

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>
8. Jahrgang 2003 – ISSN 1431-4355
Schneider Verlag Hohengehren
GmbH

Juliane Köster

**KONSTRUIEREN STATT ENTDECKEN
– IMPULSE AUS DER PISA-STUDIE
FÜR DIE DEUTSCHE
AUFGABENKULTUR**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 8. H. 14. S. 4-20.

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.

Juliane Köster

KONSTRUIEREN STATT ENTDECKEN – IMPULSE AUS DER PISA-STUDIE FÜR DIE DEUTSCHE AUFGABENKULTUR

1 Grundsätzliche Überlegungen

Eine der Auswirkungen des PISA-Schocks besteht darin, dass sich ein breites gesellschaftliches Interesse auf die PISA-Aufgaben richtet. Davon zeugt nicht zuletzt deren vielfache Veröffentlichung in großen Zeitungen wie der „Zeit“ oder der „Süddeutschen Zeitung“ sowie deren Dokumentation im Internet¹.

Für die Deutschdidaktik ist dieses Interesse insofern bedeutsam, als seit einigen Jahren auf Länderebene modellhafte Aufgabenbeispiele in Lehrplänen und in Handreichungen der Landesinstitute veröffentlicht werden und es bundesweit Bestrebungen gibt, durch Parallel- oder Vergleichsarbeiten bzw. durch Jahrgangsarbeiten und Kompetenztests landesinternen Standards zu sichern.

Für die Deutschdidaktik sind Aufgabenstellungen ein wichtiges Thema, weil es um die *Aufdeckung des Zusammenhangs* zwischen *Lernertrag und Instruktion* geht. Gerhard Eikenbusch hat in seiner jüngsten Publikation darauf hingewiesen, dass die Aufgaben in erheblichem Maße „den Unterricht gliedern, organisieren und rahmen“, das Lernen beeinflussen, die Leistungsfeststellung steuern und „als ein normatives Instrument verwendet werden können“.² Darüber hinaus, so Eikenbusch, repräsentieren sie für Schüler und Eltern das Fach und sind Bezugspunkt für kollegialen Austausch und Absprachen. Diese Ausführungen implizieren die Unterscheidung von Lern- und Leistungssituationen. Während Aufgaben in der Leistungssituation die Leistungsfeststellung organisieren, um Lernerfolg zu messen und Lernstände zu erheben, sind Aufgaben in der Lernsituation Teil der Interaktion zwischen Lehrer und Lernern. Das heißt konkret, dass Aufgaben in Lernsituationen häufig zu Partial- und Zwischenlösungen führen, die in der Lerngruppe gemeinsam weiterverarbeitet werden, also auf Anschlusskommunikation angewiesen sind.³

Die folgenden Überlegungen konzentrieren sich auf Aufgaben zum Textverstehen in Leistungssituationen. Das resultiert zum einen aus der Funktion der PISA-Studie, zum anderen aus dem Umstand, dass aus den deutschen Bundesländern verbindliche Aufgabenvorschläge als Vergleichsmaterial vorliegen.

¹ [http://www.pisa.oecd.org/Docs/Download/PISA2001\(deutsch\).pdf](http://www.pisa.oecd.org/Docs/Download/PISA2001(deutsch).pdf)

² Gerhard Eikenbusch, *Qualität im Deutschunterricht der Sekundarstufe I und II*. Berlin 2001 (Cornelsen), S. 205.

³ Vgl. dazu Karlheinz Fingerhut, *Die Evaluation des Leseverständnisses durch die PISA-Studie und der Literaturunterricht in der Sekundarstufe I*. In: *DU* 3/2002, S. 39-44.

Dass PISA-Aufgaben anders sind als die aus dem Deutschunterricht und den Deutsch-Klassenarbeiten bekannten, ist vielfach hervorgehoben worden. Die Differenz ist auf unterschiedlichen Ebenen zu erheben und zu erklären.

Was die *Funktion* betrifft, so sind PISA-Aufgaben Test-Aufgaben für ein breit angelegtes Bildungsmonitoring und damit nicht ohne weiteres auf Aufgaben für Lernerfolgsüberprüfungen im Anschluss an ein Unterrichtsvorhaben oder für die Abschlussprüfungen in den Bundesländern zu übertragen.

Auch in ihrer *Intention* unterscheiden sich PISA-Aufgaben deutlich von Aufgaben in Klassenarbeiten, die das Textverstehen überprüfen. Sie testen ein Konstrukt, das heißt konkret: unterschiedliche Dimensionen der Lesekompetenz. Das vom einzelnen Lerner produzierte Ergebnis interessiert nur als Indikator der damit verknüpften – nicht unmittelbar beobachtbaren – Kompetenz. Es kommt also nicht primär darauf an, ob die Lösungen subtil sind, ob sie den Texten gerecht werden oder etwas Neues an ihnen ermitteln, sondern was zählt, sind die kognitive Leistung, für die das angezielte Ergebnis symptomatisch ist. Dadurch unterscheiden sich PISA-Aufgaben intentional grundsätzlich von Aufgaben, die primär oder ausschließlich auf die Produktion von Erkenntnis zielen, sei es auf der Basis textanalytischer oder auf der Basis operativer Verfahren.

PISA-Aufgaben sind anders *formuliert* als die deutschen Aufgaben. Fragen, besonders W-Fragen werden häufig verwendet. Einige Aufgaben werden „anmoderiert“, z.B. in Form von Erklärungen, die die Aufgabe eindeutig machen. Diese Formulierungsmerkmale haben nicht zuletzt mit dem Aufgabenformat zu tun. PISA-Aufgaben kombinieren offene, halboffene und geschlossene Aufgabentypen.⁴ Die geschlossenen Aufgaben bestehen zu großen Teilen aus Multiple-Choice-Angeboten. Darüber hinaus spielen ganz unterschiedliche Vergleichsaufgaben eine erhebliche Rolle. Entscheidend erscheint jedoch, dass PISA-Aufgaben überwiegend einen Problemhorizont bieten oder den Auftrag zur Überprüfung einer These enthalten. Textverstehen wird folglich als konstruktiver Akt definiert, sodass die Aufgaben vielfach als Anleitung zur Bedeutungskonstruktion dienen.

Trotz dieser prinzipiellen Unterscheidung zwischen PISA-Aufgaben und der deutschen Aufgabenkultur wird im Folgenden eine vergleichende Analyse der Aufgabenformate und –formulierungen vorgenommen, um zu zeigen, dass den PISA-Aufgaben ein anderes *Interpretationskonzept* – und letztlich auch ein anderes Bild von Wissenschaft – zugrunde liegt als den deutschen Aufgaben. PISA-Aufgaben beruhen auf einem erkenntnistheoretischen Konzept der „Interpretation“, das sich deutlich von der klassischen hermeneutischen Position unterscheidet, auf die sich die deutschen Aufgaben in vielfältiger Weise und in unterschiedlicher Reflektiertheit beziehen.

Der Vergleich wird in zwei Teilen realisiert. Jeder der beiden Teile ist durch eine der beiden Aufgabentraditionen dominiert und die Besonderheit der jeweiligen Tradition wird durch Bezug auf die jeweils andere Tradition geschärft. Im ersten Teil be-

⁴ Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001 (Leske und Budrich), S. 81.

stimmt eine PISA-Unit die Perspektive, im zweiten Teil sind es Beispielaufgaben aus den Bundesländern.

2 Textverstehen als Konstruktionsleistung

Als signifikante Beispiele für das Format der PISA-Aufgaben wähle ich drei Fragen aus der Unit „Geschenk“.⁵

Das Aufgaben-Set wird folgendermaßen eröffnet:

Frage 31: GESCHENK
 Hier folgt ein Ausschnitt aus einem Gespräch zwischen zwei Personen, die „Das Geschenk“ gelesen haben:



Stütze dich auf Informationen aus der Erzählung, um zu zeigen, wie beide Personen ihren Standpunkt rechtfertigen können.

Person 1

Person 2

Im Hinblick auf das Konstrukt „Immanente Textinterpretation: Das Motiv einer Figur herleiten“ wird eine konkrete Deutungsfrage gestellt, die auf textbezogene Hypothesenbildung zielt. Es geht darum, „implizite Bedeutung [zu erkennen]“.⁶ Hier soll nicht diskutiert werden, ob die vorgegebene Lösung dem Text gerecht wird oder nicht. Diskutiert werden soll vielmehr die Formulierung der Aufgabe. Gefragt wird nach dem Grund einer bestimmten Verhaltensweise der Hauptfigur, aus welchem Grund *wohl* die Frau den Panter gefüttert hat – und dieser Grund soll aus dem Text ermittelt werden. Anders formuliert: Die Partikel „wohl“ signalisiert, dass hier Vermutungen zu äußern sind, der Hinweis „laut Erzählung“ verweist darauf, dass diese Vermutungen textgestützt sein sollen.

⁵ Der Aufgabenstamm ist abrufbar via Internet:
[http://www.pisa.oecd.org/Docs/Download/PISA2001\(deutsch\).pdf](http://www.pisa.oecd.org/Docs/Download/PISA2001(deutsch).pdf)

⁶ A.a.O., S. 48.

Für den Lösungsprozess bieten sich zwei Wege an: erstens den Text im Hinblick auf die Fütterungsmotive der Frau zu durchmustern und – da die Motive nicht explizit benannt sind – aus den explizit benannten Verhaltensweisen der Frau auf deren Motiv zu schließen; der zweite Weg besteht darin, aufgrund des vorliegenden Textverständnisses eine Erklärungshypothese zu bilden und sie textbezogen zu überprüfen. Im Sinn konstruktiven Verstehens ist dieser Prozess der naheliegende. Die Aufgabe gibt ein Textproblem vor, vom Lerner ist dessen Klärung durch Hypothesenbildung und deren Überprüfung zu leisten. Grundlegend für die Unterscheidung dieser beiden Wege ist die Unterscheidung von Entdeckung und Überprüfung.⁷

Auch wenn diese Aufgabe im Kontext deutscher Aufgabenkultur vertrauter erscheint als die vorangehende, weil sie auf eigenständige Hypothesenbildung zielt, so wird sie von deutschen Aufgabenentwicklern dennoch aus zwei Gründen kritisiert. Sie wird aufgrund ihrer konkreten *inhaltlichen* Ausrichtung, d.h. auch aufgrund ihrer Orientierung am Leitfragenkonzept, als zu wenig methodenorientiert eingeordnet und aufgrund der *punktuellen* Zuspitzung auf einen Aspekt als zu wenig Spielraum gebend. Die Position der von mir befragten Lehrerinnen und Lehrer lautet denn auch: auf die Tatsache, dass das Fütterungsmotiv für das Verständnis der Erzählung eine Rolle spielt, darauf müssen die Lerner selbst kommen. Es obliegt also dem Lerner, dieses Textproblem selbständig zu erschließen. Hier ist anzumerken, dass das natürlich wünschenswert ist, aber immer nur von einer Minderheit der Lerner geleistet wird. Es wären also verstärkt Anstrengungen darauf zu richten, wie die Lerner die Fähigkeit ausbilden, selbstständig relevante Textprobleme zu formulieren. Ein erster Schritt in diese Richtung könnte jedoch darin bestehen, die Lerner mit *Textproblemen* zu konfrontieren und sie für *Problemlöseleistungen* zu sensibilisieren.

In der deutschen Aufgabenpraxis wird die mit dieser Aufgabe verbundene Lösung („Mitgefühl“, „Mitleid“) entweder als Summe des Charakterisierungsauftrags erwartet („Charakterisiere die Frau“) oder aber als Resultat des offenen Analyseauftrags „Untersuche die Motive der Frau, den Panther zu füttern.“ Diese zweite Formulierung scheint der zitierten PISA-Frage sehr ähnlich zu sein, unterscheidet sich aber in einem einzigen Punkt: die Möglichkeit, *vor* der Analyse die Hypothese zu formulieren und im Überprüfungszusammenhang zu analysieren – also den oben genannten zweiten Weg zu wählen –, ist in diesem Skript nicht vorgesehen.

Mitverantwortlich für die Zurückweisung dieser Aufgabe durch deutsche Aufgabenentwickler dürfte darüber hinaus auch die nachhaltige Disqualifizierung von Fragen sein, vor allem auch von W-Fragen. In diesem Mikrobereich ist durch PISA neuer Diskussionsbedarf geweckt.

Ich fasse zusammen: die Besonderheit dieser PISA-Aufgabe liegt in der konkreten inhaltsbezogenen Fragestellung und signalisiert durch die Partikel „wohl“, dass hier Hypothesenbildung gefragt ist, die der textuellen Validierung bedarf. Es gilt ein Textproblem zu lösen, statt die Antwort zu ermitteln, ehe die Frage gestellt ist.

⁷ Susanne Rohr, Über die Schönheit des Findens. Die Binnenstruktur menschlichen Verstehens nach Charles S. Peirce: Abduktionslogik und Kreativität. Stuttgart 1993 (M&P), S. 87.

Als drittes Beispiel sei eine Aufgabe zur textbezogenen Deutung einer bestimmten Äußerung der Hauptfigur vorgestellt. Es geht dabei um den von der Hauptfigur geäußerten Satz „dann kümmere ich mich um *dich*“.

Frage 36: GESCHENK

Wenn die Frau sagt, „dann kümmere ich mich um *dich*“
(Zeilen 114-115) meint sie, dass sie:

- A sicher ist, dass die Katze sie nicht angreift.
- B versucht, die Katze zu erschrecken.
- C vorhat, die Katze zu erschießen.
- D die Katze füttern will.

Es werden im Multiple-Choice-Format vier Antworten angeboten. Füttern und Erschießen sind die beiden ernsthaften Alternativen. Beides kann gemeint sein und die intendierte Antwort, nämlich „Erschießen“ wird nur durch das Lachen der Frau, das auf ihren Satz folgt, vereindeutigt. Diese Aufgabe macht Interpretieren als Konstruktionsleistung im Sinn von „ausschließen, zurückweisen, abwägen, entscheiden“ deutlich. Natürlich kann hier das zufallsgesteuerte Ankreuzen nicht ausgeschlossen werden, aber worauf es ankommt, ist der konstruktive Zugriff auf diese zentrale Stelle anstelle des Entdeckens dieser Doppeldeutigkeit durch die Lerner. Diese Stelle wird überhaupt erst dann zur Entdeckung, wenn man ihre Doppeldeutigkeit erfasst.

Kurz: die Reflexion der PISA-Aufgaben vor dem Hintergrund der deutschen Aufgabentradition hat deutlich gemacht, dass hinter den unterschiedlichen Aufgabenformulierungen durchaus vergleichbare Konstrukte stehen, dass sich aber das Interpretationskonzept beider Aufgabenlinien grundsätzlich unterscheidet⁸. Dies mag auch ein Grund dafür sein, dass die PISA-Aufgaben von den befragten Lehrplanexperten als den deutschen Anforderungen entsprechend eingestuft wurden.

Im Kontext der PISA-Aufgaben wird Interpretation als *Konstruktionsleistung* innerhalb eines gesetzten konkreten Rahmens verstanden. Textverstehen ist folglich als konstruktiver Akt definiert, sodass die Aufgaben vielfach als Anleitung zur Bedeutungskonstruktion in einem vorgegebenen *Rahmen* dienen.

Wie Interpretation demgegenüber im deutschen Kontext modelliert wird, soll im zweiten Teil meiner Ausführungen gezeigt werden.

⁸ Vgl. dazu Susanne Rohrs Ausführungen zum Vergleich hermeneutischer und Peircescher Aussagen zu den Schlüsselbegriffen ‚Interpretation – Verstehen – Bedeutung‘. In: S. Rohr, a.a.O., S. 112-139, v.a. S. 121ff.

3 Textverstehen als selbstreguliertes Entdecken

Ich habe in den letzten zehn Jahren kontinuierlich Aufgaben für Klassenarbeiten, für Abiturprüfungen und zuletzt auch für sogenannte Jahrgangs- und Parallelarbeiten analysiert. Das zentrale Merkmal dieser Aufgaben ist dabei durch die Schuladministration festgelegt, nämlich die *Verknüpfung von Verstehens- und Darstellungsleistung*. Sowohl die Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung (EPA) als auch die Lehrpläne der Bundesländer verlangen verbindlich die Verknüpfung von Textverständnis und Schreibleistung.⁹ Beides wird gleichermaßen gefordert und bewertet. Ich zitiere die letzte Fassung der EPA vom Mai 2002, wo von den Erschließungsformen literarischer und pragmatischer Texte die Rede ist: „Ein prozessorientiertes Verständnis des Schreibens gilt auch für die schriftliche Abiturprüfung. Die Erschließungsformen – untersuchen, erörtern, gestalten – entsprechen einem solchen Verständnis.“¹⁰ Ich führe diese Verbindung darauf zurück, dass die Tradition des Aufsatzes fortgeführt wurde, als die textanalytische und später die textproduktive Arbeit die Lernerfolgsüberprüfungen bestimmte. Die seit den 60er-Jahren gültige Rede vom „Interpretationsaufsatz“ mag diese Annahme bestätigen. Warum z.B. eine Textanalyse, die Textverstehen kontrollieren soll, in Aufsatzform zu dokumentieren ist und nicht z.B. „optisch“ in Tabellenform oder in Gestalt eines Schaubilds, wie es in der unterrichtlichen Situation üblich ist – diese Debatte steht angesichts der Formate und Forderungen der PISA-Aufgaben auf der Tagesordnung. Denn während die analytischen Operationen in der Regel auf Reduktionsstrategien beruhen und in die Abstraktion führen, verlangt das Skript der Darstellungsleistung aus diesem Gerüst wieder einen Text zu machen, dessen Organisation sich deutlich vom analysierten Ausgangstext unterscheidet. Diese selbstregulative Leistung wird nur von wenigen Lernern erfolgreich vollbracht.

Darüber hinaus verbindet sich der Ausweis elaborierter Schreibleistung im Lernbereich „Umgang mit Texten“ mit dem Ausweis zweier weiterer Konstrukte, die in unterschiedlichem Maß akzentuiert werden: entweder mehr mit *Methodenkompetenz* oder mehr mit *Entdeckerfähigkeit*.

Ich wende mich zunächst der Methodenkompetenz zu. Sieht man von der seit kurzem vorliegenden Erprobungsfassung des Lehrplans Deutsch in Mecklenburg-Vorpommern ab, so rechnen die Lehrpläne in Schleswig-Holstein, Thüringen und Brandenburg zunächst die Darstellungsfähigkeit selbst zur Methodenkompetenz. Darüber hinaus subsumieren sie mindestens ein Dreifaches unter diesen Begriff:

1. *kognitive Grundfähigkeiten* wie Information selektieren, ordnen, sie Kategorien zuordnen, analogisieren, diskriminieren, schlussfolgern; sie werden nicht explizit genannt, sondern sind in der Metapher des „Erfassens“ enthalten;
2. *fachliches Wissen*, d.h. vor allem fachspezifisches Vokabular, Merkmalswissen strukturbildender, genretypischer, syntaktischer, semantischer, stilistisch-rhetorischer

⁹ Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.06.1979 i.d.F. vom 24.05.2002: Vereinbarungen über Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung. Ms., S. 15.

¹⁰ A.a.O.

scher Art; konzeptuelles Wissen findet sich dagegen kaum; signifikant erscheint in diesem Zusammenhang die Dürftigkeit des Bausteins „Inhalt“;

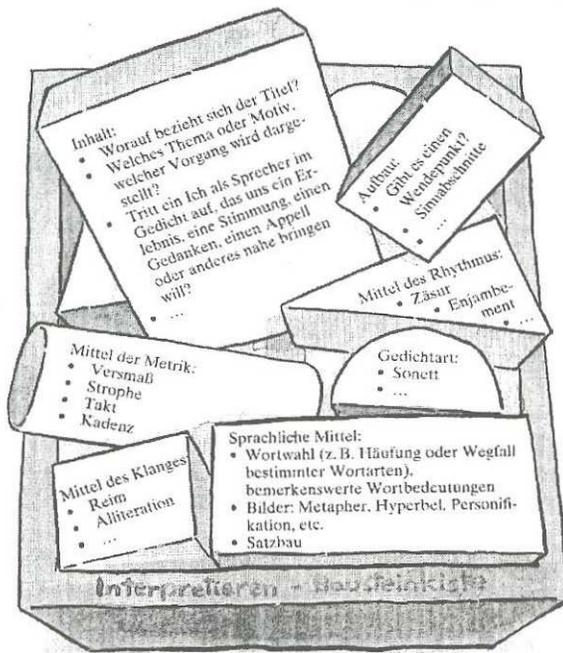


Abb.: Konrad Notzon (Hrsg.), *Verstehen und Gestalten E 9/10. Arbeitsbuch für Gymnasien.* Ausgabe E. München 1997 (Oldenbourg), S. 87.

3. *selbstregulierte sachgerechte Anwendung dieses Wissens* mit Hilfe von Reduktions- und Elaborationsstrategien. Folgt man der Formulierung in den EPA, so geht es darum, mit Hilfe des oben genannten Merkmalswissens „durch Erfassen zentraler strukturbildender, genretypischer, syntaktischer, semantischer, stilistisch-rhetorischer Elemente und ihrer Funktion für das Textganze“ „eine aspektorientierte Textdeutung“¹¹ zu organisieren. Das heißt, dass durch die genannten Prozeduren Texterkenntnis gewonnen wird, die das lesende Subjekt bis dahin nicht hatte.

In einem zweiten Schritt gilt es, diese Texterkenntnis zu *kontextualisieren*: in den EPA ist von der „Entwicklung von literaturgeschichtlichen, gattungsgeschichtlichen, geistesgeschichtlichen, biographischen und politisch-sozialen Bezügen“¹² die Rede. Damit die Fähigkeit zur Selbstregulation möglichst umfassend unter Beweis gestellt wird, werden komplexe Aufgaben von hohem Abstraktionsgrad formuliert. Überaus häufig ist dabei der Auftrag, zu „beschreiben“ und zu „charakterisieren“:

¹¹ A.a.O.

¹² A.a.O.

„Beschreibe den Handlungsaufbau“, „Beschreibe und charakterisiere die Figur x und die Figur y“,¹³ „Beschreibe das Verhalten der Figur x“; „Beschreibe und charakterisiere die Beziehung zwischen x und y!“ „Beschreibe Evas Verhältnis zum Essen“.¹⁴ Häufig findet sich auch folgende dreiteilige Konstruktion, die sich an der methodischen Abfolge von Wiedergabe, Analyse und Deutung des Textes orientiert.

1. Fasse den Inhalt des Textes zusammen!
2. Arbeite heraus, wie der Autor sprachliche und formale Mittel einsetzte, um den Inhalt zu vermitteln!
3. Welche Aussageabsicht liegt dem Text zugrunde? Bemühe dich um eine Deutung!¹⁵

Mit diesem *Konzept von Methodenkompetenz* verbindet sich ein Interpretationsverständnis, das auf der selbstregulierten Anwendung eines fast ausschließlich formalen Instrumentariums beruht. Hinweise oder Orientierungsvorgaben, die Interpretation zu einer Konstruktionsleistung machen, fehlen. Bedenkt man, dass Selbstregulation – so Jürgen Baumert – „auf einem flexibel einsetzbaren Repertoire von Strategien zur Wissensaufnahme und Wissensverarbeitung sowie zur Überwachung der am Lernen beteiligten Prozesse“ beruht, dann handelt es sich dabei um eine überaus komplexe Kompetenz, die ein „dynamische[s] Wechselspiel von kognitiven, metakognitiven und motivationalen Aspekten“¹⁶ einschließt und lernstandsgerecht konkretisiert werden muss.

Geht man davon aus, dass Textverstehen auf dem „wechselseitige[n] Zusammenspiel von datengesteuerten und wissensgesteuerten mentalen Aktivitäten“¹⁷ beruht, dann könnten Probleme der „deutschen Aufgaben“ auf Probleme in diesem Zusammenspiel von Daten und Wissensstruktur zurückgeführt werden. Es gäbe dann ein Zuviel an Datenerhebung gegenüber einem Defizit in der Wissensstruktur. Das Defizit wäre sowohl als quantitatives als auch als qualitatives zu beschreiben. Anders

¹³ Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe I/ - Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Deutsch. Frechen 1992 (Verlagsgesellschaft Ritterbach), S. 139.

¹⁴ Konrad Notzon (Hrsg.), Verstehen und Gestalten 8, Lesetexte, München 1998 (Oldenbourg), S. 123.

¹⁵ Die Aufgabenformulierung verdanke ich einer Seminararbeit von Frau Kira Dannigkeit, in der sie Schülerarbeiten analysiert, die während eines Praktikums an einem Gymnasium in Sachsen-Anhalt im 8. Jahrgang geschrieben wurden. Ganz ähnliche Formulierungen finden sich in vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung NRW herausgegebenen Materialien zum „Schulinterne[n] Umgang mit Aufgabenbeispielen und Parallelarbeiten“.

¹⁶ 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, S. 111.

¹⁷ Günther Storch, Deutsch als Fremdsprache – eine Didaktik. München 1999 (Fink UTB), S. 119.

formuliert: der Theoriebezug ist nicht nur zu wenig ausgeprägt, im Werkzeugkasten sind auch ungeeignete Instrumente. Die Identifikation formaler und „sprachlicher Mittel“ ist wenig geeignet, die Lerner implizite Textbedeutung gewinnen zu lassen. Ein Blick in den Werkzeugkasten zeigt denn auch, dass es an inhaltsbezogenen und konzeptuellen Instrumenten mangelt.

Hinzu kommt, dass die deutschen Aufgaben insgesamt die datengesteuerte, d.h. aufsteigende Annäherung an Texte privilegieren, weil wissensgesteuerte Strategien als „deduktiv“ disqualifiziert sind. Eng damit verknüpft ist der Umstand, dass die deutschen Aufgaben die Textarbeit von niedrigeren Textebenen zu höheren organisieren. Zu prüfen wäre, ob eine Orientierung auf Aufgaben zur „absteigenden Textarbeit“ zu befriedigenderen Ergebnissen, das heißt zur verstärkten Ausbildung von „Verknüpfungsfähigkeit“ führt – denn in diesem Punkt sind die Defizite deutscher Lerner besonders ausgeprägt. Verknüpfung wird einseitig im anspruchsvollen Bereich des abstrahierenden Schlussfolgerns trainiert, statt die Textinformation auf umfassende – konzeptgeleitete – Vorgaben zu beziehen.

Als weiteres Konstrukt, das die deutschen Textverstehensaufgaben bestimmt, wird *Entdeckerfähigkeit* erkennbar. Im Umgang mit Texten sollen die Lerner subjektive Zugriffe auf die Texte entwickeln und zu daraus resultierenden individuellen Entdeckungen gelangen. Dahinter steht die – durchaus vertretbare – These, dass die Bedeutungsvielfalt und -fülle für die Lerner zugänglich bleiben und nicht durch konzeptuelle Vorgaben verstellt werden solle. Es sei gerade die Vielfalt der subjektiven Perspektiven, die an den Texten Unterschiedliches zu entdecken erlaube. Dieser im Kontext der Leseförderung sinnvolle Ansatz gerinnt in Leistungssituationen zu Aufgabenformulierungen wie „Analysiere den vorliegenden Text“, „Interpretiere das vorliegende Gedicht“. Als Begründung für diese ebenso komplexen wie abstrakten Aufgabenformulierungen dient das Postulat, dass hier sowohl Methodenkompetenz als auch Entdeckungsfähigkeit gefordert sind. Was dagegen spricht, sind die wenig überzeugenden Erträge. Um dem Missverständnis vorzubeugen, hier werde gegen „Einfälle“ oder gegen die Wahrnehmung von „Auffälligem“ argumentiert, sei festgestellt: es geht darum, diese wertvollen Strategien nicht wild, sondern konzeptgeleitet einzusetzen, sie der Beliebigkeit zu entziehen.¹⁸

Signifikant für die Verschränkung von methodischer Selbstregulation und subjektivem Zugriff erscheint mir auch folgende doppelte Aufgabenstellung für den 10. Jahrgang in NRW. Es handelt sich um den Aufgabentyp 3: Vergleichende Analyse kurzer fiktionaler Texte:

„Analysiere und vergleiche die beiden folgenden Gedichte im Hinblick auf ihr Thema und ihre Form (Was ist an beiden Texten besonders auffallend? Was haben diese Auffälligkeiten mit der Art des Empfindens zu tun, die in den Gedichten zum Ausdruck kommt?)!“¹⁹

¹⁸ Vgl. zum Problem des induktiven Vorgehens auch: J. Baumert, a.a.O., S. 140.

¹⁹ Landesinstitut für Schule und Weiterbildung NRW (Hrsg.), Materialien zu den Themenbereichen „Einführung in die Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung von Unterricht“ und „Schulinterner Umgang mit Aufgabenbeispielen und Parallelarbeiten“. Entwurf.

Text 1:

Sarah Kirsch:

Meine Worte gehorchen mir nicht

Meine Worte gehorchen mir nicht
Kaum hör ich sie wieder mein Himmel
Dehnt sich will deinen erreichen
Bald wird er zerspringen ich atme
Schon kleine Züge mein Herzschlag
Ist siebtfach geworden schickt unaufhörlich
Und kaum verschlüsselte Botschaften aus

Text 2:

Johann Wolfgang Goethe:*Rastlose Liebe*

Dem Schnee, dem Regen,
Dem Wind entgegen,
Im Dampf der Klüfte,
Durch Nebeldüfte,
Immerzu! Immerzu!
Ohne Rast und Ruh!

Lieber durch Leiden
Möcht ich mich schlagen,
Als so viel Freuden
Des Lebens ertragen.

Alle das Neigen
Von Herzen zu Herzen,
Ach, wie so eigen
Schaffet das Schmerzen!

Wie soll ich fliehen?
Wälderwärts ziehen?
Alles vergebens!
Krone des Lebens,
Glück ohne Ruh
Liebe, bist du!

Hinweis zur Entstehungszeit der Texte:

Goethes Gedicht ist Ende des 18. Jahrhunderts entstanden, Sarah Kirsch lebt heute in Schleswig-Holstein.

Die vom Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen herausgegebene Handreichung zur Vorbereitung der Parallelarbeiten dokumentiert zwei Schülertexte als Beispiele für die Lösung der zitierten Aufgabe.²⁰

Beispiel 1 (Gymnasium)

Schülerarbeit 1

Interpretation:

Sowohl das Gedicht „Meine Worte gehorchen mir nicht“ von Sarah Kirsch als auch Johann Wolfgang von Goethes „Rastlose Liebe“ handeln beide von Liebe. In beiden Gedichten wird die Liebe nicht nur von ihrer positiven Seite betrachtet, sondern die Schwierigkeiten der Annäherung und gegenseitigen Anpassung der Partner werden betont. In Sarah Kirschs Gedicht versuchen die beiden Partner sich gegenseitig zu erreichen, benötigen dafür aber eine große Anstrengung und können ihr Ziel nur mit

Soest o.J. [1998], S. 102.

²⁰ Vgl. a.a.O., S. 103ff.

Mühe erreichen („mein Himmel / Dehnt sich will deinen erreichen / Bald wird er zerspringen“, Z. 2ff.). Dadurch, dass hier nicht direkt von beiden Partnern gesprochen wird, sondern die Metapher „Himmel“ benutzt wird, ist ihr Ziel, die gegenseitige Annäherung, fast unerreichbar, da ganze Himmel dafür bewegt werden müssen. Ähnliches wird auch in Goethes Gedicht behandelt. Hier bereitet die Annäherung der beiden Partner in Form von Anpassung den Verliebten Schmerzen („Alle das Neigen/Von Herzen zu Herzen/ (...) Schaffet das Schmerzen!“, Str. 3). Beide Partner möchten sich hier so nah und so ähnlich wie möglich sein, was aber in der Praxis sehr schwierig ist. Nicht zuletzt deshalb wird in Goethes Gedicht die Liebe generell als sehr anstrengend beschrieben. Die Liebe ist so zum Beispiel schwer unter Kontrolle zu bekommen: In einer Personifizierung wird nämlich über die Liebe geschrieben, dass sie stark genug ist, gegen verschiedene Naturgewalten anzukommen („Dem Schnee, dem Regen / Dem Wind entgegen / Im Dampf der Klüfte / Durch Nebeldüfte, (...) Ohne Rast und Ruh“ (Str. 1)). Außerdem möchte das lyrische Ich lieber Qualen erleiden als sich den Freuden der Liebe aussetzen (Strophe 2). In der letzten Strophe möchte der Erzähler sogar fliehen, obwohl er die Liebe als etwas sehr Angenehmes beschreibt („Krone des Lebens/Glück ohne Ruh“). Ganz anders ist es dagegen im ersten Gedicht: Hier werden neben der Unerreichbarkeit des Partners die Gefühle eines Verliebten herausgestellt: Der Erzähler kann seinen eigenen Körper nicht mehr kontrollieren („Meine Worte gehorchen mir nicht“, Z. 1). Stattdessen wird er von der Liebe und der Sehnsucht nach seinem Partner beherrscht. Außerdem ist der Erzähler sehr hektisch, sein Herzschlag ist schneller und seine Gefühle sind wild durcheinander gemischt und nicht mehr nachvollziehbar. Diese konfuse Gefühlswelt wird in diesem Gedicht durch die offene Form betont: Das Gedicht besitzt weder Strophen noch einen Reim oder einen Takt. Darüber hinaus beginnen die einzelnen Sätze nicht am Zeilenanfang, sondern mitten in einer Zeile und sie reichen auch bis zur Mitte in die nächste Zeile hinein. Damit spiegelt die Form des Gedichtes genau das Durcheinander der Empfindungen des verliebten Erzählers wider. Das zweite Gedicht weist eine geschlossene Form auf. Es besteht aus vier Strophen, die jedoch Unterschiede aufweisen. So bestehen die erste und letzte Strophe aus je sechs Zeilen mit Paarreim und zweihebigen Jambus, während die zweite und dritte Strophe vier Zeilen lang sind und einen Kreuzreim und als Takt einen Daktylus haben. So bilden die beiden 6-zeiligen Strophen einen Rahmen um die beiden anderen Strophen, der zum Ausdruck bringt, dass man von der Liebe eingeschlossen ist und man nicht fliehen kann, was der Erzähler aber gerne möchte.

Schülerarbeit 2

Interpretation:

In dem Gedicht „Meine Worte gehorchen mir nicht“ von Sarah Kirsch beschreibt die Autorin ihre Gedankengänge, während sie eine Person sieht, die sie liebt. Das Gedicht „Rastlose Liebe“ von Johann Wolfgang von Goethe ist von einem Menschen, den die Liebe nie zur Ruhe kommen lässt, sondern immer weiter treibt. Es hat vier Strophen, wovon die erste und letzte sechs Zeilen haben und die zweite und dritte vier Zeilen. So haben die erste und vierte Strophe auch Paarreime und einen 5-hebigen Jambus. Mit der Ausnahme von zwei Strophen, in denen er 6-hebigen ist. Die

zweite und dritte Strophe hingegen haben Kreuzreime und einen 5-hebigen Daktylus, wieder mit Ausnahme von zwei Strophen, in denen er 6-hebig ist. Ganz im Gegensatz zu Gedicht b) steht das von Sarah Kirsch, da es keine erkennbaren Reime hat und auch keinen Takt. Das Gedicht hat nur eine Strophe und nur die Tatsache, dass es in sieben Zeilen unterteilt ist, macht deutlich, dass es ein Gedicht ist. Jedoch spalten manche Zeilen Sätze so auf, dass sie schwerer zu verstehen sind. „Kaum hör ich sie wieder meine Himmel / Dehnt sich will deinen erreichen“. So heißt die Überschrift des Gedichts ja auch „Meine Worte gehorchen mir nicht“, was durch dieses Stilmittel ziemlich deutlich gemacht wird. Das Gedicht b) hingegen ist ziemlich klar geschrieben, spiegelt die Überschrift aber auch mit einem Stilmittel wider. So hetzen sich die erste und vierte Strophe durch ihren schnellen Takt und die kurzen Zeilen, wodurch sie einen Rahmen um die zweite und dritte Strophe bilden, die sich eher „dehnen“, was durch ihren Walzertakt bewirkt wird. So drückt der Autor aus, wie er unter Druck steht: „Immer zu! Immer zu! Ohne Rast und Ruh!“ (Strophe 1, Z. 5 und 6). Die Hindernisse, mit denen er in seiner Liebe konfrontiert wird, werden durch Metaphern dargestellt: „Dem Schnee, dem Regen,/Dem Wind entgegen.“ (Strophe 1, Z. 1 und 2). So würde er sich auch lieber durch Leiden schlagen als so viel Freuden des Lebens ertragen: „Lieber durch Leiden/möchte ich mich schlagen, / Als so viel Freuden / Des Lebens ertragen“ (Strophe 2, Z. 1-4). Auch der Autorin im ersten Gedicht stehen Hindernisse im Weg, da sie, immer wenn sie ihre Liebe erblickt („Kaum hör ich sie wieder mein Himmel / Dehnt sich will deinen erreichen“; Z. 2 und 3), nicht mehr Herrin ihrer Worte ist: „Meine Worte gehorchen mir nicht“ (Z. 1). Sie liebt wohl eine Person, die noch nichts von ihrer Liebe weiß, und ist deswegen so aufgeregt, dass sie nicht mehr vernünftig sprechen kann. So macht ja auch die Erhöhung ihres Herzschlages deutlich, dass sie ihn liebt: „... mein Herzschlag/ist siebenfach geworden schickt unaufhörlich/Und kaum verschlüsselte Botschaften aus“ (Z, 5-7).

Obwohl es sich um zwei Schülerarbeiten sehr unterschiedlicher Qualität handelt, wird in keiner der beiden die geforderte Aufgabe realisiert. Weder werden die Texte thematisch analysiert, wie es der Auftrag verlangt, noch werden die in Klammer gesetzten Fragen abgearbeitet. Das heißt, es werden weder „Auffälligkeiten“ benannt, noch werden sie mit der „Art des Empfindens“ verknüpft, „die in den Gedichten zum Ausdruck kommt“. Die Schülerarbeit 2 bietet überwiegend formale Beobachtungen und stellt einen Bezug zum Titel von Text 1 her. Ein Verständnis der beiden Gedichte, das über die spontane Rezeption hinausgeht, kommt in dieser Arbeit nicht zum Ausdruck. Der Beitrag der formalen Analysen zum Textverstehen bleibt minimal.

Anders verhält es sich mit der Schülerarbeit 1. Was letztlich die Qualität dieser Arbeit ausmacht, ist der Umstand, dass der Verfasser beide Texte auf das *Nähe-Distanz-Problem* bezieht, also mit einem *Konzept* im Kontext von *Liebe und Intimität* operiert. Bezogen auf den Text von Sarah Kirsch stellt der Verfasser fest, dass der Prozess der Annäherung ein überaus anstrengender und mühevoller sei (Himmel müssten bewegt werden), bezogen auf das Goethe-Gedicht sei es die Verschiedenheit der Partner, die sich auch in der Liebesbeziehung bemerkbar mache: „[b]eide Partner möchten sich hier so nah und so ähnlich wie möglich sein, was aber in der

Praxis sehr schwierig ist. Nicht zuletzt deshalb wird in Goethes Gedicht die Liebe generell als sehr anstrengend beschrieben“. Der Verfasser dieses Textes stellt fest, dass beide Texten der Liebe das Merkmal „anstrengend“ zuschreiben. Das Bemühen, formale Merkmale zu semantisieren und als die Aussage stützende zu deuten, zeigt, dass der Verfasser etwas von dem verstanden hat, was Formanalyse leisten kann – und sich damit auch nicht verstecken muss. Die Vorschläge zum Bezug von Form und Inhalt sind zwar Ausweis einer kreativen Konstruktionsleistung, mit dem Ertrag der konzeptionellen Arbeit, die der Verfasser geleistet hat, sind sie allerdings qualitativ nicht zu vergleichen.

Diese Arbeit ist zu Recht als Beispiel für eine gelungene Lösung in die Handreichung aufgenommen worden. Zugleich soll aber darauf hingewiesen werden, dass auf den vom Verfasser gewählten konstruktiven Zugriff – d.h. auf die Verwendung eines Konzepts von Liebe und Intimität – in der Aufgabenstellung keinerlei Hinweis gegeben wird. Auch in der Schülerarbeit 2 findet sich kein Hinweis auf ein entsprechendes Vorgehen. Insofern verwundert es nicht, dass auch in den gut dokumentierten unterrichtlichen Voraussetzungen von der Arbeit mit derartigen Konzepten nicht die Rede ist. Vielmehr lassen sie ein anderes methodisches Vorgehen erkennen, nämlich die textspezifische Darstellung von Liebe zu explorieren und zu ordnen.²¹ Auf dieser Folie erscheint die in der Schülerarbeit erbrachte Deutungsleistung weniger auf die unterrichtliche Lernsituation rückführbar als auf die Aktualisierung subjektiver Theorien zum Thema „Liebe und Intimität“. Lediglich die Vereinbarung für die gemeinsame Unterrichtsplanung, dass die „verschiedenen Gedichte nach ihrem Verständnis von ‚Liebe‘ zu ordnen“ seien, gibt einen Hinweis in diese Richtung. Die explizit formulierte Lösungserwartung zielt demgegenüber in eine andere Richtung. Als Hauptaussage des Gedichts von Sarah Kirsch wird „Grenzenlosigkeit des Gefühls ‚Liebe‘ / Entgrenzung des Ichs durch die Liebe“ erwartet, als Hauptaussage des Goethe-Gedichts „Liebe als rastlose Bewegung zwischen Freude und Schmerz“.²² Die Leistung der Schülerarbeit 1 geht deutlich über die formulierte Erwartung hinaus, indem sie den mit dem Aufgabentyp der vergleichenden Analyse verbundenen Auftrag ernst nimmt statt die Gedichte nacheinander abzuarbeiten und am Ende Unterschiede festzustellen, die das Ergebnis zweier Einzelanalysen sind. So besehen macht die Aufgabenformulierung nicht hinreichend deutlich, dass es sich um den Aufgabentyp „Vergleichende Analyse kurzer fiktionaler Texte“ handelt und nicht um die Analyse zweier Texte mit anschließendem Ergebnisvergleich. Die Aufgabenstellung macht zudem deutlich, wie wenig vergleichende Analysen als konzeptgeleitetes konstruktives Verfahren im Horizont der Aufgabenkonstrukteure sind. Die doppelte und keineswegs widerspruchsfreie Aufgabenstellung lässt aber durchaus ein diffuses Problembewusstsein der Aufgabenkonstrukteure erkennen. Die zweite dokumentierte Schülerarbeit macht denn auch deutlich, wie dürftig die Erträge bei Aufgabenstellungen wie der vorliegenden sind, wenn keine konzeptgeleiteten Ansätze genutzt werden.

²¹ A.a.O., S. 88.

²² A.a.O.

In der vorliegenden Form macht die Aufgabenstellung ein Wissenschaftsverständnis erkennbar, das – mit Jürgen Baumert zu sprechen – zum einen auf *Induktion* beruht (was fällt dir auf? was entdeckst du an diesem Gebilde?) und sich zum anderen auf ein formbezogenes Instrumentarium stützt, mit dem „*explorativ ordnend*“²³ Textbedeutung erschlossen, d.h. textbezogen interpretiert werden soll. Textverstehen wird zu einer Leistung des Entdeckens – sei es durch die Suche nach formalen Merkmalen oder durch subjektive Theorien geleitet (anlässlich von subjektiv selektierten Auffälligkeiten).

Damit Textverstehen oder Interpretieren als Konstruktionsleistung der Lesenden konzeptualisierbar wird, empfiehlt es sich, an der gelungenen Schülerarbeit Maß zu nehmen und das dort *intuitiv* verwendete Verfahren als Modell zu erproben. Das hieße, Aufgaben zu entwerfen, die – analog zu den PISA-Aufgaben – konzeptuelle Vorgaben machen und die Textanalyse in die thesenbezogene Argumentation und damit in den Überprüfungszusammenhang überführen. Schwächeren Lernern könnte ein solcher Rahmen helfen, überhaupt etwas herauszufinden, den guten Lernern böte er die Möglichkeit zur differenzierten Wahrnehmung der Tiefenstruktur.

Angenommen, die in der ersten Schülerarbeit formulierten Deutungsthese sind vertretbar, dann könnten die auf die beiden zitierten Gedichte bezogene Aufgaben für den 10. Jahrgang zum Beispiel folgendermaßen formuliert sein:

- „In beiden Gedichten geht es um das Problem von Nähe und Distanz in der Liebe. Zeige anhand des Textes, dass dieses Problem in beiden Gedichten unterschiedlich dargestellt wird.“
- „In beiden Gedichten wird Liebe mit Anstrengung verknüpft. Erkläre diese These anhand der beiden Gedichte und zeige, worin die Besonderheit eines jeden besteht.“
- Oder in einer offeneren Variante: „Vergleiche die beiden Gedichte in Bezug auf das Konzept von Liebe, das in ihnen zum Ausdruck kommt.“
- Für die Oberstufe ließe sich der Analyse- und Deutungsrahmen erweitern: „Sie haben im Unterricht verschiedene Konzepte von Liebe und Intimität kennengelernt. Welchem dieser Konzepte würden Sie die beiden Gedichte zuordnen? Begründen Sie Ihre Entscheidung textbezogen und differenziert.“

Auch kleinere Aufgaben sollten in Erwägung gezogen werden: z.B. zu erklären, warum das „Neigen von Herzen zu Herzen“ als schmerzvoll bezeichnet wird.²⁴

Der Rahmen kann auch so gesetzt werden, dass die Lerner den Auftrag erhalten, Fragen an den Text zu formulieren, deren Antwort nicht auf der Hand liegt, und entsprechende Erklärungshypothesen aufzustellen, auf die hin die Texte dann zu befragen sind.²⁵

²³ J. Baumert, a.a.O., S. 142.

²⁴ Die Leistung der Schülerarbeit 1 besteht gerade darin, dass versucht wird, dieses Textproblem zu erklären.

²⁵ Vgl. Susanne Rohr, a.a.O., S.20.

Natürlich lässt sich diese Aufgabe auch als „Produktionsaufgabe“ formulieren, z.B. als Auftrag, ein Gespräch zu entwickeln, in dem sich die Sprecher der beiden Gedichte über ihre Erfahrungen mit Liebe austauschen.²⁶

Entscheidend ist, dass das Aufgabenangebot eine gewisse Vielfalt und Variabilität enthält. Didaktische Bemühungen wären darauf zu richten, Leistungsprogression transparent zu machen und weite Gelände zwischen „Leitfragen“ einerseits und dem offenen „Analyse- bzw. Interpretationsauftrag“ zu vermessen.

4 Was gibt es von PISA zu lernen?

Will man Textverstehen als Konstruktionsleistung der Lesenden konzeptualisieren, dann sind vor allem folgende vier Punkte nachhaltig zu diskutieren.

Funktion der Aufgabe

Bei der Aufgabenkonstruktion ist prinzipiell zu berücksichtigen, ob die Aufgabe für eine Lern- oder Leistungssituation gedacht ist. Beide Situationen stellen spezifische Anforderungen an die Aufgabe, wobei der vorliegende Beitrag Leistungssituationen im Blick hat.

Hypothesen- bzw. Problemorientierung

Es gilt Aufgaben zu konstruieren, die einen Problemlöseprozess eröffnen. In diesem Zusammenhang wäre das Verhältnis von Induktion und Deduktion neu zu diskutieren und dabei wäre – dem pragmatizistischen Ansatz der PISA-Aufgaben folgend – die Peircesche Abduktionslogik in die Debatte einzubeziehen.²⁷ Für den deutschdidaktischen Bereich hat Hans-Georg Hölsken bereits 1987 auf die Bedeutung von „Strategien der Problemlösung“ beim Textverstehen hingewiesen.²⁸

Wenn den Lernstrategien tatsächlich ein so großer Einfluss auf die Verstehensleistung zuzuschreiben ist und sie als der optimale Hebel für bessere Verstehensleistungen erscheinen, dann wäre die Ausbildung kognitiver Grundfähigkeiten in besonderer Weise zu berücksichtigen. Denn weder Reduktions- noch Elaborationsstrategien sind ohne kognitive Operationen zu realisieren.

Reflexion des Aufgabenrahmens

Folglich kommt der optimalen Dimensionierung der Problemstellung bzw. der Hypothesenformulierung besondere Bedeutung zu. Von den PISA-Aufgaben ist zu lernen, dass die den Rahmen bildenden Vorgaben sowohl hinreichend klar sein als auch hinreichend Spielraum eröffnen müssen. Klarheit bedeutet, dass die Lerner wissen, was sie tun sollen; Spielraum bedeutet, dass ein interner Entscheidungspro-

²⁶ Produktionsaufgaben für Leistungssituationen bieten speziellen Erörterungsbedarf, der an anderer Stelle zu leisten wäre.

²⁷ Vgl. S. Rohr, a.a.O., S.20; 90-98.

²⁸ Hans-Georg Hölsken, Der Text als Problem. Kognitive Textverarbeitung im Literaturunterricht. In: Heiner Willenberg u.a. (Hrsg.), Zur Psychologie des Literaturunterrichts. Schülerfähigkeiten – Unterrichtsmethoden – Beispiele. Frankfurt/M. 1987 (Diesterweg), S. 62-87.

zess angestoßen wird. Zu wenig Vorgaben bewirken Orientierungslosigkeit, zu detaillierte und kleinschrittige Vorgaben suggerieren bestimmte Antworten. So kommt also alles darauf an, die Vorgaben so zu formulieren, dass sie das größtmögliche Maß an Produktivität freisetzen. Grundlegende Voraussetzung dafür wären Aufgaben, die das „desire to find things out“²⁹ entfachen. Begünstigt wird dieses Begehren durch Aufgaben, die das In-Beziehung-Setzen von Information und das dialogische Denken stimulieren.

Aufgabenformate

Folglich ist dieser Effekt auch eine Frage des Aufgabenformats. Es entscheidet häufig über den Motivationswert einer Aufgabe. So wählen Lehramtsstudierende lieber Begründungsaufgaben als Beschreibungsaufgaben, lieber Vergleichsaufgaben als den Auftrag zur Analyse von Einzeltexten. Beide Vorlieben wurden damit begründet, dass man wisse, was man tun solle. Insofern haben sie damit zu tun, dass es sich um Anleitungen zu Konstruktionsleistungen handelt.

Unter motivationalem Aspekt³⁰ wären auch die im Deutschunterricht bislang unüblichen Multiple-Choice-Aufgaben zu würdigen. Sie zeichnen sich nicht nur durch Klarheit und Wahlmöglichkeit aus, sie entlasten auch, indem sie vom Schreibauftrag entbinden. Damit bieten sie *eine* Möglichkeit zu erproben, ob Verstehensleistungen eindeutiger ausweisbar werden, wenn sie unabhängig von der Darstellungsleistung eingefordert werden. Hervorzuheben ist darüber hinaus, dass Multiple-Choice-Aufgaben zwar in ihrem Produkt sehr punktuell sind und das Kreuz zur Markierung der richtigen Antwort schnell in die Nähe des Analphabetentums gerückt wird, dass der Lösungsprozess aber eine Diskussion der Lösungsangebote einschließt. Es wäre durchaus denkbar, die Explikation dieser internen Debatte einzufordern. Damit wäre ein Doppelpertes gewonnen: Plausibilisierung von Textarbeit durch ihre Plazierung im Überprüfungszusammenhang und – in Konsequenz – Motivierung für eine als sinnvoll wahrgenommene Schreibleistung.

Literatur

- Baumert, Jürgen: Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In: Killius, Nelson / Kluge, Jürgen / Reisch, Linda (Hrsg.): Die Zukunft der Bildung. Frankfurt/M. 2002 (edition suhrkamp 2289), S. 100-150 .
- Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.06.1979 i.d.F. vom 24.05.2002: Vereinbarungen über Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung. Ms.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001 (Leske und Budrich).
- Eikenbusch, Gerhard: Qualität im Deutschunterricht der Sekundarstufe I und II. Berlin 2001 (Cornelsen).

²⁹ S. Rohr, a.a.O., S. 20.

³⁰ Vgl. Ulrich Schiefele, Motivation und Lernen mit Texten. Göttingen 1996 (Hogrefe), S. 44-48.

- Fingerhut, Karlheinz: Die Evaluation des Leseverständnisses durch die PISA-Studie und der Literaturunterricht in der Sekundarstufe I. In: DU 3/2002, S. 39-44.
- Hölsken, Hans-Georg: Der Text als Problem. Kognitive Textverarbeitung im Literaturunterricht. In: Heiner Willenberg u.a. (Hrsg.), Zur Psychologie des Literaturunterrichts. Schülerfähigkeiten – Unterrichtsmethoden – Beispiele. Frankfurt/M. 1987 (Diesterweg), S. 62-87.
- [http://www.pisa.oecd.org/Docs/Download/PISA2001\(deutsch\).pdf](http://www.pisa.oecd.org/Docs/Download/PISA2001(deutsch).pdf)
- [http://www.pisa.oecd.org/Docs/Download/PISA2001\(deutsch\).pdf](http://www.pisa.oecd.org/Docs/Download/PISA2001(deutsch).pdf)
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung NRW (Hrsg.), Materialien zu den Themenbereichen „Einführung in die Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung von Unterricht“ und „Schulinterner Umgang mit Aufgabenbeispielen und Parallelarbeiten“. Entwurf. Soest o.J. [1998].
- Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe I/ -Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Deutsch. Frechen 1992 (Verlagsgesellschaft Ritterbach).
- Notzon, Konrad (Hrsg.): Verstehen und Gestalten 8, Lesetexte, München 1998 (Oldenbourg).
- Notzon, Konrad (Hrsg.): Verstehen und Gestalten E 9/10. Arbeitsbuch für Gymnasien. Ausgabe E. München 1997 (Oldenbourg).
- Rohr, Susanne: Über die Schönheit des Findens. Die Binnenstruktur menschlichen Verstehens nach Charles S. Peirce: Abduktionslogik und Kreativität. Stuttgart 1993 (M&P).
- Schiefele, Ulrich: Motivation und Lernen mit Texten. Göttingen 1996 (Hogrefe).
- Storch, Günther: Deutsch als Fremdsprache – eine Didaktik. München 1999 (Fink UTB).

Anschrift der Verfasserin: Prof. Dr. Juliane Köster, Lehrstuhl f. Fachdidaktik Deutsch der Friedrich-Schiller-Universität Jena, Fürstengraben 18, 07740 Jena