



Horst Bartnitzky

Deutsch- unterricht

1

**Kompetent im Unterricht
der Grundschule**

herausgegeben von Astrid Kaiser und Susanne Miller



Kompetent im Unterricht der Grundschule

hrsg. von Astrid Kaiser und Susanne Miller

Band 1

Deutschunterricht

Von

Horst Bartnitzky



Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Umschlag: Gabriele Majer, Aichwald

Fotonachweis:

Alle Fotos in diesem Buch wurden in der Regenbogenschule Meerfeld (Moers) von Bert Butzke und Ulrich Hecker aufgenommen.

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.d-nb.de> abrufbar.

ISBN: 978-3-8340-0595-3 – **7. unveränderte Auflage**

Schneider Verlag Hohengehren, 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 § 52a 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	VII
1. Bildungspolitische Entwicklungen nach PISA: Kompetenzen, Standards, Evaluierung	1
Stichwort: Kompetenzen	2
Stichwort: Standards	6
Stichwort: Ergebnisevaluation	7
2. Kompetenzen als zentrale didaktische Kategorie	13
3. Bildungsstandards und neue Lehrpläne	19
Bildungsstandards Deutsch/Primarstufe der KMK	19
Neuere Lehrpläne	25
4. Zentrale Kompetenzziele	28
Mündlichkeit	29
Schriftlichkeit	31
Text- und Medienumgang	33
Sprachreflexion	35
5. Leistungsfeststellung und Leistungsbewertungen von Kompetenzen	37
Aufsätze/Schriftlichkeit	37
Rechtschreiben	42
Andere Bereiche	44
6. Generelle Wege der Kompetenzentwicklung im Fach Deutsch	44
Interesse und gute Gründe	45
Anregende Themen	47
Anregende Lernumgebung	48
Sicherung der Fachlichkeit	50
Didaktische Schleifen	51

7.	Kompetenzentwicklung in Aufgabenbereichen des Deutschunterrichts	53
7.1	Mündlichkeit	53
	Lernumgebung	53
	Miteinander sprechen	55
	Erzählen	59
	Vortragen	62
7.2.	Schriftlichkeit, einschließlich Rechtschreiben	64
	Lernumgebung	64
	Schreibanfang	66
	Schreibprozess	76
	Rechtschreiben	94
7.3	Umgang mit Texten und Medien	106
	Lernumgebung	108
	Leseanfang	110
	Leseförderung	118
	Lesestrategien und Methoden	125
7.4	Grammatik	129
	Integrative Grammatikarbeit	130
	Wortgrammatik	132
	Satzgrammatik	135
8.	Literatur	139
	Zitierte Literatur	139
	Links	141
	Fachkompendien	141

Vorwort

Die Kompetenzdebatte ist aktuell. Ähnlich wie Anfang der 1970er Jahre die Lernzieldebatte das Nonplusultra didaktischen Denkens war, ist das schulpädagogische Feld nun mit Kompetenzforderungen übersät. Oft handelt es sich nur um einen Etikettenschwindel. Es wird etwas als Kompetenz formuliert, was sich lediglich auf ein enges kognitives Lernziel reduzieren lässt. Bildungspolitische Maßnahmen und Vorschläge sind voll von Kompetenzrhetorik. Es gilt als nicht zeitgemäß, wenn Richtlinien oder Kerncurricula nicht nach dem Kompetenzmodell formuliert werden. In diesem Denkdruck passiert es leicht, dass gar nicht „Kompetenzen drin sind, wenn Kompetenz drauf steht“.

Eine besonders dramatische Wendung nimmt der „Kompetenz-Zugzwang“ dann ein, wenn er letztlich nicht am Fördern der Lernenden orientiert ist, sondern als Vorwand für Selektion und Auslese dient. Denn pädagogischen Sinn können kompetenzorientierte Modelle von Lernstandards nur haben, wenn sie produktiv auf erweitertes Lernen ausgerichtet sind. Kindern sollen nicht immer die Defizite vor Augen geführt werden, sondern ihre Fortschritte. Doch in Deutschland besteht die Gefahr, dass aus Standards zu leicht Zensuren werden, die nicht als individuelle, unterstützende Leistungsrückmeldung verstanden werden, sondern eher Defizite aufzeigen. Diese Einschätzung wird gerade auch von Grundschullehrerinnen und -lehrern geteilt, die sich im Rahmen zahlreicher Reformkonzepte seit vielen Jahren recht erfolgreich um eine pädagogische Arbeit bemühen, die der Heterogenität ihrer Schülerinnen und Schüler gerecht wird. Sie stellen sich die berechnete Frage, ob und wie diese Arbeit mit den geforderten Kompetenzen, Standards, Vergleichsarbeiten etc. vereinbar ist.

Auf der anderen Seite wird mit der Forderung nach dem Kompetenzerwerb häufig auch das grundlegende Ziel verfolgt, die eher „tote Wissensanhäufung“ zu überwinden und einen Beitrag zum selbstständigen, verantwortungsbewussten Handeln der Schülerinnen und Schüler mit hoher Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz zu leisten. Hans Werner Heymann (2004, S. 7) fasst die seiner Ansicht nach unumstrittenen Chancen des neuen bildungspolitischen Trends rund um Bildungsstandards, Kompetenzen, Lernstandsüberprüfungen und Kerncurricula wie folgt zusammen: Die Beliebigkeit und föderale Zersplitterung schulischer Bemühungen werde eingedämmt; Unterricht könne sich stärker als bisher auf Wesentliches konzentrieren und das deutsche Schulsystem könne mit einem überprüfbareren Bildungsminimum der sozialen Ungleichheit entgegentreten. „Die Kompetenzorientierung steht für den Anspruch, dass die Ergebnisse schulischen Lernens handlungsrelevant, praktisch anwendbar sowie persönlich und gesellschaftlich bedeutsam sein sollen“ (Heymann 2004, S. 8).

Die sieben Bücher dieser Reihe rollen in diesem Sinne die Kompetenzfrage nicht administrativ oder selektiv auf, sondern wollen konstruktiv Beispiele aufzeigen,

wie Kinder tatsächlich in den sieben Fachbereichen kompetenter gemacht werden können. Hierzu bedarf es sämtlicher Fächer und Lernbereiche der Grundschule und nicht etwa nur derjenigen, für die bereits Bildungsstandards und Kompetenzmodelle entwickelt worden sind. Deshalb finden sich in der vorliegenden Reihe die Fächer Deutsch, Mathematik, Kunst, Musik, Englisch, Sachunterricht und Sport vertreten.

Um den formulierten Anspruch einlösen zu können, bedarf es spezifischer Lehrerkompetenzen, die durch die domänenspezifische theoretische wie auch praxisbezogene Auseinandersetzung über die Förderung und Unterstützung von Kindern in jedem einzelnen Band automatisch gestärkt werden. Trotz der hierdurch vorgenommenen domänenspezifischen Auslegung beruflicher Kompetenzen von Grundschullehrerinnen und –lehrern, können auch gemeinsame Kompetenzen formuliert werden. Ewald Terhart (2004, S. 10f.) formuliert insgesamt fünf grundschulspezifische Lehrerkompetenzen, mindestens drei davon werden in der vorliegenden Reihe unmittelbar angesprochen:

- Die Fähigkeit zum konstruktiven Umgang mit der zunehmenden Heterogenität einschließlich der Entwicklung eines differenzierten und gemeinsamen Unterrichtskonzepts.
- Diagnostische Kompetenz im Sinne der Fähigkeit zum Erkennen von unterschiedlichen Lernbedürfnissen und Unterstützungsbedarfen.
- Die Fähigkeit zur Bereitstellung individualisierter Lernprozesse und Lernmöglichkeiten auf der Ebene einzelner Klassen, Lerngruppen und Zeiteinheiten.

Um Lehrerinnen und Lehrer zu unterstützen, diese vielfältigen Kompetenzen umzusetzen, wünschen wir dieser Reihe guten Erfolg.

Astrid Kaiser/Susanne Miller

Literatur

Heymann, Hans Werner (2004): Besserer Unterricht durch Sicherung von „Standards“? In: PÄDAGOGIK 56, Heft 6, S. 6–9

Terhart, Ewald (2004): Lehrerkompetenzen für die Grundschule – Kontext, Entwicklung und Bedeutung. Grundschule 6/ 2004, S. 10–12

1. Bildungspolitische Entwicklungen nach PISA: Kompetenzen, Standards, Evaluierung

Mit der Veröffentlichung der PISA-Studie im Jahr 2001 begann in Deutschland eine neue Phase der Bildungsdebatte: Das schlechte Abschneiden der deutschen 15-jährigen im internationalen Vergleich hatte die Illusion platzen lassen, die deutsche Schule sei besonders leistungsfähig. Ein zentraler Prüfbereich bei dieser Studie war die Lesekompetenz. Einige der bedrückenden Ergebnisse waren (Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 101 ff.):

- Die Gruppe der Leistungsstärksten war mit 8,8% kleiner als der internationale Durchschnitt mit 9,5%, die Gruppe der Leistungsschwächsten war mit 9,9% erheblich größer als der internationale Durchschnitt mit 6,0% (ebenda S. 101 ff.). Das bedeutet: In vielen Ländern gibt es im Vergleich zu Deutschland mehr Schüler/innen mit besseren Leseleistungen und sogar erheblich weniger Schüler/innen mit schlechten Leseleistungen.
- In Deutschland wiesen mehr als 26% der Schüler/innen keine für ihr Alter notwendige Lesekompetenz auf, international waren es 18%. Das bedeutet: Ein Viertel der 15-jährigen in Deutschland zählt zur sog. Risikogruppe, deren Bildungserfolg fraglich ist. Ein großer Anteil entfällt dabei auf Jugendliche mit Migrationshintergrund.
- Der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die nicht zu ihrem Vergnügen, also freiwillig, lesen, ist in Deutschland besonders hoch, er liegt bei 42%. Im Vergleich der 32 beteiligten Nationen liegen deutsche Jugendliche hier auf Platz 29. Das bedeutet: Nur bei gut der Hälfte der Jugendlichen gelingt es der Schule (neben dem Elternhaus), dauerhafte Lesemotivation zu erreichen.

Unverzüglich beschloss die Kultusministerkonferenz Maßnahmen, die „Handlungsfelder“ auswies, in denen die Länder und die KMK vorrangig tätig werden wollten. Für den Bereich Deutsch waren dies (Kultusministerkonferenz 2001):

- „Maßnahmen zur Verbesserung der Sprachkompetenz im vorschulischen Bereich.
- Maßnahmen zur Verbesserung der Grundschulbildung und durchgängige Verbesserung der Lesekompetenz ...
- Maßnahmen zur konsequenten Weiterentwicklung und Sicherung der Qualität von Unterricht und Schule auf der Grundlage von verbindlichen Standards sowie eine ergebnisorientierte Evaluation.“

Bemerkenswert an den Maßnahmen war, dass insbesondere der vorschulische und der Grundschulbereich ins Visier genommen wurden, nicht aber die Sekundarschulen, schließlich waren die getesteten Jugendlichen 15 Jahre alt und die Grundschuluntersuchung IGLU sollte erst zwei Jahre später folgen, eine Studie,

bei der ebenfalls mit Schwerpunkt Lesekompetenz nun aber Kinder im Grundschulalter getestet wurden, nämlich die 9-jährigen.

Die Ergebnisse der Grundschulstudie IGLU fielen dann für die deutschen Schülerinnen und Schüler deutlich besser: Sie lagen über den internationalen Durchschnittswerten (Bos u. a. 2003, S. 98ff.). Zur Risikogruppe zählten hier nur 10,3%, zur Spitzengruppe aber 18,1%. Der Anteil von Kindern, die nicht zu ihrem Vergnügen, also freiwillig, lesen, lag bei nur 18%. Das bedeutet: Das Leistungsniveau der Schülerinnen und Schüler in der Lesekompetenz verschlechtert sich erheblich in den Schuljahren, die auf die Grundschulzeit folgen. Aber auch die Werte für die Grundschule sind nur suboptimal und fordern dazu heraus, der Förderung der Lesekompetenz in der Grundschule mehr Beachtung zu schenken.

Mit den o. a. Maßnahmen der Kultusministerkonferenz KMK sind wesentliche Stichwörter und Orientierungen genannt, die ausgehend von PISA die schulpolitische Diskussion mit bestimmen und erheblichen Einfluss auf neue Rahmenlehrpläne, auf didaktische Schwerpunktsetzungen und auf die Schulpraxis haben:

- die Orientierung an *Kompetenzen*, wie sie den internationalen Untersuchungen zu Grunde liegen,
- die besondere Beachtung der *Lesekompetenz* als einer Schlüsselkompetenz für schulischen Erfolg,
- die Festlegung verbindlicher *Standards*,
- die *Ergebnisevaluation*, bei denen im Fach Deutsch die Lesekompetenz eine wesentliche Rolle spielt.

Das mit diesen Stichwörtern Gemeinte und Realisierte ist didaktisch bedeutungsvoll, zum Teil aber auch problematisch und nicht widerspruchsfrei. Dies soll im Folgenden erläutert werden.

Stichwort: Kompetenzen

Seitdem die PISA-Studie den Begriff Kompetenz als Ziel schulischer Bildung verwendet, wird er wieder vielfach gebraucht, allerdings mit unterschiedlicher Bedeutung. Dies zu klären und hierbei Position zu beziehen, hat für den Deutschunterricht konzeptionelle Bedeutung. Am Beispiel des Begriffs „Lesekompetenz“ sei dies ausgeführt.

Zu Grunde liegt bei den internationalen Studien PISA und IGLU das angelsächsische Literacy-Verständnis, was nicht nur auf Literatur zielt, sondern universell auf alle Lernbereiche. Es geht dabei um „Basiskompetenzen“ und ihre „Funktionalität ... für die Lebensbewältigung im jungen Erwachsenenalter und deren Anschlussfähigkeit für kontinuierliches Weiterlernen über die gesamte Lebensspanne“ (Deutsches PISA-Konsortium, S. 78). Lesekompetenz ist eine dieser Basiskompetenzen. Dem Literacy-Verständnis entsprechend, stehen sachbezogene Textsorten im Mittelpunkt, die für gesellschaftliche und berufliche Anforderungen wichtig sind, und zwar:

– *kontinuierliche Texte*,

also Texte, die Zeile für Zeile erlesen werden können, wie Zeitungstexte, Meinungstexte, Argumentationen, Darlegungen

– *nicht-kontinuierliche Texte*,

also Texte mit Grafiken, Tabellen, Karten, Formularen, bei denen die Informationen durch Sprünge zwischen den Informationselementen gewonnen werden.

Bei der Grundschulstudie IGLU wurden keine nicht-kontinuierlichen Texte verwendet. Orientiert an den Lesesituationen der 9-jährigen wurden anschauliche und emotional anmutende Texte mit zwei Leseintentionen gewählt:

– *literarische Texte*, bei denen Kinder „fremde Welten kennen lernen, Erfahrungen anderer Personen nachvollziehen, verschiedene Perspektiven aufeinander beziehen“ können (Bos u. a., S. 78) sowie

– *Sachtexte*, die nicht wie literarische Texte vielschichtig lesbar sind, sondern die eindeutige und präzise Informationen anbieten.

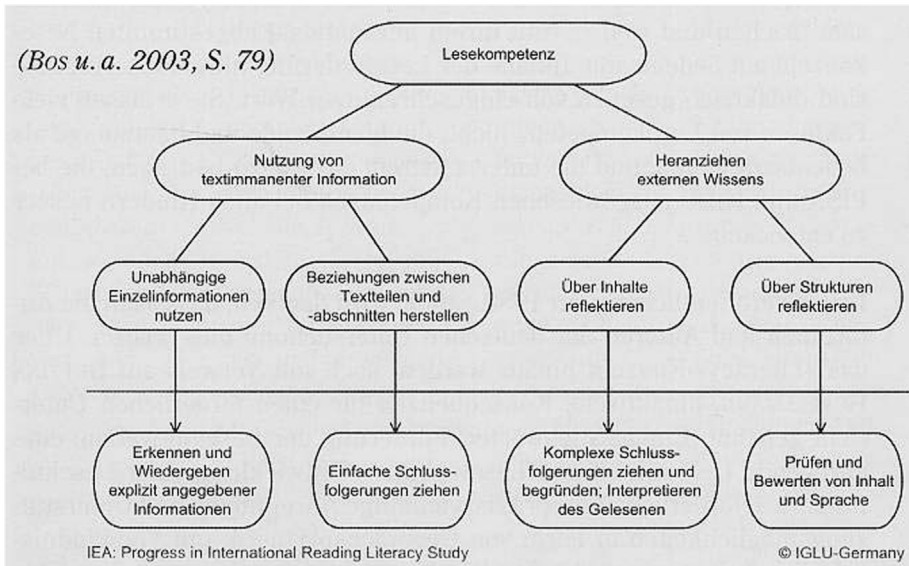
Die landesweiten Leistungstests, die einmal im Jahr von allen Kindern einer Jahrgangsstufe bearbeitet werden müssen, entsprechen in Textsorten und Aufgabenstellungen diesen internationalen Studien, weil politisches Ziel ist, die Ergebnisse der deutschen Schülerinnen und Schüler in weiteren Untersuchungen deutlich zu verbessern. Im Grundschulbereich wurden allerdings, anders als bei IGLU, auch nicht-kontinuierliche Texte einbezogen, z. B. ein Zugticket oder eine Wetterkarte mit Legende.

Gemeinsam ist all diesen Tests, den internationalen wie den nationalen, dass sie sich pragmatisch am Gebrauch der Basiskompetenz Lesen mit dem Ziel der Entnahme und der Verarbeitung von Informationen orientieren. Dabei geht es um zwei Wissensquellen: um die Informationen, die der Text direkt bietet, und um Wissen außerhalb des Textes, das zum Verständnis des Textes herangezogen wird.

– Im Text selbst sollen die dort angegebenen Informationen erkannt und durch Bezüge von Textinhalten zueinander einfache Schlussfolgerungen gezogen werden. Beim Lesen von Pippi-Langstrumpf-Geschichten z. B. müssten die Kinder die handelnden Personen und die Orte des Geschehens finden und sie müssten erklären, warum die Kinder in der Geschichte Pippi besonders mögen.

– Über den Text soll mit außertextlichem Wissen nachgedacht, der Text soll interpretiert werden, Inhalt und Sprache sollen reflektiert und bewertet werden. Wieder am Beispiel von Pippi-Langstrumpf-Geschichten: Die Kinder müssten erkennen, was Pippi von normalen Kindern unterscheidet, sie müssten finden und an Textstellen nachweisen, dass Pippi eine ausgedachte Figur ist.

Lesekompetenz fächert sich demnach in folgende Teilkompetenzen auf:



Die Teilkompetenzen wiederum beinhalten lesetechnische Aspekte, die jeweils aufgabengerecht vom Leser herangezogen werden: Lesen als Textentschlüsselung, Lesestrategien wie genaues sowie überfliegendes Lesen, Fähigkeiten und Fertigkeiten also, die nötig sind, damit die Teilkompetenzen wirksam werden können. Lesekompetenz ist mithin eine komplexe Fähigkeit, bei der vorhandenes Text- und Weltwissen, Lesetechniken und -strategien zur Lösung der jeweiligen Leseaufgabe vom Leser herangezogen werden.

Allerdings wird die Lesekompetenz in diesen Tests auf einen Ausschnitt dessen begrenzt, was in der Deutschdidaktik unter Lesekompetenz verstanden wird: nämlich auf die kognitive Dimension (siehe Bos u. a., S. 79).

In die Tests nicht einbezogen werden die anderen Dimensionen der Lesekompetenz: Motivation (z. B. genussvoll lesen, individuelles Leseinteresse entwickeln), Emotion (z. B. eigene Erfahrungen und Gefühlserebnisse mit dem Gelesenen verbinden), Kreativität (z. B. innere Vorstellungsbilder beim Lesen entwickeln, Gelesenes kreativ verarbeiten) sowie Lese-Kommunikation (z. B. sich über Gelesenes miteinander austauschen, unterschiedliche Sichtweisen miteinander abgleichen). Siehe S. 107.

Zudem werden wichtige Textsorten über die Sachtexte und Erzähltexte der Tests hinaus, z. B. literarische Sorten wie Märchen, Gedichte, Kinderliteratur oder dialogische Texte mit ihren je eigenen Verstehensansprüchen, nicht in die Tests einbezogen. Damit bleiben auch im kognitiven Bereich Text- und Strukturwissen, Lesestrategien und Textumgangsweisen unbeachtet, die auf solche Textsorten bezogen sind.

Die Begrenzung der Tests auf bestimmte kognitive Aspekte, die als Anforderungen des späteren Lebensalltag und der beruflichen Aufgaben gelten, sind der deutschen PISA- und der IGLU-Gruppe durchaus bewusst. Diese Einschränkung wurde in Kauf genommen, weil sie Grundlage der internationalen Testhandhabung war (siehe Deutsches PISA-Konsortium, S. 79).

Das Bewusstsein der didaktischen Begrenztheit wurde in der Folgezeit bis heute aber nicht immer bewahrt. Die Testergebnisse werden politisch, in den Medien, aber auch von deutschen Testkonstrukteuren wie der Landauer VERA-Gruppe so gehandelt, als seien sie umfassende Aussagen zur Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler im Lesen, ja sogar als Aussagen über Schulleistungen generell (siehe Bartnitzky 2006). Um so wichtiger ist es, zu klären, was die Kompetenzen im Fach Deutsch sind und hier die begrenzte Aussagekraft der Tests einzuordnen.

Abgesehen von dieser Frage, was im Einzelnen zu einem Kompetenzbegriff wie den der Lesekompetenz hinzugerechnet wird, führt das Denken in Kompetenzen zu einem anderen Verständnis von Unterrichtszielen, als es in der traditionellen Denkweise von Inhalten und Lernzielen bestimmend war (siehe Kultusministerkonferenz 2005 a, S. 16):

	<i>Traditionelle Inhalte und Lernziele</i>	<i>Kompetenzen</i>
Funktion	Beschreibung dessen, was Schüler/innen nach einem Unterrichtsabschnitt wissen oder können sollen	Beschreibung dessen, was Schüler/innen wissen und können müssen, um Situationen des weiteren schulischen Lernens oder des Lebensalltags zu bewältigen
Komplexität	Kenntnisse oder Fertigkeiten oder Fähigkeiten oder Lernmethoden	Zusammenspiel von Fähigkeiten, Rückgriff auf Wissen und Erfahrungen, Anwenden von Fertigkeiten, Lernmethoden und Arbeitsweisen
Eigenaktivität	Je nach Lernziel ist die Eigenaktivität der Schüler/innen unterschiedlich: Die Möglichkeiten reichen von geringer Eigenaktivität (z.B. bei der gedächtnismäßigen Speicherung einer Schreibweise bestimmter Wörter) bis zu hoher Eigenaktivität (z.B. beim freien Schreiben).	Die Eigenaktivität ist immer eher groß, weil zur Bewältigung der Situation der Rückgriff und die Kombination verschiedener bisher erworbener Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Lernmethoden usw. erforderlich ist.
Ebenen	verschiedene Ebenen der Konkretheit: Richtziele, Grobziele, Feinziele ...	verschiedene Ebenen der Konkretheit: allgemeine Kompetenz wie Lesekompetenz, konkrete (Teil-)Kompetenzen wie zentrale Aussagen eines Textes erfassen und wiedergeben, sie in Beziehung zueinander setzen, den Text interpretieren, Struktur und Sprache reflektieren und bewerten.

Stichwort: Standards

Die von der Kultusministerkonferenz 2001 angekündigten „verbindlichen Standards“ wurden für den Grundschulbereich zu den Fächern Deutsch und Mathematik für das Ende der Klasse 4 im Jahr 2004 als „Bildungsstandards“ beschlossen (Kultusministerkonferenz 2005 b). Sie sollten mit Beginn des Schuljahres 2005/2006 als Grundlagen der fachspezifischen Anforderungen für den Unterricht in der Grundschule übernommen werden (Kultusministerkonferenz 2005 a, S. 3). Der KMK nach sind sie anders konzipiert als die bisherigen Lehrpläne. In den Lehrplänen würden die zu erwerbenden Kenntnisse, Einstellungen und Fähigkeiten „in Lernzielen und –inhalten aufgelistet und zeitlich angeordnet.“ Lehrpläne beschrieben und strukturierten „den Weg zur Zielerreichung“, sie listeten „detailliert einzelne Lernziele und Lerninhalte auf.“ In Bildungsstandards würden dagegen benannt „zentrale Ziele und Konzepte eines Faches sowie die grundlegenden Kompetenzen, die Schülerinnen und Schüler bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe an zentralen Inhalten und Kernbereichen erworben haben sollen. Sie lenken damit die Aufmerksamkeit und die Praxis im Unterricht auf das kumulative Lernen, d.h. auf langfristig aufgebaute Lernergebnisse“ (ebenda, S. 17f.).

Damit ist der Übergang von der Formulierung von Zielen und Inhalten in traditionellen Lehrplänen zu Kompetenzen in den Bildungsstandards deutlich markiert.

	<i>traditionelle Lehrpläne</i>	<i>Bildungsstandards</i>
Funktion	Bildungsgang beschreiben als strukturierende Vorgabe, als sog. „Input“	Anschlussfähigkeit sichern als Zielvorgabe, als Erwartung des sog. „Out-put“ oder „Out-come“ (Formulierung der KMK)
Ausführung	detaillierte Beschreibung der Ziele und Inhalte des Faches, der Lernwege und Unterrichtsprozesse, mit Angabe einer Zeitperspektive (in der Regel Schuljahrgang oder Doppeljahrgang)	allgemeine Beschreibung der Kompetenzen am Ende eines Bildungsganges (hier vierjährige Grundschule) im Sinne von Basisqualifikationen, die für die weitere schulische und berufliche Ausbildung von Bedeutung sind

Die Bildungsstandards sollen, so lange traditionelle Lehrpläne bestehen, sie „ergänzen“. Bei Neufassung der Lehrpläne, wie sie die meisten Länder beabsichtigen, seien sie an die Bildungsstandards „anzupassen“ (ebenda, S. 19).

Im Vorfeld dieser Entscheidung gab es eine Diskussion zum Standard-Konzept. Auf welcher Ebene sollten die Standards formuliert werden (ebenda, S. 9):

- als präzise festgelegte *Mindest- oder Minimalstandards*, die alle Kinder erreichen sollen

- (z. B. Texte zum eigenen Lesen auswählen, altersgemäße Texte still oder mitflüsternd erlesen)
- als *Exzellenz- oder Maximalstandards*, die eine obere Ebene der Zielsetzung als Lernperspektive vorgeben
(z. B. zu einem selbst ausgewählten Kinderroman eine Buchvorstellung mit Leseproben und kleinen Spielszenen präsentieren)
 - als *Regelstandards*, die offener formuliert sind und beschreiben, welche Kompetenzen im Durchschnitt erreicht werden sollen. Durch ihre Offenheit ermöglichen sie eine Bandbreite von Niveaus
(z. B. in Texten gezielt Informationen finden und zusammenfassend wiedergeben, wobei offen bleibt, welcher Art die Texte und die Informationen sind und welcher Anspruch an die Zusammenfassung gestellt wird).

Die Entscheidung fiel zugunsten der unpräziseren Regelstandards mit einer Bandbreite an möglichen Realisierungsniveaus aus. Dies ist auch sinnvoll, sollen die Standards doch einerseits für alle Kinder Bildungsansprüche formulieren, andererseits aber die Unterschiedlichkeit in den Leistungsentwicklungen und –möglichkeiten der Kinder respektieren.

Ein anderer Diskussionspunkt war: Sollen die Standards lediglich ein Kerncurriculum beschreiben, also nur den unverzichtbaren Teil der Zielsetzung, damit jede Schule dieses Kerncurriculum durch schulspezifische Zielsetzungen zu einem schuleigenen Lehrplan ergänzt? Oder sollten die Standards das Gesamt der fachbezogenen Ziele formulieren?

Der Anspruch der Bildungsstandards sei, so die KMK, Basisqualifikationen zu beschreiben, einen Kernbereich des Faches ins Auge zu fassen, nicht aber die ganze Breite eines Faches abzudecken (ebenda, S. 7). Der neue niedersächsische Plan, der sich eng an die Bildungsstandards anschließt, nennt sich deshalb auch „Kerncurriculum“. Bezieht man die ausgewiesenen Kompetenzen und Inhalte aber auf die zur Verfügung stehende Schulzeit, dann spricht die Erfahrung dafür, dass dies kein Kerncurriculum und nicht lediglich ein Kernbereich des Faches ist, sondern schon das fachbezogene Zielprogramm der Grundschularbeit darstellt, wobei die Standards durch ihre Niveaueffenheit für schuleigene Konkretisierungen offen sind.

Stichwort: Ergebnisevaluation

Eine weitere Vereinbarung der Kultusministerkonferenz, die inzwischen realisiert wurde, ist die Ergebnisevaluation auf der Grundlage der Standards in Deutsch und Mathematik. Sie ist Ergebnis der Festlegung, die bisherige sogenannte „Input“-Steuerung des Schulwesens (Lehrpläne, Stundentafel, Lehrerzuweisung, Fortbildung) durch die „Output“- oder „Outcome“-Steuerung (Standards, interne und externe Evaluation, Bildungsberichterstattung) zu ergänzen oder gar zu ersetzen. Die Kultusministerkonferenz spricht hier vom „Paradigmenwechsel in der Bildungspolitik“, der im Sinne von „outcome-Orientierung“ nun „Rechenschaftslegung und Systemmonitoring“ erfordere (ebenda, S. 6).

Die bisher sichtbare Realisierung im Bereich Deutsch wird dem didaktischen Anspruch zur Kompetenzüberprüfung allerdings nicht gerecht. Im Gegenteil: Sie steht der Kompetenzentwicklung und ihrer Würdigung eher im Wege. Das soll im Folgenden erläutert werden.

Zunächst wurden landesweite Tests in unterschiedlichen Konstellationen erarbeitet: in landeseigenen Instituten wie die Orientierungsarbeiten des Staatsinstituts für Schulqualität und Bildungsforschung in München für Bayern, oder an Universitäten wie die Vergleichsarbeiten VERA an der Universität Landau für zunächst sieben Bundesländer. Seit 2008 sind die Tests zum Fach Deutsch bundeseinheitlich und werden in Kooperation des Landauer und des Münchener Instituts erarbeitet und ausgewertet. Die jährlichen Tests unterliegen den gleichen Begrenzungen wie die internationalen Untersuchungen: Sie sind begrenzt auf die kognitive Dimension der Kompetenz und beziehen sich inhaltlich nur auf einen Teil dessen, was unter der fachbezogenen Kompetenz zu verstehen ist.

Aber auch wenn man diese Begrenztheit akzeptiert, machen die bisherigen Tests (bis 2007) Probleme deutlich, die ihre Aussagekraft minimieren. Ein wesentlicher Grund dafür liegt offenbar in den politischen Maßgaben der Testkonstruktion: Die Tests müssen Jahr für Jahr neu konstruiert und ausgewertet werden, also mit einfacheren testmethodischen Instrumenten auskommen. Sie sind aus Gründen der Finanzierbarkeit Papier-Bleistift-Tests und durch die Lehrkräfte selbst durchführ- und auswertbar. Komplexere Untersuchungsmethoden mit umfangreicheren Pretests, mit Beobachtungen, audio-visuellen Aufzeichnungen, freien Texten der Kinder, Interviews sind deshalb nicht möglich. Einige grundlegende Probleme der derzeitigen flächendeckenden Tests sollen dargestellt werden, ohne auf Detailkritik an den Aufgabenstellungen einzugehen (siehe hierzu: Bartnitzky 2005, 2007).

Zur Erfassung und Würdigung der Denkleistungen der Kinder: Im VERA-Test Deutsch 2005 (VERA 2005, S. 7) wird als nicht-linearer Text eine DB-Zugfahrkarte mit Hin- und Rückfahrt präsentiert, zu der es dann einige Fragen gibt. Auf der Karte finden sich u. a. die Hinweise: von Bochum nach Frankfurt 10.11.03, von Frankfurt nach Bochum 11.11.03. Eine Frage dazu lautet: „Wo beginnt die Reise?“ Fünf Städte sind angegeben, darunter Bochum und Frankfurt. Beförderungsrechtlich ist Bochum die richtige Antwort, weil hier die Reise angetreten wird. Wenn Kinder bei genauem Studieren der Karte und Durchdenken der Frage aber herausfinden, dass mit der Fahrkarte eigentlich zwei Reisen gebucht sind, nämlich zuerst die Reise, die in Bochum beginnt, dann am Tag darauf die Reise zurück, die in Frankfurt beginnt, und wenn sie deshalb Bochum und Frankfurt ankreuzen, dann haben sie zwar klug gedacht, die Aufgabe aber falsch gelöst.

Im VERA-Test Leseverständnis 2007 (VERA 2007a) wird im ersten Teil ein Sachtext über die beim Essen beteiligten Sinne präsentiert. Bei Aufgabe 1.3 wird

gefragt, welche Aufgabe dieser Text hat, und es werden vier Antwortmöglichkeiten vorgegeben. Es soll „die richtige Antwort“ angekreuzt werden. Die Antworten sind so konstruiert, dass eine ins sachliche Zentrum des Textes trifft („über die beim Essen beteiligten Sinne informieren“). Andere Antworten sind aber auf Grund des Textes ebenso möglich („dem Leser Tipps für einen Sinnestest beim Essen geben“, „dem Leser wichtige Regeln zum Essen vermitteln“). Kreuzen Kinder eine solche Antwort an, dann haben sie vermutlich auch Gründe dafür. Die Antwort stimmt zwar nicht mit der Entscheidung der Testmacher überein, aber ist eben auch möglich. Zumal im Zusammenhang mit ihrer Begründung ist ihre Antwort ebenso ein Beleg für ihr Textverständnis, das hier aber nicht akzeptiert wird. Die Antwort gilt als falsch.

Es gibt auch Aufgaben mit freien Antwortmöglichkeiten. Im gleichen Test wird im zweiten Teil ein Zeitungsartikel präsentiert, in dem es um Vorschläge von Kindern für die Speisekarte eines Hotels geht. Die getesteten Kinder sollen aufschreiben, welches der Sieger-Gerichte sie selber am liebsten essen würden, und ihre Antwort begründen. Als richtig wird nur akzeptiert, wenn die Kinder ein Gericht mit „passender Begründung“ angegeben haben (VERA 2007 c, S. 26). Ist die Begründung unpassend, dann ist die Antwort falsch. Was aber ist im Verständnis der Kinder passend oder unpassend? Eine Möglichkeit, ihre Begründung zu erläutern oder von Seiten der Lehrkraft bei den Kindern nachzufragen, ist nicht gegeben.

An diesen Beispielen wird das Dilemma deutlich: Kinder kommen möglicherweise auf andere Ergebnisse, als die Testkonstrukteure sie sich ausgedacht haben. Diese Ergebnisse können ebenfalls durch den Text gedeckt, also richtig auch im Sinne des Leseverständnisses sein. Entscheidend ist die Begründung der Kinder, die einen Einblick in ihre Denkleistung geben können und die deutlich machen, inwieweit ihre Antwort nicht willkürlich, sondern text- und erfahrungsbezogen ist. Dies würde mehr über den Stand ihrer Kompetenzentwicklung aussagen als die vorgesehene unkommentierte Auswahl-Antwort.

Zur Erfassung wichtiger Kompetenzbereiche und Standards: Dass die von den Tests untersuchten Teilkompetenzen zum Lesen nur den kleineren Teil dessen betreffen, was die Lesekompetenz ausmacht, wurde bereits oben ausgeführt. In den bisherigen Vergleichsarbeiten VERA wurden zur zentralen Basiskompetenz Lesen die Kompetenzbereiche der KMK Bildungsstandards „über Leseerfahrungen verfügen“ und „Texte präsentieren“ mit keinem einzigen Standard einbezogen. Der Kompetenzbereich „Texte erschließen“ enthält elf Standards, hiervon werden in den Tests nur sieben immer wieder in Aufgabenstellungen einbezogen. Dabei ist immer noch zu hinterfragen, auf welchem didaktischen Niveau und mit welcher Treffsicherheit die Aufgabenstellungen die Standards abzudecken versuchen. Hierzu zwei Beispiele aus anderen Kompetenzbereichen.

Im VERA-Test Deutsch 2006 (S. 14) werden im thematischen Zusammenhang eines Reiseberichts über eine Karawane auch Aufgaben zu grammatischen Themen gestellt. In einer Aufgabe werden die Wörter und Wortgruppen in einem Satz auf vier verschiedene Weise durch Schrägstriche abgeteilt:

- Die Kamele/haben wunde/Stellen/am Rücken.
- Die Kamele/haben/wunde Stellen/am Rücken.
- Die Kamele/haben wunde/Stellen am Rücken.
- Die/Kamele/haben/wunde/Stellen/am Rücken.

Die Aufgabe dazu lautet: „In welchem Satz sind die Satzglieder durch die Striche richtig bestimmt? Kreuze an.“ Abgesehen von der sprachlich falschen Behauptung, die Striche würden die Satzglieder „bestimmen“, wird hier ein didaktisches Manko deutlich:

Abgefragt wird satzanalytisches Strukturwissen. Das aber ist nur indirekt in den Bildungsstandards ausgewiesen. Dort geht es um die Kategorien Subjekt, Prädikat/Satzkern sowie Ergänzungen. Zentral sind die Operationen, mit deren Hilfe das Sprachgefühl für solche Kategorien und damit auch das Sprachwissen entwickelt werden. Dies dokumentiert sich in den Standards bei den Formulierungen: „sprachliche Operationen nutzen: umstellen, ersetzen, ergänzen, weglassen“ oder auch „mit Sprache experimentell und spielerisch umgehen“ (KMK 2005b, S. 13f.). Methodisch üben die Kinder, Sätze zu bilden und zu erweitern, also vom Prädikat als dem Satz Kern aus Fragen zu stellen und mit den Antworten, den Satz zu erweitern, z. B. schenkt – Wer schenkt wem was? Zentral für den Bereich Satzgrammatik, zumal am Anfang von Klasse 4, dem Zeitpunkt, zu dem der Test geschrieben wurde, sind die operativen Umgangsweisen und der induktive Weg zu Satzkonstruktionen, nicht aber die deduktive Satzanalyse.

Im VERA-Test Deutsch 2007 wird im Testteil Schreiben ein Bildimpuls gegeben, hinzu treten einige allgemeine Hinweise: Die Geschichte solle interessant und abwechslungsreich sein, sie könne spannend, lustig, gruselig oder überraschend sein. Die Korrekturanweisungen für die Lehrkraft sehen dann 24 Kriterien zur Auswertung der Kindertexte vor, darunter die Einführung weiterer Personen, Darstellung von Emotionen, abwechslungsreiche Adjektive, Verwendung wörtlicher Rede – kurz, die 24 Kriterien stellen das Füllhorn der möglichen Aufsatzkriterien dar. Dies aber entspricht nicht den Bildungsstandards. Dort geht es um Entwicklungen von Schreibprozess-Aspekten, also Texte zu planen, Schreibsituationen zu klären, Schreibhinweise zu entwickeln und daran wiederum sich beim Schreiben und bei der Textüberarbeitung zu orientieren (KMK 2007 a, c). Es geht also nicht um die Erfüllung aller möglichen Stilkriterien, sondern um Festlegung und Beachtung von Kriterien (Schreibhinweisen), die sich aus der jeweiligen Verwendungssituation ergeben.

Die Testaufgaben erfassen nur einen kleinen Bereich der Standards. Die Aufgaben und ihre Gewichtung lassen zudem häufig den didaktischen Kontext ver-

missen, in dem die jeweils ausgewählten Standards stehen. Sie verfehlen damit die didaktische Qualität, die mit den Bildungsstandards und übrigens auch mit den gültigen Lehrplänen gemeint ist. Die fehlende Validität in Bezug auf Lehrpläne und Bildungsstandards ist nun allerdings kein geringes Manko, es entzieht den Tests die didaktische Legitimität.

Zur Ermittlung der Kompetenzniveaus auch leistungsschwächerer Kinder: Eine wesentliche Begründung für die flächendeckenden Tests ist die große Zahl der sogenannten „Risikokinder“, also der Kinder, deren Leistungen unterhalb dessen liegen, was als Mindestanforderungen gelten muss. Die Tests müssten in Bezug auf diese leistungsschwächeren Kinder genauere Auskunft über Leistungsstand und Defizite und somit auch Hinweise auf nötige Förderaspekte geben. Die Erfahrungen mit den bisherigen Tests zeigen, dass dies durch die Textgestaltung verhindert wird.

Der Deutsch-Test 2006 enthielt zunächst fünf Leseseiten im DIN-A-4-Format: eine Anleitungsseite, knapp zwei Seiten Erzähltext, zwei Seiten diverse Kurztex-te zur Information über die Sahara, über die Tuareg, über Kamele. Auf weiteren acht Seiten folgten 27 Aufgaben zu den verschiedenen Texten. Leistungsschwächere und misserfolgsängstliche Kinder drohten bereits durch die Textfülle mutlos zu werden. Bei den Aufgaben schöpften sie in der Regel nicht aus ihrem Gedächtnis, sondern blätterten ständig zurück, um die richtigen Antworten zu finden, was einen guten Teil ihrer Arbeitszeit in Anspruch nahm, oder sie verlegten sich auf die Ratestrategie.

Der Deutsch-Test 2007 bestand aus zwei Teilen: einem Aufgabenteil Leseverständnis und einem Teil Schreiben. Der Teil Schreiben enthielt einen Bildimpuls mit einigen Hinweisen, dann folgten drei DIN-A-4-Seiten mit jeweils 28 Schreibzeilen und eine DIN-A-4-Seite mit 14 Schreibzeilen. Schon der Anblick dieser Fülle von leeren Schreibzeilen ließ den Mut bei schreibschwächeren, bzw. sprachärmeren oder auch ängstlicheren Kindern sinken.

Sofern die Lehrkräfte nicht helfend und mutmachend einsprangen, wirkten die Aufgaben in allen bisherigen VERA-Tests auf leistungsschwächere, bzw. misserfolgsängstliche Kinder eher entmutigend. Bei ihren Ergebnissen zeigten sie deshalb nicht, was sie schon zu leisten vermochten. Aussagen zu individuellen Defiziten waren deshalb auch nicht zu gewinnen. Dass Lehrkräfte angesichts dieser Situation den Kindern bei der Aufgabebearbeitung halfen, brachte zwar nach außen bessere Resultate, machte aber zugleich die Ergebnisse wertlos.

Zur möglichen Auswirkung auf den Unterricht: Erfahrungen aus England und aus den USA zeigen, dass Schulen sich im Laufe der Zeit in ihrem Unterricht auf die Inhalte und Formate der Aufgaben einstellen, die in den Tests vorgegeben werden – unter Vernachlässigung aller anderen Ziele und Aufgaben. Die Testergebnisse werden dadurch im Laufe der Zeit zwar besser, die Leistungen in den nicht getesteten Bereichen sinken jedoch (Brügelmann 2005, S. 279f.). Diese Tendenz wird auch für Deutschland umso wahrscheinlicher, je mehr Erfolgs-

druck auf die Schulen gemacht wird. Dies geschieht zur Zeit schon durch schulinterne Veröffentlichungen, wobei auch die Ergebnisse der Parallelklassen den Eltern mitgeteilt werden, durch Schulranking mit Veröffentlichung der angeblich besten Klassen, so in Nordrhein-Westfalen. Auch der mögliche Einbezug der Testergebnisse in die Zeugnisnote verstärkt den Druck auf die Lehrkräfte, die Kinder testfit zu machen. Die Verlage bedienen die Drucksituation bereits durch Materialien, mit deren Hilfe die Kinder auf die Tests vorbereitet werden. Die Effekte würden die Absicht konterkarieren, Kompetenzen im Sinne selbstständiger Handlungsfähigkeit zu stärken und zu entwickeln: Die erheblichen Einschränkungen der didaktischen Qualität der Tests würden die didaktische Qualität des Unterrichts mindern: Im Mittelpunkt stünden die testtauglichen Standards unter Vernachlässigung aller anderen; auf diese Standards würde isoliert hingearbeitet; bewertet würden die Ergebnisse, wie sie von den Aufgabenerstellern gedacht sind, die von Standardwegen abweichenden Denkmöglichkeiten und Argumentationen der Kinder würden dagegen ausgeblendet. Diesem „teaching-to-the-test-Effekt“ soll auch die vorliegende Veröffentlichung entgegenwirken.

Bei der Weiterentwicklung zu bundeseinheitlichen Tests müssten insbesondere folgende Aspekte beachtet werden:

- Die jeweils getesteten Standards sind nicht als isolierte Anforderungen sondern vom didaktischen Kontext her zu definieren.
- Die Aufgabenstellungen müssen geeignet sein, die Qualität der Arbeitsprozesse, die Anwendung von Methoden und Arbeitsweisen ermitteln zu helfen.
- Die Denkleistungen der Kinder bei der Lösung einer Aufgabe müssen deutlich werden.
- Gerade auch leistungsschwächere und erfolgsunsichere Kinder müssen ihre bereits vorhandenen Fähigkeiten zeigen können, um damit auch das Entwicklungsniveau erkennbar zu machen.

Außerdem muss darauf verzichtet werden, dass die Tests eine verlässliche Aussage zur Leistung des einzelnen Kindes ermöglicht. Die Ergebnisse eines Einmal-Tests lassen bekanntermaßen keine zuverlässige Diagnose im Einzelfall zu, weil die Fehleranfälligkeit zu groß ist. Die Fehler gleichen sich erst in der Summe der großen Zahl der Getesteten aus. Die Tests sind deshalb für ein System-Monitoring geeignet (zum Beispiel zur Frage: Welche Schulen brauchen besondere Unterstützungen?), nicht aber für die Einzelfalldiagnose oder gar als Indikator für die Übergangsentscheidung. Dann allerdings bleibt die Frage, ob nicht Stichproben an per Zufall ausgewählten Schulen und Abstände von drei oder vier Jahren die angemessenere Lösung sind.

Wie Leistungsdiagnosen im Schulalltag beschaffen sein können, die Kompetenzentwicklungen der Kinder klären und stärken helfen, wird in Kapitel 5 mit Beispielen ausgeführt.

2. Kompetenzen als zentrale didaktische Kategorie

Am Beispiel der Lesekompetenz wurde oben der Kompetenzbegriff definiert. Hier soll er nun generalisiert und weiter präzisiert werden.

In die deutsche Bildungsdiskussion führte Heinrich Roth den Begriff der Kompetenz als zentrale didaktische Kategorie bereits 1971 ein. Er definierte das Bildungsziel Mündigkeit als „freie Verfügbarkeit über die eigenen Kräfte und Fähigkeiten für jeweils neue Initiativen und Aufgaben“ (Roth 1971, S. 180). In diesem Sinne ist Mündigkeit Kompetenz, „und zwar in einem dreifachen Sinne“, so Heinrich Roth, „als *Selbstkompetenz* ..., d. h. als Fähigkeit für sich selbst verantwortlich handeln zu können, b) als *Sachkompetenz*, d. h. als Fähigkeit für Sachbereiche urteils- und handlungsfähig und damit zuständig sein zu können, und c) als *Sozialkompetenz*, d. h. als Fähigkeit, für sozial, gesellschaftlich und politisch relevante Sach- oder Sozialbereiche urteils- und handlungsfähig und also ebenfalls zuständig sein zu können“ (ebenda, S. 180). Bedeutsam für die gegenwärtige Diskussion ist an dieser Definition zweierlei:

Erstens zielt der Kompetenzbegriff auf die verantwortliche Handlungsfähigkeit des Individuums, Kompetenz zeigt sich damit in Lebenssituationen.

Zweitens erfuhren die zentralen Begriffe Selbst-, Sach- und soziale Kompetenz in den letzten Jahren eine Renaissance, wobei der Begriff Methodenkompetenz ergänzt, präziser: aus dem Bereich der Sachkompetenz ausgegliedert wurde, um sie besonders in Augenschein zu nehmen.

Im Zusammenhang der aktuellen Bildungsdiskussion wurde der Kompetenzbegriff wieder aufgegriffen. Franz Weinert empfahl auch mit Hinweis auf internationale Leistungsuntersuchungen, den Kompetenzbegriff als zentralen Begriff für „Erträge des schulischen Unterrichts“ zu verwenden (Weinert 2001, S. 28). Auf seine Definition wird seitdem vielfach zurückgegriffen: „Dabei versteht man unter Kompetenzen die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen (d. h. gewollten, H. B.) und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (ebenda, S. 27f.).

Kompetenzen sind mithin der Gegenentwurf zu traditionellen Zielen und Inhalten von Unterricht. Dort geht es um einzelne inhaltlich festgelegte Fähigkeiten, um konkrete Kenntnisse, die möglichst abrufbar erlernt werden sollten. Hier geht es um Handlungsfähigkeit in komplexen Situationen.

Bedeutsame Bestimmungsstücke für die didaktische Kategorie Kompetenz sind deshalb:

- der Handlungsbezug für komplexe Lebenssituationen in und außerhalb der Schule

- die Fähigkeit, vorhandene Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kenntnisse, Strategien, Arbeitsweisen auf erfolgreiches und verantwortliches Handeln in der konkreten Situation zu beziehen
- das Zusammenspiel dieser Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kenntnisse, Strategien, Arbeitsweisen, um die Situation zu meistern.

Kompetentes Handeln heißt also: Fähigkeiten und Fertigkeiten, Kenntnisse und Strategien, Einstellungen und Verantwortlichkeiten aktivieren, die zur sachgerechten und verantwortlichen Lösung einer komplexen lebenspraktischen Aufgabe nötig sind. Kompetenzen sind die Dispositionen, die solcherart kompetentes Handeln möglich machen.

Auf die Lesekompetenz bezogen:

1. Lesekompetenz realisiert sich in Situationen, in denen Leser als aktive Leser etwas lesen wollen, in Ernstsituationen des Lesens also.
2. Lesekompetente Leser aktivieren dabei alle für den Leseakt notwendigen Komponenten, sie handeln also eigenaktiv und in Bezug auf ihr Wissen, ihre Fähigkeiten, ihre Interessen integrativ.

Didaktisch bedeutsam ist die Frage, wie Lesekompetenz entsteht und gefördert werden kann. Hierzu gibt der Berichtsband PISA 2000 zwei widersprüchliche Antworten, die zugleich für unterschiedliche Konzepte von Kompetenz und ihre Förderung stehen:

- Die eine Antwort lautet: „Neben der Vermittlung von Wegen zur Erschließung von Textbedeutung sind die Entwicklung von Lesefreude und Leseinteresse sowie die Etablierung von leseförderlichen Haltungen und Gewohnheiten ein weiterer zentraler Faktor zur Förderung von Lesekompetenz“ (ebenda, S. 77).
- Eine Seite vorher wird eine andere Antwort gegeben: „Vorrangige Aufgabe der Grundschule ist die erfolgreiche Vermittlung der Techniken des Lesens und Schreibens. Aufgabe der Sekundarstufe I ist die Förderung von Lesekompetenz im Sinne einer effektiven Informationsverarbeitung (Leseverständnis) und der Vermittlung von Werteinstellungen, motivationalen Orientierungen und Gewohnheiten, die einen selbstverständlichen und lustvollen Umgang mit Texten und Literatur widerspiegeln“ (ebenda, S. 76)

In der zweiten Antwort wird ein Teilaspekt von Lesekompetenz als Vorläuferfähigkeit herausgelöst und der Grundschule zugewiesen: die Vermittlung der Techniken des Lesens und Schreibens.

In der ersten Antwort wird dagegen die Förderung *von* Lesekompetenz als Förderung *der* Lesekompetenz verstanden: es geht um den aktiven Leser von Anfang an. Lesekompetenz ist hier Weg und Ziel der Förderung.

Abgesehen von der Merkwürdigkeit, dass in der Veröffentlichung in einem Kapitel undiskutiert zwei gegensätzliche Konzepte gefordert werden, sind dies zwei Konzepte, die sich in den derzeitigen Förderansätzen und –materialien wieder-

finden: Förderung von isolierten Teilfähigkeiten oder Förderung des Ganzen auf jeweils ansteigendem Niveau.

Aus der Leseforschung ist bekannt, wie wichtig die elterliche Lesepraxis und die frühen Erfahrungen mit Büchern für die weitere Lesekarriere sind. Die Erfahrung, dass Lesen und Schreiben wichtige Funktionen im Lebensalltag haben, indem erwachsene Vorbilder dies täglich zeigen und dann auch im eigenen Alltag erlebbar machen, dies vermittelt und stärkt bei Kindern die guten Gründe, sich der Beschwerlichkeit des Lesen- und Schreibenlernens zu unterziehen. Kinder aus lesefernen Milieus haben bei Schuleintritt oft solche guten Gründe nicht. Sie müssen erst durch Schreib- und Lese-, einschließlich der Vorlesesituationen in der Grundschule geschaffen werden. Die isolierte Förderung von Teilfähigkeiten, wie „Techniken des Lesens“, ist deshalb wenig erfolgversprechend, weil vielen Kindern die guten Gründe dafür fehlen. Sie enthält den Kindern nun weiterhin die Begründung vor, warum sie die Techniken lernen sollen; damit wird ihre Eigenaktivität beim individuellen Weg in die Schrift kaum angesprochen.

Ein anderes Beispiel: Kinder wollen über ihr Lieblingstier Informationen gewinnen, sie ziehen dazu Sachtexte heran, halten mit Hilfe der gewonnenen Informationen Vorträge über ihr Tier oder gestalten eine Karte für die Tierkartei. Wenn so das Teilziel „Informationen aus Texten gewinnen“ geübt wird, dann ist es eingebettet in einen lesemotivierenden Unterricht, die Informationen werden gebraucht – für sich selber und für die Präsentation. Es ist ein Lese-Ernstfall.

Sollen die Kinder aber an einem beliebigen Text das Teilziel „Informationen gewinnen“ üben, ohne motivationale und interessengebundene Einbettung, ohne Funktion im eigenen Lebensalltag, dann werden die geistigen und emotionalen Kräfte im Kind kaum im möglichen Maße freigesetzt. Dies gilt umso mehr, je schwächer Lesemotivation und –erfahrung bei den Kindern entwickelt sind. Die Informationen liegen im Text nämlich nicht einfach zur Entnahme bereit, wie es die frühere Definition vom „Lesen als Sinnentnahme“ verstand, vielmehr steuern das individuelle Interesse und das Vorwissen, wie man liest und was man aus einem Text herausliest. Es werden solche Informationen gewonnen, die für die eigene Fragestellung, das eigene Interesse gebraucht werden, sie werden miteinander verknüpft und schließen auf Grund des eigenen Vorwissens Informationslücken. Dabei spielen Einstellungen und Kenntnisse über die Textsorte, die Fachsprache ebenso eine Rolle wie Einstellungen und Kenntnisse zum jeweiligen Sachbereich. Hohe Bedeutung haben dabei Lesestrategien, also Methoden des Textumgangs, z. B. das überfliegende, orientierende Lesen, das gliedernde Lesen, das Erkennen der Textstruktur, der Schlüsselbegriffe, die Vermutung, was im Text als nächstes folgen mag usw.

Das Resümee dieser Überlegungen ist: Für das Lesen bedarf es von Anfang an sinnstiftender Situationen, eben des Ernstfalls Lesen. Dabei wird herausgefordert, was beim Kind an Lesekompetenz bereits entwickelt ist, und seine Lesekompetenz wird im Weiteren gestärkt und ausgebaut.

Was für die Lesekompetenz gilt, das gilt für alle sprachlichen Kompetenzen.

Kompetenzen sind mithin Fähigkeiten zum sprachlichen Handeln in der Gegenwart der Kinder, die zugleich tragfähige Grundlagen für den weiteren Bildungsgang schaffen:

- um eigene Lebenssituationen besser zu bewältigen und die eigenen Lebenswelterfahrungen zu erweitern
- um Lebenssituationen in sozialen Zusammenhängen zu gestalten und die eigenen Möglichkeiten durch die Auseinandersetzung mit anderen zu erweitern
- um an kultureller Tradition und kultureller Praxis teilzuhaben.

An den Verben bewältigen, erweitern, gestalten, teilhaben wird deutlich, dass der Umgang mit der Sprache ein eigenaktiver und handelnder Prozess ist.

Auf einen Begriff verkürzt: Deutschdidaktik, die sprachliche Kompetenzen entwickelt und stärkt, ist eine *Didaktik des sprachliches Handelns*.

Dies ist keine erst von PISA oder IGLU angestoßene didaktische Wende im Deutschunterricht, sondern eine Entwicklung, die in den siebziger Jahren des vorigen Jahrhunderts mit der kommunikativen Wende des Deutschunterrichts begonnen hatte und sich dann weiter ergänzte und differenzierte (zur didaktischen Entwicklung siehe Bartnitzky 2007 a). Mit dem Terminus Kompetenz hat die Didaktik des sprachlichen Handelns nun einen weiteren treffenden Begriff gefunden.

Sie wird bestimmt von fünf Prinzipien:

1. *Kompetenzentwicklung*: Alle Kinder haben bereits Sprachkompetenzen, wenn sie in die Schule kommen – in mündlicher Verständigung, in Sprachstrukturen, in Sprechstrategien, in der Deutung nicht-sprachlicher Verständigung, in der Mediennutzung, oft auch im Zugang zur Schriftsprache, bisweilen bereits im Umgang mit mehreren Sprachen. Die Kompetenzen besitzen die Kinder zwar individuell auf verschiedenen Niveaus, aber es sind immer Sprachhandlungskompetenzen, mit denen sie im bisherigen Lebensalltag zu recht kamen. Die vorhandenen Kompetenzen müssen wahrgenommen und herausgefordert werden. Ihre Weiterentwicklung ist der zentrale Auftrag des Deutschunterrichts (und als Sprachprinzip auch Aufgabe aller anderen Fächer).
2. *Situationsbezug*: Damit Kinder ihre Kompetenzen nutzen, bedarf es der herausfordernden Situationen. Sie müssen so gewählt sein, dass sie für die Kinder funktional sind, also Sinn stiften, authentisch sprachlich zu agieren. Dies gelingt besonders, wenn der Unterricht für das Kind zum Ernstfall wird: Es will etwas schreiben, etwas lesen, etwas anderen mitteilen, etwas präsentieren, etwas üben, um es dann besser zu können.
3. *Sozialbezug*: Sozialbezug ist eine grundlegende Bedingung, damit Kinder sich überhaupt entwickeln können. Im engeren schulischen Rahmen sind Sozialbezüge bedeutsam, die anregende und akzeptierende Geselligkeit her-