



Winfried Ulrich (Hrsg.)

Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP)

11/3

Lese- und Literaturunterricht

Teil 3: - Erfolgskontrollen und
Leistungsmessung
- Exemplarische Unterrichtsmodelle

Michael Kämper-van den Boogaart
Kaspar H. Spinner
(Hrsg.)



Deutschunterricht in Theorie und Praxis

DTP

**Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache
und Literatur in elf Bänden**

herausgegeben von

Winfried Ulrich

Band 11_{/3}



Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Lese- und Literaturunterricht

Teil 3

Erfolgskontrollen und Leistungsmessung

Exemplarische Unterrichtsmodelle

3., stark überarbeitete Auflage

herausgegeben von

Michael Kämper-van den Boogaart

und

Kaspar H. Spinner



Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Umschlag: PE-Mediendesign, Elke Boscher,
88521 Ertingen

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier (chlor- und säurefrei hergestellt).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

ISBN: **978-3-8340-1933-2**

ISBN: 978-3-8340-1950-9 (→ Band 11.1 bis 11.3)

Schneider Verlag Hohengehren, Wilhelmstr. 13, D-73666 Baltmannsweiler

Homepage: www.paedagogik.de

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages. Hinweis zu § 52 a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne vorherige schriftliche Einwilligung des Verlages öffentlich zugänglich gemacht werden. Dies gilt auch bei einer entsprechenden Nutzung für Unterrichtszwecke!

Inhaltsverzeichnis

Vorwort des Herausgebers des Handbuchs „Deutschunterricht in Theorie und Praxis“	VII
---	-----

Vorwort der Herausgeber der drei lese- und literaturdidaktischen Bände	XI
---	----

F Erfolgskontrollen und Leistungsmessung

F 1	Aufgabentypen für Erfolgskontrollen und Leistungsmessung im Literaturunterricht <i>von Juliane Köster</i>	3
F 2	Psychometrische Erfassung von Lesekompetenz in internationalen und nationalen Leistungsstudien <i>von Andreas Voss/Inge Blatt</i>	29
F 3	Texte über Texte als Formate schriftlicher Leistungsüberprüfung: Nacherzählung, Inhaltsangabe, Analyse, Interpretation und benachbarte Aufgaben <i>von Thomas Zabka</i>	63
F 4	Bewertung bei handlungs- und produktionsorientierten Schreibaufgaben und beim literarischen Schreiben <i>von Ulf Abraham</i>	93
F 5	Bewerten mündlicher Leistungen im Literaturunterricht <i>von Kerstin Hillegeist</i>	120

G Exemplarische Unterrichtsmodelle

G 1	Lesetechniken erlernen, Lesestrategien entwickeln im Unterricht <i>von Christoph Bräuer</i>	155
G 2	Analyse und Interpretation literarischer Texte – exemplarische Unterrichtsmodelle <i>von Dieter Wrobel</i>	201
G 3	Zum Umgang mit Sachtexten im Deutschunterricht: thematisch und integrativ <i>von Astrid Müller</i>	237
G 4	Literaturgeschichte im Unterricht als Kulturgeschichte <i>von Karlheinz Fingerhut</i>	256

G5	Handlungs- und Produktionsorientierung – ein Modell für die Grundschule: Jutta Richter: „Hinter dem Bahnhof liegt das Meer“ (Klasse 4) von <i>Ingrid Hintz</i>	298
G6	Handlungs- und Produktionsorientierung – ein Modell für die 9.–11. Jahrgangsstufe: Charles Simmons „Salzwasser“ von <i>Monica Gross</i>	317
G7	Szenische Interpretation – ein Unterrichtsmodell für die Primarstufe: Die Sprache der Gefühle von <i>Christina Dieterle/Uta-Ena Iaconis</i>	337
G8	Szenische Interpretation – ein Unterrichtsmodell für die Sekundarstufe I: Heinrich Böll „Die Waage der Baleks“ (8./9. Klasse) von <i>Christina Dieterle/Uta-Ena Iaconis</i>	352
Sachwortregister		373

Vorwort des Herausgebers des Handbuchs

Zur Konzeption des Handbuches DTP

Der Deutschunterricht ist das zentrale Unterrichtsfach, das Kernfach im allgemeinbildenden Schulwesen Deutschlands mit der Aufgabe, nicht nur die grundlegenden Kulturtechniken des Lesens und Schreibens zu vermitteln, sondern die an Sprache und Texte gebundenen kognitiven, kommunikativen und kreativen Fähigkeiten der heranwachsenden Generation zu fördern. Dabei geht es um „Schlüsselqualifikationen“, die zur Bewältigung vieler Situationen im privaten und beruflichen Alltag benötigt werden, sowie um Kompetenzen, die zur Teilnahme am kulturellen Leben der Gesellschaft befähigen.

Sprache ist von zentraler Bedeutung für das menschliche Leben. Erst seine Sprache macht den Menschen zu dem, der er ist. Seine Sprachkompetenz befähigt ihn zum Handeln. Sie hilft beim Erwerb von Weltwissen, bei der Begriffsbildung und bei Denkopoperationen; sie erlaubt den zwischenmenschlichen Austausch von Gedanken und Gefühlen, rezeptiv beim Zuhören und Lesen, produktiv beim Sprechen und Schreiben. Keine andere Fähigkeit ist für die Persönlichkeitsentfaltung und die Entwicklung zu einem mündigen Glied der Gesellschaft von ähnlich herausragender Bedeutung.

Sprachkompetenz wird von früher Kindheit an erworben und erweitert, zunächst auf „natürliche“ Weise in der Familie, dann in Vorschule und Schule systematisch und zielorientiert angeleitet in Lehr- und Lernprozessen, vor allem im Deutschunterricht. Auf die Unterrichtspraxis in den Schulen und die dort erzielten Ergebnisse richten sich deshalb häufig sowohl die kritischen Blicke der Öffentlichkeit wie auch die hoffnungsvollen Erwartungen von Eltern und Bildungspolitikern.

Welche Aufgaben soll der Deutschunterricht haben? Wie soll Deutschunterricht erteilt werden? Eine Antwort auf diese Fragen darf von der „Fachdidaktik Deutsch“ erwartet werden, der Theorie des Deutschunterrichts. Sie ist eine in Forschung und Lehre an den Universitäten und Pädagogischen Hochschulen vertretene wissenschaftliche Disziplin. Als solche ist sie relativ jung und bislang noch nicht voll entwickelt. Sie hat es gegenwärtig nicht leicht. Einerseits muss sie sich an den Hochschulen im Kreis etablierter Disziplinen behaupten und mit vorzeigbaren, kritisch diskutierten Forschungsergebnissen um Anerkennung kämpfen. Andererseits darf sie sich dabei nicht in wirklichkeitsferne Theorie verirren. Sie muss die gegebene Unterrichtspraxis, die konkreten Lehr- und Lernprozesse im Alltag der Schulen und sonstigen Bildungseinrichtungen im Auge behalten und sich innovativ auf diese beziehen. Erst in der unterrichtspraktischen Erprobung erweist sich, ob die theoretischen Konstrukte umsetzbar sind oder modifiziert werden müssen. Eine (möglichst

institutionalisierte) ständige Kommunikation zwischen Forschern und Praktikern ist notwendig, der wechselseitige Austausch von Impulsen und Erfahrungen. Praxisorientierte Theorie an den Hochschulen und theoriegeleitete Praxis in den Schulen: Das muss als übergeordnetes Ziel gelten.

Diesem Ziel ist das vorliegende dreizehnbändige Handbuch „Deutschunterricht in Theorie und Praxis“ (DTP) verpflichtet. Mit ihm wird erstmals der Versuch unternommen, ein Schulfach einer in diesem Ausmaß noch nie durchgeführten wissenschaftlichen Bestandsaufnahme zu unterziehen und aus dieser Bestandsaufnahme schlüssige Vorschläge für eine zukünftige Weiterentwicklung abzuleiten. Die Theorie des Deutschunterrichts in der klassischen Ausformung von Sprachunterricht und Literaturunterricht unterzieht sich damit einer Selbstevaluation, besinnt sich auf ihre Entwicklung und ihren gegenwärtigen Zustand, artikuliert ihr Selbstverständnis und beschreibt antizipierend ihre Zukunft. Dabei bekennt sie sich zu den in den letzten Jahren/Jahrzehnten erfolgten Erweiterungen ihres Zuständigkeitsbereichs: So sind z. B. Deutsch als Zweitsprache, Deutsch als Fremdsprache, Mediendidaktik und frühkindliche Sprachförderung in den Fokus der Deutschdidaktik gerückt.

Die Komplexität des Gegenstands „Fachdidaktik Deutsch“ und die Schwierigkeiten seiner Beschreibung zeigen sich auch darin, dass es in vielen Aspekten Überschneidungen zu anderen Wissenschaften gibt, die sich mit der Ontogenese, der Erziehung, der Psyche von Kindern, der Sprache als System und Gebrauch, der Literatur, den Kommunikationsmedien usw. beschäftigen. Interdisziplinäre Zusammenarbeit mit gegenseitiger Befruchtung ist notwendig, z. B. mit den unmittelbaren Bezugswissenschaften Linguistik und Literaturwissenschaft, aber auch mit Schulpädagogik, Lernpsychologie, den Kognitionswissenschaften.

Außer der Zusammenarbeit mit anderen Wissenschaftsdisziplinen ist die „Fachdidaktik Deutsch“ auf empirische Unterrichtsforschung angewiesen. Eine solche ist bislang erst in Ansätzen vorhanden, muss aber für die Zukunft in größerem Umfang gefordert und durchgeführt werden. Das gilt besonders, wenn aktuell Schulen und Lehrkräften einerseits viel mehr Gestaltungsfreiheit eingeräumt wird als bisher, andererseits der Erfolg ihrer Arbeit mit Hilfe fester Bildungsstandards überprüft werden soll. Beides ist erklärter Wille der Bildungspolitik.

Das Handbuch DTP beschreibt also den Deutschunterricht nach Zielsetzungen, Unterrichtsmethoden, Unterrichtsmitteln, Lernergebnissen. Eine systematische Beschreibung kommt nicht umhin, das Schulfach als eine Zusammensetzung aus verschiedenen Ziel- und Inhaltsbereichen anzusehen. Eine solche Aufteilung stellt in gewisser Weise eine künstliche Trennung von Zusammengehörendem dar, denn natürlich sind die Bereiche nicht autonom, sondern bereits in der Theorie vielfältig miteinander verflochten, erst recht in der Unterrichtspraxis integrativ zu behandeln. Im Bewusstsein dieser Spannung orientiert sich das Gesamtwerk DTP in seiner Gliederung an den Lern- und Arbeitsbereichen, die sich aus der Curriculardiskus-

sion der letzten Jahrzehnte ergeben haben, und ergänzt sie um weitere für die Deutschdidaktik relevante Bereiche. So ergeben sich insgesamt elf Themenbereiche (verteilt auf dreizehn Bände bzw. Teilbände), die in der Verantwortung von jeweiligen Bandherausgebern liegen:

- 1 Deutsche Sprache in Kindergarten und Vorschule
Prof. Dr. Herbert Günther, Universität Koblenz-Landau
- 2 Schriftsprach- und Orthographieerwerb: Erstlesen, Erstschreiben
Prof. Dr. Christa Röber-Siekmeyer, Pädagogische Hochschule Freiburg
- 3 Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik
Prof. Dr. Michael Becker-Mrotzek, Universität Köln
- 4 Schriftlicher Sprachgebrauch/Texte verfassen
Prof. Dr. Helmuth Feilke, Universität Gießen
Prof. Dr. Thorsten Pohl, Universität Oldenburg
- 5 Weiterführender Orthographieerwerb
Prof. Dr. Ursula Bredel, Universität Köln
- 6 Sprachreflexion und Grammatikunterricht
Prof. Dr. Hildegard Gornik, Universität Hildesheim
- 7 Wortschatzarbeit
Prof. Dr. Inge Pohl, Universität Koblenz-Landau
Prof. Dr. Winfried Ulrich, Universität Kiel
- 8 Digitale Medien im Deutschunterricht
Prof. Dr. Volker Frederking, Universität Erlangen-Nürnberg
Prof. Dr. Thomas Möbius, Universität Gießen
Axel Krommer, Universität Erlangen-Nürnberg
- 9 Deutsch als Zweitsprache
Prof. Dr. Ingelore Oomen-Welke, Pädagogische Hochschule Freiburg
Prof. Dr. Bernt Ahrenholz, Universität Jena
- 10 Deutsch als Fremdsprache
Prof. Dr. Ingelore Oomen-Welke, Pädagogische Hochschule Freiburg
Prof. Dr. Bernt Ahrenholz, Universität Jena
- 11–13 Lese- und Literaturunterricht, Bände 1–3
Prof. Dr. Kaspar Spinner, Universität Augsburg
Prof. Dr. Michael Kämper-van den Boogaart, Humboldt-Universität Berlin

Als Projektleiter und Gesamtherausgeber des Werkes zeichnet Prof. Dr. Dr. h. c. mult. Winfried Ulrich, Germanistisches Seminar der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel, verantwortlich.

Alle Teilbände fügen sich in eine gemeinsame Gesamtkonzeption ein, andererseits sind sie auch als in sich geschlossenen Abhandlungen zu verstehen. Inhaltliche

Überlappungen der Einzelbände sind nicht ganz zu vermeiden, bis zu einem gewissen Grad sogar wünschenswert. So gibt es z. B. einen speziellen Band für Deutsch als Zweitsprache; unabhängig davon muss die Berücksichtigung der unterschiedlichen Herkunftssprachen von Schülern mit Migrationshintergrund auch in anderen Bänden erfolgen. Obgleich sich die einzelnen Bände marginal aufgrund des jeweiligen Standes der Forschung in Aufbau und Umfang unterscheiden, orientieren sich alle Autorinnen und Autoren grundsätzlich an folgender Binnengliederung:

- 1 Geschichte und Entwicklung des Teilbereichs des Deutschunterrichts
- 2 Konzeptionelle und empirische Grundlagen
- 3 Kompetenzbereiche, Unterrichtsziele
- 4 Methoden und Medieneinsatz
- 5 Gegenwärtiger Stand empirischer Unterrichtsforschung
- 6 Erfolgskontrollen und Leistungsmessung
- 7 Exemplarische Unterrichtsmodelle

Der Herausgeber des Gesamtwerks und die Herausgeberinnen und Herausgeber der Einzelbände hoffen, dass von dieser Veröffentlichung über viele Jahre hin fruchtbare Impulse ausgehen werden: erstens auf die schulpolitischen Diskussionen und Entscheidungen (einschließlich Lehrerbildung und Lehrplanentwicklung in den einzelnen Bundesländern), zweitens auf die fachdidaktische Forschung und Lehre an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen, drittens auf eine stärker praxisorientierte Lehrerausbildung in den Studienseminaren und viertens schließlich auf die konkrete Unterrichtsgestaltung in den Schulen.

Möge im Umfeld der Wissenschaften die mit DTP vorgelegte Strukturierung der Theorie des Deutschunterrichts zusammen mit den unterbreiteten Vorschlägen zu vertiefter Forschung in ihren Gegenstandsbereichen einer weiteren Präzisierung und Profilierung der „Fachdidaktik Deutsch“ dienlich sein!

Stampe, im Sommer 2008

Winfried Ulrich

Die Konzeption des Handbuchs hat sich nicht verändert. Das Vorwort des Herausgebers ist auch noch nach zehn Jahren aktuell.

Stampe, im Sommer 2018

Winfried Ulrich

Vorwort der Herausgeber der drei lese- und literaturdidaktischen Bände

Das Lesen ist mit Beginn des 21. Jahrhunderts zu einem zentralen bildungspolitischen Thema geworden. Lesefähigkeit wird, vor allem seit der ersten PISA-Studie, als eine Schlüsselqualifikation betrachtet, die für Beruf und privates Leben in der zivilisatorisch entwickelten Gesellschaft der Gegenwart grundlegend ist. Entsprechend hat die Forschung zur Lesedidaktik in den letzten Jahren international eine enorme Steigerung erfahren, deren Auswirkungen auf die Schulpraxis zunehmend sichtbar werden. Dabei ergibt sich ein Spannungsverhältnis zum bisher in den deutschsprachigen Ländern vorherrschenden Verständnis von Literaturunterricht, weil der international gebräuchliche Begriff der „Literacy“ mehr am Umgang mit nichtliterarischen als mit literarischen Texten orientiert ist. Dies hat in der deutschdidaktischen Diskussion nicht nur zu verstärkter Forschung im Bereich der Lesekompetenz geführt, sondern gerade auch ein neues Nachdenken über die Rolle, die der Literatur im Unterricht zukommen soll, ausgelöst. Die vorliegenden drei Bände sind entsprechend mit „Lese- und Literaturunterricht“ betitelt und greifen mit dieser Doppelformulierung die beiden hauptsächlichen Schwerpunktsetzungen in der didaktischen Diskussion auf. Die Tatsache, dass „Lesen“ und „Literatur“ kategorial eigentlich nicht auf der gleichen Ebene liegen (wie man kritisch vermerken könnte), soll dabei als Hinweis auf die Überlappungen verstanden werden. Die einzelnen Beiträge in den Bänden beziehen sich zum Teil schwerpunktmäßig nur auf die Lese- oder die Literaturdidaktik (so gibt es einen Beitrag zur Modellierung der Lesekompetenz und einen anderen zur literarischen Rezeptionskompetenz), teilweise aber auch auf beide Aspekte (z. B. die schulstufenspezifischen Beiträge in Teil C). Darin spiegelt sich die Tatsache, dass in der gegenwärtigen didaktischen Diskussion und Forschung Lese- und Literaturunterricht mal getrennt und mal integriert zum Thema gemacht werden.

Die drei Bände zum Lese- und Literaturunterricht bilden eine Einheit; die Grundstruktur, die für alle DTP-Bände gilt, erstreckt sich hier entsprechend auf drei Bände. Band 11,1 gilt der Geschichte des Lese- und Literaturunterrichts und den konzeptionellen und empirischen Grundlagen. Als „Grundlagen“ haben wir die Lesesozialisation und -psychologie, die Literatur- und Texttheorie und die Kompetenzorientierung ausgewählt. Damit soll nicht gesagt sein, dass sich die theoretischen Grundlagen, die für die Lese- und Literaturdidaktik wichtig sind, darauf beschränken – Bildungstheorie und Entwicklungspsychologie wären z. B. ebenfalls zu nennen. Deren Bedeutung wird hier nicht in eigenen Beiträgen erörtert, entsprechende Zusammenhänge werden aber innerhalb anderer Beiträge angesprochen.

In zweiten Band (11,2) finden sich Beiträge zu den Kompetenzen und Unterrichtszielen, die für die einzelnen Schulstufen leitend sind, ergänzt durch einen Beitrag zu den fachspezifischen Lehrerkompetenzen (Teil C). Ein zweiter Teil des Bandes gilt den Unterrichtsmethoden im Lese- und Literaturunterricht und den Unterrichtsmaterialien (Teil D). Schließlich wird in Teil E im selben Band über den Stand der empirischen Unterrichtsforschung informiert; zur Konkretisierung werden auch zwei Forschungsprojekte ausführlicher vorgestellt.

Der dritte Band (11,3) gilt in einem ersten Teil F der Leistungsbeurteilung und –messung. Da durch die großen Evaluationsstudien und die Bildungsstandards die Frage der Leistungsmessung bildungspolitisch und fachwissenschaftlich derzeit in noch nie dagewesener Intensität diskutiert wird, werden entsprechende Fragestellungen theoretisch und praxisbezogen in fünf Beiträgen des Bandes ausführlich dargestellt. Unterrichtsmodelle schließen den Band ab (Teil G); sie sind jeweils auf bestimmte methodische Vorgehensweisen fokussiert. Es versteht sich, dass verschiedene methodische Zugänge in der Praxis nicht getrennt in einzelnen Unterrichtseinheiten erfolgen (sollen) – so hat z. B. ein handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht auch mit Interpretieren zu tun und szenische Interpretation kann der Auseinandersetzung mit Literaturgeschichte dienen. Dies wird in den Unterrichtsmodellen, auch wenn sie einem bestimmten methodischen Verfahren gelten, auch deutlich gemacht.

Da die drei lese- und literaturdidaktischen Bände im Kontext des gesamten DTP-Werkes zu sehen sind, werden einige Fragestellungen, die man eventuell in ihnen erwartet, nur angeschnitten. Das gilt vor allem für den Umgang mit den digitalen Medien. Da Kindern und Jugendlichen Literatur überwiegend im Medienverbund begegnet und ihre alltägliche Lesepraxis zu einem großen Teil am Bildschirm und mit dem Handy erfolgt, muss Lese- und Literaturunterricht auch zu diesen Medien einen Bezug herstellen. Dieser Aspekt wird in den vorliegenden literatur- und lese-didaktischen Bänden zwar angesprochen, ausführlich entfaltet wird er jedoch in DTP 8, dem Band zu den digitalen Medien im Deutschunterricht. Das Gleiche gilt für die auditive und audiovisuelle Literaturrezeption, also vor allem die Arbeit mit Hörbuch und Film. Für die speziellen Belange des Erstlesens ist ferner auf DTP 2 „Schriftsprach- und Orthographieerwerb: Erstlesen, Erstschreiben“ hinzuweisen. Die vorliegenden drei lese- und literaturdidaktischen Bände gehen zwar auf alle Schulstufen von der Vorschule bis zur Sekundarstufe II ein; ausführliche Information zu den Methoden des Schriftspracherwerbs werden jedoch in DTP 2 gegeben.

Für die vorliegende zweite Auflage sind die Beiträge überarbeitet worden – mit Ausnahme des Beitrags von Karlheinz Fingerhut; dieser Beitrag ist unverändert, da Fingerhut verstorben ist und unseres Erachtens für den Beitrag auch kein Überarbeitungsbedarf bestand. An weiteren Veränderungen sind zu nennen: Der bisherige Beitrag B5.3 „PISA und Output-Orientierung: Standards und Evaluation“ ist ge-

strichen – die darin angesprochenen Fragestellungen sind, soweit noch aktuell, in den erweiterten Beitrag B5.1 aufgenommen, für den nach dem Tod von Karl Holle nun allein Steffen Gailberger verantwortlich zeichnet. Den Beitrag C4 „Kompetenzen und Unterrichtsziele im Lese- und Literaturunterricht der Sekundarstufe II“ hat Michael Kämper-van den Boogaart neu verfasst, den Beitrag E1 „Gegenwärtiger Stand der empirischen Unterrichtsforschung zur Vermittlung von Lesekompetenz“ Wolfgang Lenhard und den Beitrag F5 „Bewerten mündlicher Leistungen im Literaturunterricht“ Kerstin Hillegeist.

Berlin und Augsburg, 2009/2018

Michael Kämper-van den Boogaart
Kaspar H. Spinner

F

**Erfolgskontrollen
und Leistungsmessung**

JULIANE KÖSTER

F1 Aufgabentypen für Erfolgskontrollen und Leistungsmessung im Literaturunterricht

1 Was soll kontrolliert und gemessen werden?

Wer den Erfolg des Lese- und Literaturunterrichts kontrollieren und die Leistungen der Lerner messen will, sollte wissen, was kontrolliert und gemessen werden soll. Woran bemisst sich der Erfolg des Lese- und Literaturunterrichts? Welche Wissensbestände, welche Fähigkeiten, welche Fertigkeiten sollen ausgewiesen werden?

Geht es um die kognitiven Leistungsdispositionen, die den Leseprozess im strikten Sinn ausmachen, wie Rosebrock und Nix (2008) ihn in Abgrenzung zur Subjekt- und zur sozialen Ebene beschrieben haben, oder werden Fähigkeiten erwartet, wie Kaspar H. Spinner (2006) sie fürs literarische Verstehen formuliert? Während es auf der Prozessebene um ein Leistungsspektrum geht, das von der Wort- und Satzerkennung über die Etablierung globaler Kohärenz zur Identifikation von Superstrukturen und der Integration sprachlich-formaler Merkmale in das Gesamtverständnis reicht, beziehen die von Spinner formulierten Erwartungen sowohl die Ebene des Subjekts mit den emotionalen und motivationalen Komponenten ein als auch die soziale Ebene und den damit verbundenen Austausch zwischen Individuen. Die Fähigkeiten, „beim Lesen und Hören Vorstellungen [zu] entwickeln“ oder „subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel [zu] bringen“, setzen die Subjektebene dominant. Entsprechendes gilt für die Erwartung, „sich auf die Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses ein[zulassen“, „mit Fiktionalität bewusst um[zugehen“, „literaturhistorisches Bewusstsein [zu] entwickeln“ (Spinner 2006, 16 ff.). Die Bereiche der „Vorstellungen“ und des sich entwickelnden oder entwickelten „Bewusstseins“ sind über Leistungsaufgaben kaum zu erfassen. Anforderungen, wie z. B. „mit dem literarischen Gespräch vertraut [zu] werden“, schließen auch die soziale Ebene ein.

Anders verhält es sich mit der Fähigkeit, einen literarischen Text zu klassifizieren oder ihn historisch zu verorten. Anforderungen, die darauf zielen, sind überprüfungstechnisch gut zu bewältigen. Spinner spricht hier von „prototypische[n] Vorstellungen von Gattungen/ Genres“, die die Lerner gewinnen sollen. Wer solche Anforderungen erfüllt, muss aber einen literarischen Text als Ganzen noch nicht verstanden haben.

Wenn das Ziel im Kompetenzbereich „Lesen – Umgang mit Texten und Medien“ darin besteht, dass Texte als ganze verstanden werden, dann kommt alles darauf an, die Sicherung des inhaltlichen (Gesamt-)Zusammenhangs zu überprüfen. Die zentrale Frage lautet: Können Prüflinge darüber Auskunft geben, worum es in einem Text geht, oder beschränken sie sich auf die Angabe dessen, was darin vorkommt? Aus didaktischer Perspektive wird die große Bedeutung der Fähigkeit zur globalen Kohärenzbildung auch aus dem Umfeld der DESI-Studie bestätigt (vgl. Gailberger/Krelle/Triebel 2007).

Folgt man den Setzungen, wie sie in den BSMSA (Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss) für das Fach Deutsch formuliert sind, dann gilt es, sowohl „Texte und Medien [zu] verstehen und [zu] nutzen“ als auch „Kenntnisse über Literatur [zu] erwerben“ (ebd., 8). Bezogen auf die erwarteten **Kenntnisse** finden sich dort folgende weitere Aussagen:

- „die eigenen Kenntnisse mit dem Thema, dem Hauptgedanken, der Problemstellung verbinden“ (ebd., 18),
- „inhaltliche und methodische Kenntnisse auf unbekannte Sachverhalte sinnvoll beziehen“ (ebd.).

Was das **Verstehen** angeht, so bieten die Bildungsstandards keinerlei Definition oder Erklärung. Michael Kämper-van den Boogaart hat wiederholt darauf hingewiesen, dass die einzelnen Standards für die Abschlüsse der Sekundarstufe I im Bereich „Literarische Texte verstehen und nutzen“ wenig mit dem Erwerb literarischer Verstehenskompetenz zu tun haben (Kämper-van den Boogaart 2005; 2008).

Lesekompetenztests wie PISA, PIRLS und DESI prüfen das Textverstehen auf der Prozessebene. Kompetenzen, die auch die Ebenen des Subjekts und der Anschlusskommunikation berühren, entziehen sich weitgehend der Messung. Mit anderen Worten: Leistungen, die in Abhängigkeit von Lesemotivation, Lesefreude, Interesse erbracht werden, also die Subjektebene einbeziehen, werden über die genannten Modelle nicht verlässlich erfasst.

Wenn es um den Erfolg des **Literaturunterrichts** geht, so stellt sich jedoch die Frage, was das Besondere am Verstehen literarischer Texte ist. Aus Spinners Katalog wären hier folgende Fähigkeiten zu nennen:

- Perspektiven literarischer Figuren nachvollziehen;
- Narrative und dramaturgische Handlungslogik verstehen;
- Metaphorische und symbolische Ausdrucksweise verstehen.

Auch hier fällt auf, dass der Verstehensbegriff nicht näher expliziert wird. Unklar bleibt, wodurch sich Verstehen und „Nachvollzug“ unterscheiden. Gleichwohl sind die von Spinner genannten Verstehensziele, nämlich die „Perspektiven der literarischen Figuren“, die „narrative und dramaturgische Handlungslogik“ sowie

„metaphorische und symbolische Ausdrucksweise“ zentrale Größen im schulischen Literaturunterricht.

Thomas Zabka sieht die Merkmale literarischer Rezeptionskompetenz im „Verstehen konkurrierender Information“ und ganz besonders in der „Erwartung und kognitive[n] Bewältigung systematischer Mehrdeutigkeit“ (Zabka 2006, 82 f.). Von systematischer Mehrdeutigkeit literarischer Texte ist zu sprechen, wenn diese „durch die Konkurrenz von Aussagen, Aussagenverknüpfungen und provozierten Inferenzen eine Pluralität der Verstehensmöglichkeiten eröffnen“ (Zabka 2006, 83).

Darüber hinaus hebt er neben „Informationsverknüpfung“ und „Inferenzbildung“, ohne die auch bei nichtliterarischen Texten keine globale Kohärenzbildung erfolgen kann, den Aspekt des „Verstehens von Indirektheit“ (ebd.) hervor.

Die von Zabka genannten Merkmale gehen von den grundlegenden kognitiven Prozessen der Informationsermittlung aus und dringen zu anspruchsvolleren Leistungen vor, die schließlich zur Deutung literarischer Texte führen. Der erste Punkt – „Informationsverknüpfung“ – steht ganz konkret im Dienste der Sicherung des inhaltlichen Zusammenhangs. „Inferenzbildung“ verdeutlicht, dass auf jeder Ebene des Verstehensprozesses Schlussfolgerungen gezogen werden müssen. „Erwartung und kognitive Bewältigung systematischer Mehrdeutigkeit“ und „Verstehen von Indirektheit“ sind schließlich für literarische Texte besonders relevant. Sie stellen einen hohen kognitiven Anspruch dar und sind in der Regel mit komplexen Reflexionsleistungen verbunden. Dabei ist die Sicherung des inhaltlichen Zusammenhangs bzw. die „Etablierung globaler Kohärenz“ immer die unverzichtbare Grundlage. Liest man Abiturarbeiten der Jahre 2007 bis 2017 im Hinblick auf die literarische Verstehenskompetenz der Prüflinge, so fällt auf, dass diese Anforderung von einem Teil der Prüflinge nicht oder nur partiell erfüllt wird. Zwar gelingt den meisten die Ermittlung und fachgerechte Benennung einzelner „sprachlich-stilistische[r] Merkmale eines Textes“, aber ungeachtet dieser punktuellen Leistungen hat eine Vielzahl der Prüflinge Probleme, „Sinnzusammenhänge zwischen einzelnen Einheiten dieser Texte her[zu]stellen und sie als Geflechte innerer Bezüge und Abhängigkeiten [zu] erfassen“ (BSAHR, 18).

Daraus wäre auch zu folgern, dass der damit verbundene kognitive Anspruch von Lehrpersonen häufig unterschätzt wird. Obwohl sich sowohl in den BSMSA als auch in den Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife (BSAHR) inhaltsbezogene Anforderungen finden, sind diese weniger ausgeprägt als die Anforderungen im Bereich der Diktion. Bezogen auf literarische Texte formulieren die BSMSA den Standard „zentrale Inhalte erschließen“ (BSMSA, 14) und die BSAHR verlangen in diesem Kompetenzbereich „Inhalt, Aufbau und sprachliche Gestaltung literarischer Texte [zu] analysieren, Sinnzusammenhänge zwischen einzelnen Einheiten dieser Texte her[zu]stellen und sie als Geflechte innerer Bezüge und Abhängigkeiten [zu] erfassen“ (BSAHR, 18).

Im Hinblick auf die Frage nach dem erfolgreich zu bewältigenden Gegenstand der Kontrollen und Messungen wäre festzuhalten, dass es sich um Texte handelt, die entweder literarische sind oder sich auf solche beziehen. Sofern die Kontrollen und Messungen auf Objektivität gerichtet sind, also vergleichbare Resultate intendieren, sollten sie sich einerseits auf die kognitiven Dispositionen beschränken, andererseits aber die spezifischen Facetten des literarischen Gegenstands berücksichtigen.

2 Leistungsaufgaben

Unter Aufgaben sind situationsbezogen formulierte Anforderungen zu verstehen. Die Lernsituation ist durch Erwerbs- und Übungsaufgaben bestimmt, die Leistungssituation durch Überprüfungsaufgaben. Deshalb ist es unbedingt erforderlich, zwischen Lern- und Leistungsaufgaben zu unterscheiden. Denn der **Erwerb** von Wissen und Können folgt anderen Gesetzen als deren **Überprüfung**. Diese Unterscheidung von Aufgaben ist weit verbreitet seit Weinert (1999) als Ergebnis von ihm betreuter Längsschnittstudien auf die „völlig unterschiedlichen psychologischen Gesetzmäßigkeiten“ von „Lernen und Leisten“ verwiesen hat, auch wenn „Leistungen in der Regel vom vorhergehenden Lernen abhängen“. Eine Aufgabe kann für die Lernsituation überaus geeignet sein und für die Leistungssituation denkbar ungünstig. Denn in einer Leistungssituation bemüht man sich in erster Linie darum, Erfolge zu erzielen und Misserfolge zu vermeiden. Demgegenüber geht es in Lernsituationen darum, Neues zu lernen, Wissenslücken zu schließen oder unklar Gebliebenes besser zu verstehen. So können Fehler in der Lernsituation fruchtbar sein und als Erkenntnismittel dienen. Erfolgreicher Unterricht braucht nach Weinert beides, und in der Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler möglichst getrennt: viele entspannte Gelegenheiten zum intensiven Lernen und genügend anspruchsvolle Leistungssituationen. Folglich erscheint es sinnvoll, für beide Situationen unterschiedliche Aufgaben zu modellieren. Lernaufgaben können sehr unterschiedlich sein, denn sie stehen in enger Beziehung zum jeweiligen Zieltyp des Lernens (vgl. Oser/Sarasin 2005, 11).

Leistungsaufgaben sollen feststellen, welcher Leistungsstand von Schülerinnen und Schülern erreicht wurde und welcher Förderbedarf folglich besteht. „Um hinreichende Genauigkeit (Messfehler-Reduzierung) und Aussagekraft (Validität) bei Leistungsaufgaben zu erreichen, müssen prinzipiell ähnliche Anforderungen wie an Testaufgaben erfüllt werden – wenn auch reduziert.“ (Reisse 2008, 319 f.)

Gemeinsam ist allen Leistungsaufgaben im Bereich des Lese- und Literaturunterrichts, dass sie mündliche oder schriftliche Texte zum Gegenstand haben und auf eine bestimmte Textverstehensleistung ausgerichtet sind. Konsens besteht wohl darin, zwischen drei Arten von Verstehensleistungen zu unterscheiden:

(1) Leistungen, die sich auf den Leseprozess beziehen. Das sind Leistungen im Bereich der Wort- und Satzerkennung und der Etablierung lokaler Kohärenz einerseits sowie Leistungen im Bereich der Etablierung globaler Kohärenz und der Identifikation bzw. Integration von Superstrukturen und Darstellungsstrategien andererseits (vgl. Rosebrock/Nix 2008). Diese prozessbezogenen Leistungen sind Bestandteil der Lesekompetenztests (PISA, DESI) und gehen als Analyse- und Interpretationsleistungen in Klassenarbeiten und Klausuren ein.

(2) Leistungen, die auf der Herstellung extratextueller Bezüge beruhen. Dazu gehört auch die explizite Verknüpfung des Ausgangstextes mit Vergleichstexten oder bestimmten Wissensbeständen. Eine solche Verknüpfung kann sowohl erläuternden als auch wertenden Charakter haben. PISA hat diese Fähigkeit im Rahmen von Aufgaben zum „Reflektieren und Bewerten“ erhoben.

(3) Leistungen, die die motivationale und affektive Beteiligung des Lesers einbeziehen. Individuelle Faktoren wie z. B. die Fähigkeit, „lebendige Vorstellungen beim Lesen und Hören literarischer Texte [zu] entwickeln“ (Bildungsstandards für den Primarbereich), lassen sich nur schwer oder gar nicht messen. Das gilt auch für „die Motivation, sich einem bestimmten Lesestoff zuzuwenden“ und „die Bereitschaft, sich vor allem bei literarischen Texten auch affektiv zu beteiligen“ (Köster/Rosebrock 2009, 115 f.). Obwohl diese Faktoren beim Verstehen literarischer Texte eine wichtige Rolle spielen, gibt es bislang keine Verfahren, sie den Testgütekriterien entsprechend zu erheben. Natürlich kann in einer Klassenarbeit Gelegenheit geboten werden, Vorstellungen, die anhand eines Textes gebildet wurden, zu formulieren oder über die affektive Beteiligung beim Lesen Auskunft zu geben. Die jeweils erbrachten Leistungen zu vergleichen und objektiv auszuwerten, dürfte jedoch auch in Klassenarbeiten und Klausuren Probleme bereiten.

3 Kategorien zur Beschreibung von Leistungsaufgaben

Unter Aufgabenarten, Aufgabentypen, Aufgabenformaten wird die „Art und Weise der Aufgabenstellung und der daraus folgenden Aufgabenbeantwortung“ (Reisse 2008, 318) verstanden. „Aufgabenformate beschreiben typische Kategorien von Aufgaben, unterschieden

- nach der Art der Beantwortung = antwortbezogene Aufgabenformate (z. B. gebundene oder offene schriftliche Aufgabenarten)
- oder nach den Kompetenzen, die mit ihnen erfasst werden sollen = kompetenzbezogene Aufgabenformate.“ (Ebd.)

3.1 Art der Beantwortung

In der Kategorie „Art der Beantwortung“ spielen folgende Unterscheidungen eine Rolle:

- **Darstellungsmodus/ materiale Ausführung**

Besteht sie in einer Rezeptionsleistung ohne Textproduktion oder in einer Rezeptionsleistung mit Textproduktionsleistung?

- **Offenheit** (vs. Geschlossenheit) der Aufgabe (Entscheidungsspielraum)

Textproduktionsaufgaben sind grundsätzlich offene Aufgaben, auch wenn sie den Schülerinnen und Schülern unterschiedlich großen Entscheidungsspielraum gewähren. Der Auftrag, eine Erzählung zusammenzufassen, bedeutet eine stärkere Festlegung als der Auftrag, eine Erzählung fortzusetzen. Der allgemeine Interpretationsauftrag – „Interpretiere die vorliegende Szene aus ‘Emilia Galotti’“ – lässt den Schülerinnen und Schülern mehr Freiheit als die Spezifizierung dieses Auftrags – „Interpretiere die Szene im Hinblick auf die darin wirksamen Kommunikationsstrategien“.

3.2 Kompetenzen, die erfasst werden sollen

In der Kategorie „Kompetenzen, die mit ihnen erfasst werden sollen“ spielen folgende Unterscheidungen eine Rolle:

- hinsichtlich der **Komplexität** (vs. Linearität) der Aufgabe (Integrationsgrad)

Wenn die Überprüfung der Textverstehenskompetenz an eine umfängliche Schreibleistung gebunden wird, dann ist die Aufgabe in der Regel komplexer, als wenn dies durch Multiple-Choice-Aufgaben, Richtig-Falsch-Aufgaben oder Kurzantwort-Aufgaben geschieht. Die Komplexität einer Aufgabe bemisst sich an der Zahl der zu verknüpfenden Variablen und deren internem Verknüpfungsgrad (vgl. Funke 2006; Jonassen 2000). Folglich haben Aufgaben, deren Lösung die adaptive Verknüpfung mit Vorwissensbeständen oder Vergleichstexten erfordert, einen hohen Komplexitätsgrad und weisen höhere empirische Schwierigkeit auf.

- hinsichtlich der zur Aufgabenlösung erforderlichen **Schlussfolgerungsart** (Induktion vs. Deduktion)

Nachweisaufgaben auf der Basis einer allgemeinen Setzung sind der Deduktion verpflichtet, Ermittlungsaufgaben der Induktion. Sie verlangen vom Besonderen auf das Allgemeine zu schließen. „Weise nach/Zeige, dass es sich beim vorliegenden Text um ein Märchen handelt“ ist ein typisches Beispiel für Deduktion. Sie setzt voraus, dass den Prüflingen die Merkmale des Märchens bekannt sind und als Suchinstrument genutzt werden können. Demgegenüber besteht der exemplarische Ermittlungsauftrag darin, aus dem Vergleich mindestens zweier Märchen deren Gemeinsamkeiten zu erheben und daraus auf Märchenmerkmale zu schließen. Ein didaktisch durchaus relevantes „Zwischenglied“ bilden sog. Überprüfungsaufgaben: „Prüfe, um welche Textsorte es sich im vorliegenden Text handelt, und begründe deine Antwort mit konkreten Textstellen.“ Folgt man der von Iris Winkler vorgenommenen Unterscheidung¹ von **Rekonstruktionsaufgaben, Ge-**

¹ Diese Unterscheidung gilt sowohl für Lern- als auch für Leistungsaufgaben.

nerierungsaufgaben und **Diskussionsaufgaben**, dann gehört die Nachweisaufgabe zu den **Rekonstruktionsaufgaben**. Sie geben das Verstehensprodukt vor „und fordern vom Aufgabenbearbeiter die Rekonstruktion bzw. den Nachvollzug des gegebenen Textverstehensproduktes“ (Winkler 2011, 111). Ermittlungsaufgaben im o. g. Sinn sind **Generierungsaufgaben**. Sie verlangen vom Aufgabenbearbeiter die Bildung des Verstehensproduktes und geben als allgemeine Kategorie die Ebene des Textverstehens vor. Die vorgestellte Überprüfungsaufgabe zählt dann zu den **Bewertungsaufgaben**, „die ein Verstehensprodukt vor[geben] und [...] vom Aufgabenbearbeiter dessen Prüfung bzw. Bewertung anhand eines bestimmten Reflexionskriteriums“ fordern (ebd.).

4 Einsatz von Leistungsaufgaben

Vor diesem Hintergrund lassen sich **drei Gruppen** von Leistungsaufgaben hinsichtlich ihres Einsatzes unterscheiden:

1. Aufgaben für Klassenarbeiten und Klausuren zur Überprüfung des Unterrichtserfolges,
2. Aufgaben für Zentrale Prüfungen zur Zertifizierung von Abschlüssen und
3. normierte Testaufgaben für „Assessments zur Bilanzierung von Lernergebnissen“.

4.1 Aufgaben für Klassenarbeiten zur Überprüfung des Unterrichtserfolges

Aufgaben für Klassenarbeiten zu entwickeln, ist in erster Linie Sache der einzelnen Lehrperson. Sie ist frei, den Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler entsprechend Art und Typus der Aufgabe zu bestimmen. Hier spielen natürlich die länderspezifischen Traditionen ebenso eine Rolle wie Absprachen in den einzelnen Fachkonferenzen.

Bei Klassenarbeiten ist das Spektrum von Aufgabentypen sehr groß und variantenreich. Letztlich wissen wir wenig über das Spektrum und den Variantenreichtum von Aufgabentypen für Klassenarbeiten. Wir wissen auch wenig darüber, ob Klassenarbeiten überwiegend auf die Reproduktion von im Unterricht erworbenem literarischem Wissen zielen (z. B. „Nenne die Merkmale einer Ballade“), ob sie die Identifizierung der Balladenmerkmale an einer unbekanntem Ballade verlangen (z. B. „Weise nach, dass Heines Gedicht ‘Belsazar’ eine Ballade ist“), ob sie die adaptive Nutzung des im Unterricht erworbenen Wissens und Könnens verlangt („Heine hat die Geschichte von Belsazar aus der Bibel übernommen. Vergleiche den vorliegenden Bibeltext mit der Ballade, ermittle, was Heine weggelassen oder verändert hat und stelle deine Ergebnisse in einer Tabelle dar“), ob sie Rezeptionsleistung und

Produktionsleistung getrennt erheben. Wenn zur Erhebung der Textverstehensleistung geschlossene Aufgaben eingesetzt werden, dann stellt sich die Frage, ob es sich in erster Linie um Lokalisierungsaufgaben handelt oder ob auch die Fähigkeit zur globalen Kohärenzbildung, zur Sinnerzeugung und zur Bewertung des Gelesenen gefordert wird.

Als Beispiel für typische Textverstehensaufgaben in Klassenarbeiten werden hier – getrennt nach Verstehens Ebenen (vgl. PISA 2000; Rosebrock/Nix 2006) – Aufgabenbeispiele vorgestellt, die den Lernerfolg am Ende einer Unterrichtsreihe über Balladen und Erzählgedichte überprüfen. Sie unterscheiden sich hinsichtlich des Abstraktionsniveaus, des Entscheidungsspielraums und des Komplexitätsgrads. Dabei werden sowohl Aufgaben berücksichtigt, die stärker an den unterrichtlichen Traditionen orientiert sind und sich weitgehend auf die Angabe eines Operators beschränken, als auch Aufgaben, die konkretere inhaltsbezogene Hilfen geben und auch geschlossene Formate berücksichtigen.

Bertolt Brecht

Die Krücken

Sieben Jahre wollt kein Schritt mir glücken.

Als ich zu dem großen Arzte kam

Fragte er: Wozu die Krücken?

Und ich sagte: Ich bin lahm.

Sagte er: Das ist kein Wunder.

Sei so freundlich, zu probieren!

Was dich lähmt, ist dieser Plunder.

Geh, fall, kriech auf allen vieren!

Lachend wie ein Ungeheuer

Nahm er mir die schönen Krücken

Brach sie durch auf meinem Rücken

Warf sie lachend in das Feuer.

Nun, ich bin kuriert: ich gehe.

Mich kurierte ein Gelächter.

Nur zuweilen, wenn ich Hölzer sehe

Gehe ich für Stunden etwas schlechter.

Verstehensebene	Aufgaben															
1. Lokalisieren	<p>1a) Welche Handlungen lassen sich wem zuordnen?</p> <table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td></td> <td style="text-align: center;">Arzt</td> <td style="text-align: center;">Patient</td> </tr> <tr> <td>Wer</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>lacht</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>nennt die Ursache des Leidens</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>hat das letzte Wort</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> </table> <p>1b) Schreibe auf, um welches Gebrechen es im Gedicht geht.</p>		Arzt	Patient	Wer			lacht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	nennt die Ursache des Leidens	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	hat das letzte Wort	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Arzt	Patient														
Wer																
lacht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>														
nennt die Ursache des Leidens	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>														
hat das letzte Wort	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>														
2. Globale Kohärenz bilden	<p>2a) Gib den Inhalt des Gedichts mit eigenen Worten wieder.</p> <p>2b) Ermittle im Text, wie der Arzt mit dem Gebrechen des Patienten umgeht und zu welchem Erfolg seine Behandlung führt. Schreibe deine Ergebnisse auf.</p>															
3. Sinn konstruieren	<p>3a) Interpretiere das Gedicht.</p> <p>3b) Der Arzt im Gedicht gründet seine Heilmethode auf</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Grobheit gegenüber dem Patienten. <input type="checkbox"/> Vertrauen in die Kraft des Patienten. <input type="checkbox"/> Gelächter über den Patienten. <input type="checkbox"/> Vernichtung des Eigentums des Patienten. <p>Kreuze die beste Antwort an und begründe deine Entscheidung textbezogen.</p> <p>3c) Überprüfe die These, dass das Gedicht ein Plädoyer für Mündigkeit ist.</p> <p>3d) Erkläre, warum der Patient Probleme beim Gehen hat, wenn er „Hölzer“ sieht?</p>															
4. Bewerten	<p>4a) Nimm zum Gedicht [kritisch] Stellung.</p> <p>4b) Würdest du diesen Arzt weiterempfehlen? Begründe deine Antwort.</p> <p>4c) Setze dich mit der These auseinander, dass es sich um ein religionskritisches Gedicht handelt.</p>															

Diese zehn Aufgaben sind auf unterschiedlichen Ebenen des Verstehens angesiedelt. Aufgaben der ersten Verstehensebene stellen Anforderungen unterhalb der Ebene globaler Kohärenzbildung dar. Das heißt: Man kann die Aufgabe lösen, ohne den Text als Ganzen verstanden zu haben. Während Aufgaben auf dieser Verstehensebene in Lesetests eine prominente Rolle spielen, sind sie in Klassenarbeiten eher selten. Wenn relevante Informationen ermittelt werden sollen, dann helfen derartige Anforderungen vor allem schwächeren Lesern bei der Sicherung des inhaltlichen Zusammenhangs. Für literarische Texte gilt allerdings, dass lokale Informationen

häufig den Rekurs auf das Globale erfordern. Die Frage nach dem Gebrechen, von dem im Gedicht die Rede ist, lässt sich jedoch ohne Verständnis des Gesamtzusammenhangs ermitteln.

Die Aufgaben auf der dritten und vierten Verstehensebene setzen immer die Etablierung globaler Kohärenz voraus. Deshalb kommt diesem Prozess (auf der zweiten Verstehensebene) große Bedeutung zu. Die erste Aufgabe „Gib den Inhalt des Gedichts mit eigenen Worten wieder“ ist schwierig, weil die Anforderung ganz formal bleibt und weder einen Hinweis auf Wichtiges noch Strukturierungshilfen bietet. Die Schülerinnen und Schüler müssen allein über Auswahl und Anordnung der Informationen entscheiden. Anders verhält es sich mit der Aufgabe „Ermittle im Text, wie der Arzt mit dem Gebrechen des Patienten umgeht und zu welchem Erfolg seine Behandlung führt. Schreibe deine Ergebnisse auf.“ Hier wird ein zweischrittiges Vorgehen angeboten und die Aufmerksamkeit zunächst auf das Verhalten des Arztes und dann auf den Erfolg seiner Bemühungen gerichtet. Dadurch, dass die Aufgabe 2a den Ausweis der Kohärenzetaablierung mit eigener Textproduktion verbindet, ist sie deutlich schwerer zu bewältigen als die Aufgabe, das Verhalten des Arztes und dessen Erfolg in wenigen Sätzen zu sichern. Die Aufgaben auf der dritten Ebene zielen auf Sinnkonstruktion und Interpretation. Auch hier stellt der unspezifizierte Interpretationsauftrag die schwierigste Anforderung dar.

Auf der Ebene der Bewertung des Textes werden die Schülerinnen und Schüler in Aufgabe 4a zur eigenen Stellungnahme aufgefordert. Oft wird auch eine kritische Stellungnahme erwartet. Schülerinnen und Schülern bereitet dieser Auftrag häufig deshalb Schwierigkeiten, weil ihnen Kriterien bzw. begründete Wertmaßstäbe fehlen, um sich produktiv mit dem jeweiligen Sachverhalt auseinanderzusetzen. Der offene Auftrag „Stellung zu nehmen“ schließt nämlich ein, dass die Schülerinnen und Schülern selbst relevante Aspekte der Kritik finden. Häufig erweist sich das aber als Überforderung.

Die Aufgabe 4b setzt hier geringere Ausgangskompetenz voraus: „Würdest du diesen Arzt weiterempfehlen? Begründe deine Antwort.“ Ohne den **Entscheidungsspielraum** zu eliminieren, wird das **Untersuchungsfeld** durch die Vorgabe einer konkreten Entscheidungssituation stärker begrenzt und die zu verknüpfenden **Variablen** werden deutlich reduziert (vgl. Köster 2005). Entsprechendes gilt auch für Aufgabe 4c, deren größere Schwierigkeit darin besteht, dass sie Wissen über Religionskritik voraussetzt. Je näher jedoch zentrale Abschlussprüfungen rücken, desto stärker orientieren sich Klassenarbeiten an den von der KMK festgelegten Aufgabenarten für zentrale Prüfungen.

4.2 Aufgabenarten für zentrale Prüfungen

Für zentrale Prüfungen – den Hauptschulabschluss, den Mittleren Schulabschluss und das Abitur – werden Art und Typus der Aufgaben durch die Bildungsadministra-

tion (KMK und Kultusministerien der Länder) vorgegeben. Die damit verbundene Aufgabenkonzeption wird in den Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss folgendermaßen erläutert:

„Charakteristisch für diese Aufgabenkonzeption ist ein Ansatz, der die Kompetenzbereiche ‘Umgang mit Texten und Medien’, ‘Schreiben’ sowie ‘Sprache und Sprachgebrauch’ in ihrer Komplexität und die einzelnen Standards in unterschiedlicher Intensität und Breite erfasst. Daher sind die konkreten Aufgabenstellungen vorherrschend auf die Bearbeitung eines Textes (oder Textensembles) bezogen und setzen die Fähigkeit voraus, über die grundlegenden/wesentlichen Aspekte des Textverstehens – vom allgemeinen Textverständnis über Informationsentnahme, Textinterpretation bis hin zur Reflexion und Bewertung von Inhalt und Form des Textes – zu verfügen. Jede der komplexen Aufgaben verlangt in der Bearbeitung, diesen Prozess zu durchlaufen. Reflexions- und Bewertungsleistung können auch in der Form eines eigenständig gestaltenden Umgangs oder einer argumentativen Auseinandersetzung mit dem Text oder einzelnen Textaussagen erfasst werden.“ (BSMSA, 20) Daraus resultieren fünf Aufgabenarten für zentrale Abschlussprüfungen. Sie gelten sowohl für den Mittleren Schulabschluss als auch für den Hauptschulabschluss.

4.2.1 Fünf Aufgabenarten

- einen [literarischen] Text untersuchen, analysieren, interpretieren,
- von einer Textgrundlage ausgehend [einen literarischen Text bzw. ein Textproblem] erörtern,
- eine Problemstellung erörtern [die aus einem literarischen Text resultiert]
- einen [literarischen] Text umformen oder weiterschreiben,
- von einer Textgrundlage ausgehend einen [literarischen] Text gestalten, entwerfen.

Die Standards für die Allgemeine Hochschulreife unterscheiden zwischen textbezogenem und materialgestütztem Schreiben. Im Bereich „Textbezogenes Schreiben“ sind vier Aufgabenarten festgelegt und definiert: Interpretation literarischer Texte, Analyse pragmatischer Texte, Erörterung literarischer Texte, Erörterung pragmatischer Texte. Im Bereich „Materialgestütztes Schreiben“ werden zwei Aufgabenarten unterschieden: Materialgestütztes Verfassen informierender Texte und Materialgestütztes Verfassen argumentierender Texte (BSAHR: 24–26). Anders als beim textbezogenen Schreiben, bei dem das Schreiben die Rezeptionsleistung dokumentiert, steht beim materialgestützten Schreiben die Rezeption im Dienst der Textproduktion. Die Länder haben sich darauf verständigt, dass die Prüfungsaufgaben im Abitur „einer der im Fach Deutsch möglichen Aufgabenarten in ihrer jeweiligen Definition“ entsprechen (IQB 2015). Bei Mischformen müsse die dominierende

Aufgabenart deutlich werden (vgl. ebd.). Seit 2017 steht für die Abiturprüfung ein ländergemeinsamer zentraler Aufgabenpool zur Verfügung und die Länder haben sich verpflichtet, Aufgaben zu entnehmen.

4.2.2 Drei Arbeitsanweisungen: Makrooperatoren

Für die Bearbeitung der einzelnen Aufgabenarten gelten bei den Abschlüssen der Sekundarstufe I die folgenden zentralen Arbeitsanweisungen:

- Untersuchen, Analysieren, Interpretieren,
- Informieren, Argumentieren, Erörtern,
- Gestalten, Entwerfen.

Bei zentralen Prüfungen sind nicht nur die Aufgaben, sondern auch die entsprechenden Lösungserwartungen und Korrekturanleitungen vorgegeben. Sie werden von – durch die Kultusministerien beauftragten – Deutschlehrkräften entwickelt. Bei komplexen offenen Interpretations- und Erörterungsaufträgen erweist sich die Entwicklung von Lösungserwartungen nicht zuletzt deshalb als problematisch, weil solche Aufgaben zu einer Lösungsvielfalt führen, die sich in einem „Erwartungshorizont“ kaum darstellen lässt. Erschwerend kommt hinzu, dass Aufgaben für zentrale Prüfungen aus Geheimhaltungsgründen nicht erprobt oder pilotiert werden dürfen, sodass die Gefahr einer Diskrepanz von erwarteten und tatsächlichen Lösungen nicht unerheblich ist. Der Anspruch, den Korrektoren deutliche Orientierung zu geben, ohne unzulässige Festlegungen zu treffen, erscheint bei komplexen und offenen Aufgaben nur schwer einlösbar (Köster 2006; Kammler 2008).

4.2.3 Anforderungsbereiche und Operatoren

In allen Fächern unterscheiden die Bildungsstandards für alle Stufen und Abschlüsse drei Anforderungsbereiche. Bereits in den Erprobungsfassungen der „Einheitliche[n] Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung“ (1975 ff.) wurde nicht nur zwischen „inhaltsbezogenen Kenntnissen und Fähigkeiten“ und „methodenbezogenen Kenntnissen und Fähigkeiten“ unterschieden, sondern auch zwischen drei „Lernzielkontrolllebenen“, die die Makro-Operatoren „Wiedergeben“, „Zusammenhänge herstellen“, „Reflektieren und beurteilen“² einführten und damit die Unterscheidung zentraler kognitiver Anforderungen ermöglichten. Diese Vorgaben wurden allerdings als „Normierungsversuch“ wahrgenommen und haben „heftige Diskussionen und kraftvolle Abwehrkämpfe“³ provoziert. Das führte zu einem Jahrzehnte währenden Stillstand. Erst in der Diskussion der PISA-Leseraufgaben wurden die unterschiedlichen Dimensionen kognitiver Tätigkeit wieder auf-

² http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-Deutsch-Primar.pdf, S. 17

³ Dieter Lenzen (2012): Lehrerbildung in Deutschland – Lost in Translation. <https://www.uni-hamburg.de/uhh/organisation/praesidium/praesident/lehrerbildung-deutschland.pdf>, S. 3.