexität in der Lernsituation und Reduktion der Komplexität in der Leistungssituation.

³⁴ J. Baumert, a.a.O., S. 111.

³⁵ Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. Entwurf (Stand vom 04.07.2003). Zugänglich via Internet: <http://www.kmk.org/aktuell/home.htm>.

Literaturverzeichnis:

Baumert, Jürgen: Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In: Nelson Killius/Jürgen Kluge/Linda Reisch (Hrsg.), Die Zukunft der Bildung. Frankfurt/M. 2002 (edition suhrkamp 2289), S. 100-150.

Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. Entwurf (Stand vom 04.07.2003). Zugänglich via Internet: <http://www.kmk.org/aktuell/home.htm>

Brecht, Bertolt: Leben des Galilei. Frankfurt/M. 1963 (ES 1).

Bremerich-Vos, Albert: Zur Entwicklung der Qualität des Deutschunterrichts in der Sekundarstufe I – Anmerkungen in fachdidaktischer Perspektive. Zugänglich via Internet: http://www.learn-line.nrw.de/angebote/qualitaetsentwicklung/download/bremerich_vos.pdf

Fingerhut, Karlheinz: Qualitätssicherung und Kompetenzerwerb – Auswirkungen der Vergleichsstudien (PISA, PISA E) auf die Entwicklung von Standards und Lehrbüchern für den Deutschunterricht. Zugänglich via Internet: <http://www.didaktikdeutsch.de/sdd/fingqual.doc>

Killius, Nelson/Kluge, Jürgen/Reisch, Linda (Hrsg.): Die Zukunft der Bildung. Frankfurt/M. 2002 (edition suhrkamp 2289).

Konferenz der Kultusminister (Hrsg.): Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.06.1979 i.d.F. vom 24.05.2002: Vereinbarungen über Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung. Ms. Zugänglich via Internet: <http://www.kmk.org>

Köster, Juliane: Konstruieren statt Entdecken – Impulse aus der PISA-Studie für die deutsche Aufgabenkultur. In: Didaktik Deutsch 14 (2003), S. 4-20.

Mettenleiter, Peter/Knöbl, Stephan: Blickfeld Deutsch 7. Paderborn 1998 (Schöningh).

Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung. Aufgabenbeispiele Klasse 7: Deutsch. Frechen 2000.

Weinert, Franz. E.: Die fünf Irrtümer der Schulreformer. In: Psychologie heute, Juli 1999, S. 28-34.

Anhang

Annette von Droste-Hülshoff
Der Knabe im Moor

O schaurig ists übers Moor zu gehn,
 Wenn es wimmelt vom Heiderauche,
 Sich wie Phantome die Dünste drehn
 Und die Ranke häkelt am Strauche,
 Unter jedem Tritte ein Quellchen springt,
 Wenn aus der Spalte es zischt und singt,
 O schaurig ists übers Moor zu gehn,
 Wenn das Röhricht knistert im Hauche!

Fest hält die Fibel das zitternde Kind
 Und rennt, als ob man es jage;
 Hohl über die Fläche sauset der Wind –
 Was raschelt drüben am Hage?
 Das ist der gespenstische Gräberknecht,
 Der dem Meister die besten Torfe verzecht;
 Hu, hu, es bricht wie ein irres Rind!
 Hinducket das Knäblein zage.

Vom Ufer starret Gestumpf hervor,
 Unheimlich nicket die Föhre,
 Der Knabe rennt, gespannt das Ohr,
 Durch Riesenhalme wie Speere;
 Und wie es rieselt und knittert darin!
 Das ist die unselige Spinnerin,
 Das ist die gebannte Spinnlenor',
 Die den Haspel dreht im Geröhre!

Voran, voran! nur immer im Lauf,
 Voran, als woll es ihn holen!
 Vor seinem Fuße brodeln es auf,
 Es pfeift ihm unter den Sohlen
 Wie eine gespenstige Melodei;
 Das ist der Geigemann ungetreu,
 Das ist der diebische Fiedler Knauf,
 Der den Hochzeitheller gestohlen!

Da birst das Moor, ein Seufzer geht
 Hervor aus der klaffenden Höhle;
 Weh, weh, da ruft die verdammte Margret:
 „Ho, ho, meine arme Seele!“
 Der Knabe springt wie ein wundes Reh;
 Wär nicht Schutzengel in seiner Näh,
 Seine bleichenden Knöchelchen fände spät
 Ein Gräber im Moorgeschwele.

Da mählich gründet der Boden sich,
 Und drüben, neben der Weide,
 Die Lampe flimmert so heimatlich,
 Der Knabe steht an der Scheide.
 Tief atmet er auf, zum Moor zurück
 Noch immer wirft er den scheuen Blick:
 Ja, im Geröhre wars fürchterlich,
 O schaurig wars in der Heide!

Annette von Droste-Hülshoff, Werke in einem Band. Hrsg. von Clemens Heselhaus. München 1995 (dtv), S. 68f.