

PISA-Aufgaben sind anders

Ein Vergleich mit deutschen Prüfungsaufgaben und eine Anregung für den Unterricht

Die Analyse von typischen Aufgabenstellungen in Jahrgangsarbeiten und Lehrplänen zeigt: Sie sind gegenüber PISA-Aufgaben häufig unklar formuliert, zu offen oder zu eng gestellt und wenig motivierend.

PISA-Aufgaben sind Aufgaben für Leistungssituationen. Sie sind deshalb nicht mit Aufgaben vergleichbar, die für unterrichtliche Lernsituationen entworfen sind. Kaspar H. Spinner stellt in seinem Beitrag *Über PISA-Aufgaben nachdenken* in PRAXIS DEUTSCH 176 die *Graffiti-Einheit* als komplettes

PISA-Aufgabenset vor. Vor diesem Hintergrund sollen spezifische Merkmale üblicher deutscher Aufgabenstellungen in Leistungssituationen sichtbar gemacht und zentrale Unterschiede zu den PISA-Anforderungen herausgearbeitet werden. Als Vergleichsbasis bieten sich Aufgaben an, die in Tests, Klassenarbeiten und Abschlussprüfungen eingesetzt werden.

Die Konstruktion der PISA-Aufgaben

PISA-Aufgaben¹⁾ bestehen aus einer Textvorlage und mehreren Aufgaben unterschiedlichen Typs. Bei der

Textvorlage handelt es sich häufig um eine Kombination zweier Texte. Neben Sach- und literarischen Texten werden auch diskontinuierliche Texte wie Tabellen und Karten angeboten.

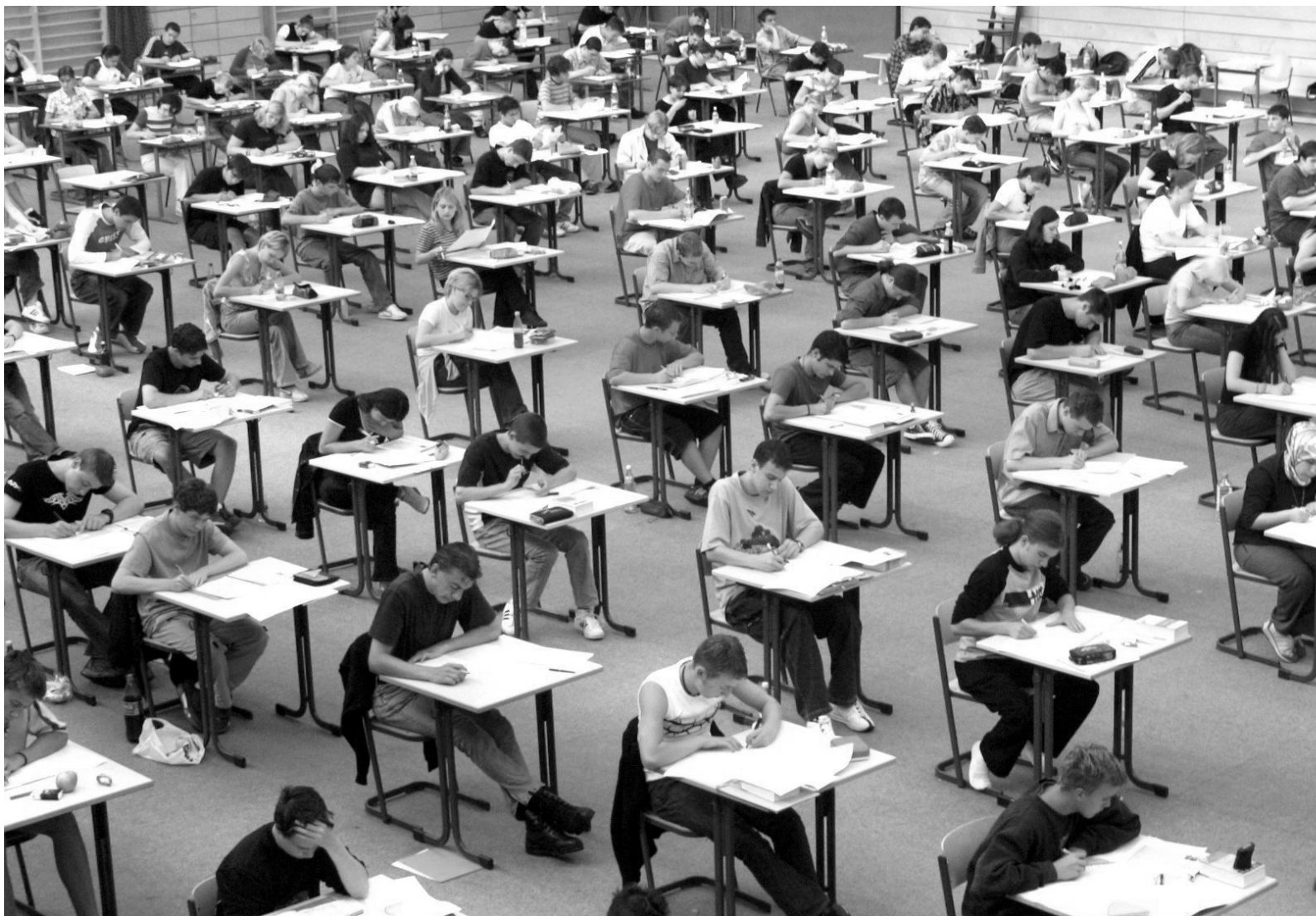
Darüber hinaus sind *mehrere Aufgabentypen* zu unterscheiden, wobei das Kriterium der Unterscheidung die Eigenschaft der erwarteten Antwort ist:

- (1) *richtig und falsch*
 - (1.1) Multiple-Choice-Aufgaben
 - (1.2) Geschlossene Antwort
- (2) *Aufgaben, bei denen es mehrere richtige Antworten gibt*
 - (2.1) Kurzantwort-Aufgaben
 - (2.2) Langantwort-Aufgaben, bei denen auch – gegebenenfalls detailliertere – Begründungen gegeben werden müssen.

Gemessen werden *drei Kompetenzbereiche*:

- (1) Informationen ermitteln
- (2) Textbezogenes Interpretieren
- (3) Reflektieren und Bewerten

In jedem Kompetenzbereich werden *fünf Kompetenzstufen* unterschieden. Im Unterschied zu den



KMK-Leitlinien, die sich auch in den Lehrplänen niederschlagen, ist es nicht so, dass (Kompetenzbereich I) *Informationen ermitteln* die geringste Anforderung darstellt und (Kompetenzbereich III) *Reflektieren/Bewerten* die höchste, sondern dass in jedem Kompetenzbereich fünf Kompetenzstufen erreicht werden können. Das bedeutet: Informationen ermitteln kann einen höheren Anspruch darstellen als Reflektieren und Bewerten auf einer niedrigen Kompetenzstufe.

Gegenüber den gewohnten Aufgabenarten wurde die *Andersartigkeit* dieser Aufgaben-Formate bei der Durchführung der Tests sowohl von Lehrpersonen als auch von Lernern wahrgenommen. Aus den Äußerungen von Schülerinnen und Schülern einer hessischen Gesamtschule geht hervor, dass „die Fragen [...] irgendwie anders als in der Schule“ waren, dass sie sich die „Sachen, die [sie] da beantwortet habe[n], [...] anders angeeignet [hätten], aber nicht in der Schule [...], eher vom Fernseher oder vom Lesen“, „so was wie Leseverständnis oder so hab ich so persönlich.“²⁾

Kommentar zur Unit „Graffiti“ (PISA)

Die vollständige Unit „Graffiti“³⁾ umfasst zwei (Vergleichs-)Texte und fünf Fragen (1–5). Hinsichtlich der Aufgabenarten handelt es sich um eine Multiple-Choice-Aufgabe (1), um zwei Kurzantwort-Aufgaben (2/3) und zwei Langantwort-Aufgaben (4/5). Während bei den Multiple-Choice-Aufgaben die Kriterien „richtig“ oder „falsch“ maßgeblich sind, sind die Langantwortaufgaben dadurch gekennzeichnet, dass bei ihnen mehrere richtige Lösungen möglich sind. Im vorliegenden Fall sind bei den beiden Kurzantwortaufgaben mehrere richtige Antworten möglich.

Frage 1: GRAFFITI

Die Absicht der beiden Briefe ist, A zu erklären, was Graffiti sind.

B Meinungen zu Graffiti zu äußern.

C die Popularität von Graffiti zu beweisen.

D den Leuten mitzuteilen, wie viel ausgegeben wird, um Graffiti zu entfernen.

Es handelt sich um eine einfache Multiple-Choice-Aufgabe. Sie gilt der – gemeinsamen – Intention beider Texte und bezieht sich auf die Subskala II, also auf textbezogenes Interpretieren. Sie prüft, ob die Lerner zwischen der Erklärung und Bewertung eines Sachverhalts unterscheiden können.

Die richtige Antwort rangiert auf Kompetenzstufe II (näher an I als an III).

Die Aufgabe ist sinnvoll und motivierend. Im gängigen Deutschunterricht sind Multiple-Choice-Aufgaben jedoch nicht vorgesehen, weil sie Vorgaben machen, die als unzulässige Erleichterung der Lösung betrachtet werden. Dass Multiple-Choice-Aufgaben zugleich einen Rahmen abstecken, innerhalb dessen abgeglichen und zumindest intern argumentiert werden muss, wird von Multiple-Choice-Gegnern entweder nicht wahrgenommen oder nicht hoch genug eingeschätzt. Um die Aufgabenart den Erfordernissen des Faches Deutsch anzupassen, könnte man ohne weiteres eine Begründung für die getroffene Wahl einfordern. Unberücksichtigt bleibt bei der Abwehr von Multiple-Choice-Aufgaben auch die Überlegung, dass sie zugleich kognitive Span-

nung herstellen, indem sie eine Entscheidung zwischen richtig und falsch herausfordern. Die mit dem Arrangement verbundenen Vorgaben entlasten nicht nur, sondern motivieren auch, die geforderte Entscheidung zu treffen.

Frage 2: GRAFFITI

Helga spricht von den Kosten, die Graffiti der Gesellschaft verursachen. Dazu gehören unter anderem die Kosten für die Entfernung von Graffiti von öffentlichen Gebäuden. Von welchen Kosten spricht Helga sonst noch?

Frage 3: GRAFFITI

Warum verweist Sophia auf die Werbung?

Die Fragen 2 und 3 sind Kurzantwortaufgaben, bei denen mehrere richtige Lösungen möglich sind. Sie gehören beide zum Kompetenzbereich II (Textbezogenes Interpretieren), sind also Deutungsfragen. Beide Fragen verlangen textbezogenes Argumentieren, wobei mit Frage 3 (Warum verweist Sophia auf die Werbung?) auch noch das Erkennen einer beabsichtigten Querverbindung im Text verbunden ist. Frage 3 erfüllt Kompetenzstufe III (in Richtung IV). Zu Frage 2 werden keine Angaben in Bezug auf die Kompetenzstufe gemacht.

Frage 4: GRAFFITI

Welchem der beiden Briefe stimmst du zu? Begründe deine Antwort, indem du mit deinen eigenen Worten wiedergibst, was in einem oder in beiden Briefen steht.

Frage 5: GRAFFITI

Man kann darüber sprechen, was in einem Brief steht (seinen Inhalt).

Man kann über die Art und Weise sprechen, wie ein Brief geschrieben ist (seinen Stil).

Unabhängig davon, welchem Brief du zustimmst: Welcher Brief ist deiner Meinung nach besser? Erkläre deine Antwort, indem du dich auf die Art und Weise beziehst, wie einer oder beide Briefe geschrieben sind.

Die Fragen 4 und 5 gehören zum Kompetenzbereich III (Reflektieren und Bewerten). Im Unterschied zu den Aufgaben 2 und 3 handelt es sich hier um Langantwortaufgaben. Aus den Lösungshinweisen wird erkennbar, dass hier deutlich zwischen Überprüfung der Verstehens-

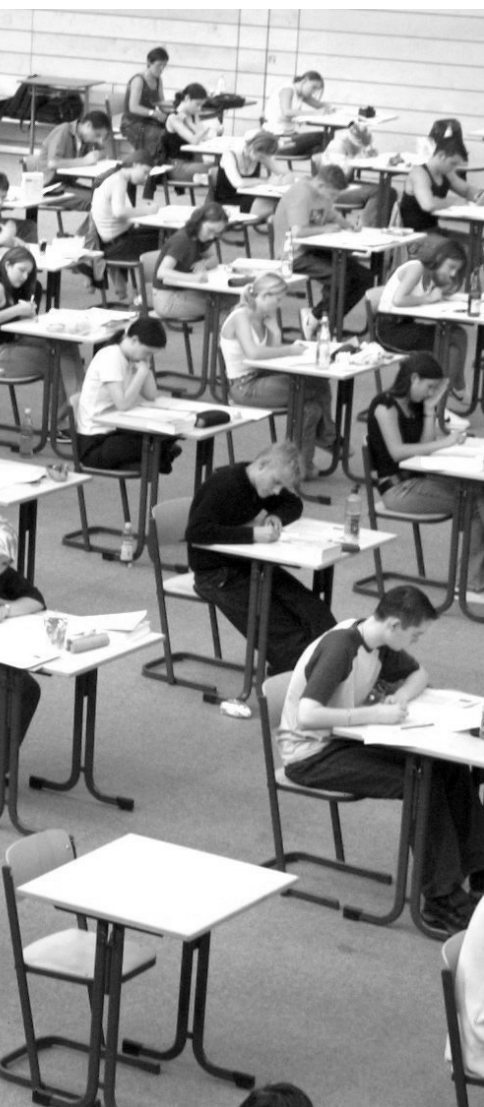


Foto: dpa



kompetenz und der Schreibkompetenz unterschieden wird.

Bei Frage 4 müssen die Lerner entscheiden, welcher der beiden in den Texten dargestellten Positionen sie zustimmen und ihre Zustimmung textbezogen vertreten. Richtige Antworten erreichen Kompetenzstufe II (näher an III als an II).

Demgegenüber zeigt die Lösung von Aufgabe 5 Kompetenzstufe IV an. Absicht dieser Frage ist es, dass die Lerner über die Form (Darstellungsweise) eines Textes reflektieren und die Qualität der beiden Briefe bewerten. Hier geht es zum einen darum, die Aufgabe verstanden zu haben, zum anderen um die Fähigkeit, darstellungsbezogen zu argumentieren und von der Zustimmung zur Position, die die Texte vertreten, abzusehen.

Deutlich erkennbar ist, dass diese PISA-Unit nicht nur Textverstehen und Schreibfähigkeit weitgehend entkoppelt, sondern auch Textverstehen und Methodenkompetenz als selbstständige Organisation des Arbeitsprozesses. Entsprechend den von der KMK festgelegten Anforderungsbereichen handelt es sich in der Regel um die Abfolge von Beschreibung, Erklärung und kritischer Stellungnahme. Gleichwohl geht es den PISA-Autoren um Know-how des Textverstehens. Überprüft man, welche methodischen Fähigkeiten die PISA-Aufgaben der Graffiti-Unit voraussetzen, so ist es vor allem die kognitive Fähigkeit zur Zuordnung und zum Kategorisieren, zum Vergleich und zur Argumentation. Dem Vergleichen kommt dabei besondere Bedeutung zu: In Frage 1 geht es darum, das Hauptthema zweier Texte zu vergleichen, in Frage 3 um das Erkennen beabsichtigter Querverbindungen in einem Text, Frage 4 zielt darauf, die in zwei kurzen Texten ausgedrückten Meinungen mit den eigenen Ansichten und Einstellungen zu vergleichen, und in Frage 5 wird der Vergleich zweier kurzer Texte genutzt, um die Fähigkeit eines Autors zu beurteilen; dabei sollen die Lerner den Text mit ihrem eigenen Verständnis von gutem Stil vergleichen.

Übliche deutsche Aufgabenstellungen

Wie sehen demgegenüber die gängigen Aufgabenstellungen in Leistungssituationen aus? Gegenstand

der Analyse sind eine landesweite Jahrgangsarbeit aus Baden-Württemberg und eine Beispielaufgabe aus dem Lehrplan Deutsch in Nordrhein-Westfalen.

Jahrgangsarbeit an Realschulen 2001, Deutsch, Jahrgangsstufe 8 (Baden-Württemberg)

Den Aufgabenstamm bildet eine Glosse mit dem Titel *Düdelldüdeltüd* (vgl. Material 1) – im Schwierigkeitsgrad etwa dem Graffiti-Aufgabenstamm vergleichbar. Diese Unit umfasst insgesamt neun (9) Aufgaben, von denen die ersten fünf auf den Lernbereich „Umgang mit Texten“ zielen. Die Aufgaben 6 und 9 gehören zum Bereich der Sprachreflexion (indirekte Rede und Kommasetzung), die Aufgaben 7 und 8 zum Bereich „Schriftlicher Sprachgebrauch“.

Was die Lesekompetenz betrifft, so verlangen die Aufgaben 1 und 2 isolierte Informationsermittlung auf eher niedriger Kompetenzstufe, Aufgabe 3 überprüft durch den Zurechnungsauftrag die Kenntnisse und das Verständnis von Fremdwörtern, Aufgabe 4 fordert zunächst die Ermittlung expliziter Textinformation (ebenfalls auf niedriger Kompetenzstufe) und dann eine begründete eigene Stellungnahme zum Ermittelten (reflektieren und kritisch bewerten), Aufgabe 5 zielt auf die Identifizierung zweier bildlicher Wendungen für „sprechen“ und deren Erklärung („bellen“ und „säuseln“) – eine Aufgabe, die mehr auf Sprachreflexion als auf Textverstehen gerichtet ist. Der Auftrag „Erkläre“ bezieht sich also auf die Auflösung isolierter Metaphern, nicht aber auf textuelle Zusammenhänge.

Kommentar

Worauf es mir jedoch in besonderem Maß ankommt, ist der Befund, dass es bei keiner der fünf Aufgaben zur Lesekompetenz um textbezogenes Interpretieren geht. Es gilt weder zu erkennen, dass es sich um eine Glosse handelt, noch nachzuweisen, dass dieser Text in handy-kritischer Absicht verfasst ist. In keiner Frage geht es um das Begreifen textueller Zusammenhänge. Stattdessen sollen sprachlich-stilistische Phänomene isoliert und gegebenenfalls erklärt werden. Die in Aufgabe 4 geforderte Erklärung für eine von den Lernern zu treffende Option bezieht sich nicht eigentlich auf den Text, sondern auf die Einstellung

der Lerner. Im Unterschied zur Graffiti-Aufgabe 4 wird keine textbezogene Argumentation gefordert. Vielmehr ist die eigene Meinung der Lerner verlangt.

Wenn die baden-württembergischen Testaufgaben zum Textverstehen und die darin vorgenommene Beschränkung auf den Kompetenzbereich „Informationen ermitteln“ exemplarisch sind für gängige Aufgaben in Leistungssituationen, dann läge hier eine Erklärungsmöglichkeit für die Defizite deutscher Schülerinnen und Schüler in den Bereichen „Textbezogenes Interpretieren“ und „Reflektieren und Bewerten“.

Beispielaufgabe aus dem Lehrplan Deutsch SI Gymnasium NRW

Anders als der baden-württembergische Test zielen Beispielaufgaben für Klassenarbeiten in Nordrhein-Westfalen durchaus auf textbezogenes Interpretieren und Werten. Als exemplarisch sei hier ein Aufgabenset aus dem Lehrplan Deutsch für die Sekundarstufe I am Gymnasium vorgestellt. Textgrundlage ist *Der hilflose Knabe* von Bertolt Brecht. Wie alle Klassenarbeiten in NRW verknüpft auch diese Beispielaufgabe die Überprüfung des Textverstehens sowohl mit dem Nachweis von Schreibkompetenz als auch mit dem Ausweis einer bestimmten Form von Methodenkompetenz. Das heißt, die Lerner sollen sich bestimmte texterschließende Verfahrensweisen zu eigen machen, um sie selbstständig bei anderen Texten anwenden zu können. Das ist eine gute Absicht. Sie hat aber zur Folge, dass die Instruktionen sehr allgemein gehalten sind. Sie orientieren sich an der Schrittfolge „Beschreiben – Erklären – Übertragen – Stellung nehmen“ und haben – im Gegensatz zu den PISA-Aufgaben – kaum den konkreten Text im Blick. Die „PISA-Expertengruppe Problemlösen“ hat nachdrücklich darauf hingewiesen, dass Problemlösen nicht nur Wissen über Regeln und Strategien, sondern auch Wissen über Konzepte und Sachverhalte im jeweiligen Gegenstandsbereich voraussetzt.⁴⁾

Bei PISA zeigt sich der konkrete Zugriff am deutlichsten in den Multiple-Choice-Angeboten, wo Interpretationen beziehungsweise Verstehensentwürfe zur Wahl stehen (vgl. oben Aufgabe 1). Sie zeigen sich auch in präzisen textbezogenen Fragen (vgl. oben Aufgaben 2 und 3).

Im nordrhein-westfälischen Lehrplan wird zur Überprüfung der Lehrplanforderungen „Kurze epische Texte in ihrer Struktur verstehen (bes. kurze Erzähltexte, Satiren und parabolische Texte)“ und „beschreiben/erklären“ eine Aufgabe zu einer Parabel von Brecht (vgl. Material 2) für den 9./10. Jahrgang als Beispiel gegeben.

Kommentar

Während die Graffiti-Unit schon bei der ersten Aufgabe die Absicht der Texte im Blick hat, setzt die vorliegende Aufgabe erst einmal auf eine Bestandsaufnahme. Die beiden ersten Teilaufgaben – „Beschreibe den Handlungsaufbau und die Verhaltensweisen der Personen“ – wollen genaue Textwahrnehmung erreichen, bewirken aber in erster Linie einen Motivationsschwund. Denn beide Aufgaben sind spannungsarm und lassen die provozierende Wirkung des Erzählten verpuffen. Statt sich der Herausforderung des Textes stellen zu dürfen, werden die Lerner durch die Beschreibungsaufträge erst einmal diszipliniert.

Hinzu tritt die Unklarheit des ersten Auftrags. Was heißt: *den Handlungsaufbau beschreiben*? Ist eine strukturierte Inhaltswiedergabe oder das Wiedererkennen bestimmter Bauformen (Lehre, Situation, Handlung als Aktion und Dialog) verlangt? Oder soll zwischen einleitendem Bericht und erzählter Geschichte unterschieden werden?

Erst die dritte Teilaufgabe, *den (überraschenden) Schluss der Geschichte zu erklären*, verlangt textbezogenes Interpretieren und zielt auf die zentrale Bedeutung der Erzählung. Insofern der Erzählschluss als überraschend und erklärungsbedürftig bezeichnet wird, birgt die Instruktion einen erkenntnisleitenden Problemhorizont. Den *überraschenden* Charakter des Schlusses zu erklären, stellt eine angemessene und motivierende Anforderung dar. Die Lerner werden feststellen, dass der Plot und das Verhalten der Figuren eine mitleidige Unterstützung des Knaben durch den vorübergehenden Mann erwarten lassen. Im Erklärungszusammenhang wird die Ermittlung dessen, was die Lerner vorab durch die Teilaufgaben 1 und 2 beschreibend erheben sollten, unmittelbar einsichtig. Sowohl die Situation als auch das Figurenverhalten kommt im Zuge der Begründung notwendig zur Sprache.

Während die Beschreibungsaufträge von den Lernern meistens als Selbstzweck registriert werden, hat gezielte „Fahndung“ im Text den Bonus der Plausibilität.

Die zweite hier geforderte Erklärung – *warum* der Mann dem Jungen nicht nur nicht hilft, sondern ihm auch den zweiten Groschen abnimmt –, also die Enttäuschung der zuvor aufgebauten Erwartungshaltung, wird durch die Instruktion der dritten Teilaufgabe jedoch nicht befördert. Es steht zu vermuten, dass ein Großteil der Lerner den Mann als besonders heimtückischen Räuber interpretiert und sein Verhalten daraus erklärt, dass die Welt eben schlecht ist, dass die Gesellschaft eine Raubgesellschaft ist. Um das Verhalten des Mannes im Sinne von Herrn K. zu erklären, brauchen die meisten Lerner eine kognitive Verstehenshilfe, wie die PISA-Aufgaben sie in der Regel bieten. Hier müsste entsprechend ein Hinweis gegeben werden, dass nicht das Verhalten des Mannes, sondern das des Knaben von Herrn K. eine Unart genannt wird: ein Hinweis auf den ersten Satz genügt, denn der macht die Zielrichtung deutlich.

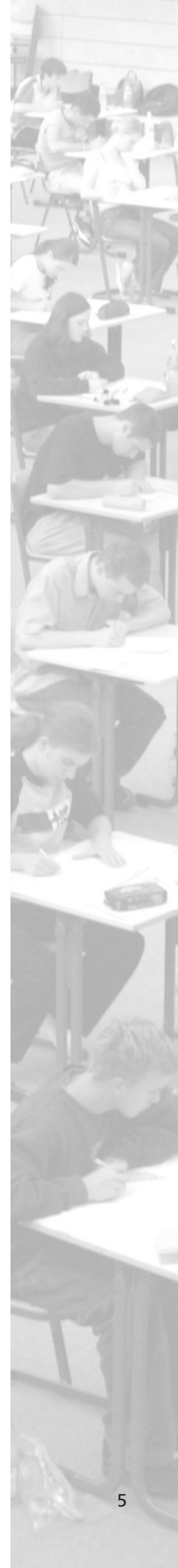
Die vierte Teilaufgabe verlangt von den Lernern, eine Situation zu finden, auf die sich der Text übertragen lässt. Diese Formulierung birgt die Gefahr, dass die Lerner lediglich die Daten in der konkreten Fallgeschichte variieren, also statt einem Knaben ein Mädchen wählen, statt der zwei Groschen zwei fünf Euro-Scheine usw. Wenn diese schlichten Übertragungen vermieden werden sollen, dann müsste auf den parabolischen Charakter des Textes hingewiesen werden, auf die allgemeine Wahrheit in dieser Geschichte, für die eine eigene – neue – Beispielgeschichte zu skizzieren wäre.

Zur Schlusslösung kritisch Stellung zu nehmen, wie es die fünfte Teilaufgabe fordert, heißt entweder: den Text nicht verstanden zu haben – also in dem Mann den heimtückischen Räuber zu kritisieren – oder von einer Meta-Ebene her zu urteilen, auf die in der Aufgabenstellung jedoch ein konkreter Hinweis fehlt. Vermutlich will die Aufgabe die Lerner – durchaus sinnvoll – zu Überlegungen veranlassen, ob das Verhalten des Mannes der eingangs formulierten Lehre förderlich ist. Das müsste dann allerdings auch gesagt werden. Fazit: Anders als die Graffiti-Unit ist dieses Aufgabenset auch zum

Nachweis von Methodenkompetenz konstruiert. Das zugrunde liegende methodische Konzept geht davon aus, dass konkrete textspezifische Instruktionen, wie sie die PISA-Aufgaben bieten, die Selbstständigkeit der Lerner einschränken und die eigenständige Leistung mindern. Folglich orientiert sich die Aufgabenstellung an der Trias „beschreiben – erklären – kritisch Stellung nehmen“, und zwar in eben dieser Reihenfolge. Demgegenüber ist jedoch festzuhalten, dass die PISA-Units häufig mit einer Interpretationsaufgabe beginnen und so gerade von der im NRW-Aufgabenset intendierten Reihenfolge abweichen. Und das mit gutem Grund, denn was die Beschreibung um ihrer selbst willen als Befund erhebt, wird bei der Bearbeitung bestimmter Fragestellungen im Begründungszusammenhang sinnvoll eingefordert. Obwohl das hier analysierte Aufgabenset aus fünf Teilaufgaben besteht, spielen unterschiedliche Antwortformate keine Rolle; wo die Bearbeiter der PISA-Aufgaben vom motivierenden Wechsel zwischen Multiple-Choice-Aufgaben und Kurz- und Langantwort-Aufgaben profitieren, zielt das NRW-Aufgabenset im Sinn der Verknüpfung von Verstehens- und Darstellungsleistung auf die Produktion eines zusammenhängenden Textes. Will man – in einer Leistungssituation – tatsächlich das Textverstehen prüfen, dann böte der Verzicht auf die Schreib- und Darstellungsleistung Raum nicht nur für Multiple-Choice-Aufgaben, sondern auch für Aufgaben, die durch non-verbale Bearbeitungen gelöst werden können.

Schlussfolgerungen

Die Analyse gängiger deutscher Aufgaben für Leistungssituationen bietet zunächst zwei unterschiedliche Befunde. Während der Jahrgangstest 8 Leseverstehen fast ausschließlich im Kompetenzbereich I prüft, bezieht sich die Beispielaufgabe 9/10 aus Nordrhein-Westfalen auf alle drei Kompetenzbereiche. Während die Leistungsanforderungen im Jahrgangstest 8 als eher dürftig zu bezeichnen sind, erscheinen sie in der Beispielaufgabe 9/10 sehr komplex und allgemein. Die PISA-Aufgaben besetzen demgegenüber ein Mittelfeld, insofern sie zwar alle



drei Kompetenzbereiche einbeziehen, dabei aber ganz konkrete Instruktionen geben, die sowohl orientierenden als auch motivierenden Charakter haben. Zugleich entlasten sie die Überprüfung der Lesekompetenz weitgehend vom Ausweis der Schreibkompetenz. Dem letztgenannten Punkt entspricht der Jahrgangstest insofern, als er Lese-, Schreib- und sprachliche Reflexionskompetenz getrennt überprüft. Die Beispielaufgabe aus NRW verknüpft wiederum den Nachweis von Lese- und Schreibkompetenz. Welchen Gewinn können die Lerner aus der Beschäftigung mit den unterschiedlichen Aufgaben ziehen und welche Erkenntnis über Testaufgaben ist für sie hilfreich?

◆ Da die gängigen Aufgaben entweder zu offen oder zu eng konstruiert sind, ist von PISA ist zu lernen, dass Textverstehen ein Konstruktionsprozess ist und folglich richtig bemessenen Spielraum verlangt. Denn die zu offenen Aufgaben scheuen davor zurück, die Findefähigkeit⁵⁾ der Lerner durch Vorgaben einzuschränken, und bieten als Folge eher zu wenig Orientierung und Anregung. Die zu engen Aufgabenstellungen schalten demgegenüber das selbstständige Entdecken beim Textverstehen aus und ersetzen es durch die Ermittlung isolierter Informationen oder den Nachweis vorgegebener Aspekte (Jahrgangsarbeit 8 – Baden-Württemberg).

◆ In den Lehrplänen ist Textverstehenskompetenz aufs Engste mit Methodenkompetenz verknüpft.⁶⁾ Folglich ist die zu große Unbestimmtheit offener Aufgaben auch der Überprüfung von Methodenkompetenz geschuldet: Je allgemeiner der Auftrag, desto größer die selbstständige Leistung. Diese Prämisse ist nicht falsch, die Ergebnisse der Lerner zeigen aber, dass die erwartete Selbstständigkeit mehr voraussetzt als methodisches Know-how. Textverstehenskompetenz auf höherer Ebene ist thesengeleitet, und bei professionellen Lesern ist es deren inhaltliches Vorwissen, das zur Produktion von Deutungsthesen führt. Für nicht professionelle Leser sollten also richtungsweisende Instruktionen gegeben werden. Das kann in Form konkreter Fragen oder durch die Vorgabe von Deutungsthesen oder Interpretationslinien geschehen. Vor dem Hintergrund der PISA-Aufgaben ist also zu lernen, dass Methodenkompe-

tenz als Fähigkeit zum selbst regulierten Lernen sehr differenziert zu betrachten ist und nicht – einmal erworben – immer wieder zur Anwendung gebracht werden kann. PISA unterscheidet hier kognitive Fähigkeiten wie Vergleichen, Schlussfolgern, Anwenden bekannter Kategorien von Leseschwindigkeit und Strategiewissen.⁷⁾

◆ Gängige Aufgaben sind in der Regel spannungsarm, das heißt sie enthalten Aufträge ohne Klärungsbedarf. Klärungsbedarf bedeutet, einen plausiblen und motivierenden Anlass für Informationsermittlung, Deutung oder Bewertung zu schaffen. Im Jahrgangstest aus Baden-Württemberg geht es nicht um Klärung, sondern um den Aus- bzw. Nachweis von Wissen: Die Spannungsarmut ist Folge reiner Anwendung- und Nachweisaufgaben. Bei der Beispielaufgabe aus Nordrhein-Westfalen entsteht die Spannungsarmut sowohl durch reine Beschreibungsaufgaben als auch durch die allzu unbestimmten Aufträge zur Übertragung und zur kritischen Stellungnahme. Lediglich die dritte Teilaufgabe setzt durch die Vorgabe einer konkreten Bewertung auf die Entdeckerfreude der Lerner. Von PISA ist also zu lernen, dass die Vorgabe von Thesen nicht nur orientierend wirkt, sondern auch einen Problemhorizont eröffnet, innerhalb dessen die Ermittlung von Textinformation für die Lerner plausibel wird.

Für ein verbessertes Aufgabenangebot könnte darüber hinaus Folgendes hilfreich sein:

◆ Arbeit mit Vergleichsarrangements: PISA verlangt als methodische Kompetenz „vergleichen, kontrastieren, kategorisieren, anwenden von Kategorien, integrieren von Information, schlussfolgern“.

◆ Bereitstellung von Aufgaben, deren Lösung mit Begründungspflicht verbunden ist.

◆ Erprobung von Multiple-Choice-Aufgaben in Verbindung mit Begründungspflicht.

Unterrichtliche Nutzung des Dargelegten

Die Lerner haben sich mit der Graffiti-Unit kritisch auseinandergesetzt. Vor diesem Hintergrund erhalten sie unterschiedliche Angebote, um die gewonnene Erkenntnis anzuwenden.

◆ Sie können in Kleingruppen zum Handy-Text und/oder zu Brechts Erzählung selbstständig ein Aufgabenset entwickeln, das sich an der Graffiti-Unit orientiert. Sie produzieren Aufgaben in PISA-Manier und diskutieren abschließend, welche Art von Aufgabenset sie in der Leistungssituation vorziehen: das gängige oder das von ihnen erstellte. In der Diskussion wäre dann die Unterscheidung zwischen offenen und geschlossenen Aufgaben, zwischen konkreten und abstrakten Fragestellungen zu profilieren, ebenso der Aspekt des Problemhorizonts und des Klärungsbedarfs.

◆ Als einfachere Variante können sie in Kleingruppen die Liste von Aufgaben zum Brecht-Text (Material 3) diskutieren und daraus ein sinnvolles Aufgabenset zusammenstellen. Die Begründung ist schriftlich festzuhalten.

Anmerkungen

¹⁾ Die folgenden Angaben sind entnommen aus: Jürgen Baumert u. a. (Hg.): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich 2001, S. 80–1001.

²⁾ Julia Ann Krone: *Ich muss jetzt Deutschland vertreten. Schülererfahrungen mit PISA*. In: *Pädagogik* 12/00, S. 36–37, S. 36.

³⁾ Vgl. OECD PISA Deutschland. <http://www.mpib-berlin.mpg.de/PISA/CCCdt.pdf>. Am 9. 8. 2002

⁴⁾ Vgl. a. a. O.

⁵⁾ Vgl. dazu auch die Analyse des Begriffs „Textdetektiv“ bei Christoph Bräuer: *Als Textdetektive der Lesekompetenz auf der Spur – Zwei Blicke auf ein Unterrichtskonzept zur Vermittlung von Lesestrategien*. In: *Didaktik Deutsch* 13 (2002), S. 17–32.

⁶⁾ Vgl. *Lehrplan Deutsch SI Gymnasium (NRW)*, a. a. O., S. 51.

⁷⁾ Vgl. Cordula Artelt/Ulrich Schiefele/Wolfgang Schneider/Petra Stanat: *Leseleistungen deutscher Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich. Ergebnisse und Erklärungsansätze*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (5. Jg.), Heft 1/2002, S. 6–27, S. 20.

Düdelldeltüt

Der Kellner serviert das Rumpsteak und wünscht guten Appetit. Da passiert es am Nebentisch: „Düdelldeltüt“ zirpklingselt es aus einem Handy. Sein Besitzer macht sofort dieses „Bestimmt-wieder-die-Wallstreet“-Gesicht und führt den bimmelnden Sprechknochen mit affektiert gespreizten Fingern zum Ohr: „Ja, hallo“, bellt er wichtig und so laut durchs Lokal, dass es jedes andere Gespräch durchkreuzt. „Ach du bist's, Mama“, säuselt er weiter, jetzt in gepresstem Flüsterton und peinlich errötend.

Handy-Rowdys scheren sich weder um das Fernmeldegeheimnis noch um Manieren bei Tisch. Ihr guter Ton heißt „Düdelldeltüt“. Handys sind „in“.

Wer sie ablehnt, ist „out“. So einfach ist das, basta! Kaum ein Wirt wagt es deshalb, seinen Gästen die Quatsch- waffe gleich an der Tür abzunehmen, wie einst im Wilden Westen den Colt am Eingang zum Saloon.

Nicht mal in der Kirche sind wir sicher vor Handy-Gebimmel und anschließendem Gebrabbel. Gut, die Nürn- berger Nikodemus-Kirche erließ ein Telefonierverbot. Aber in Italien hat kürzlich ein Pfarrer auf der Kan- zel vor voll besetztem Gotteshaus minutenlang mobil telefoniert, und in England finden neue Priesterge- wänder reißenden Absatz, weil die Herstellerfirma eine Innentasche fürs Handy einnäht. Und wenn es nach einem führenden Hersteller von Mobiltelefonen und seinem Fernsehwerbespot ginge, dann würden die Spieler der Fußball-Nationalmannschaft in der Pause eines Länderspiels erst mal zum Handy greifen, an- statt den taktischen Anweisungen des Trainers für die zweite Halbzeit zu lauschen.

Was in den siebziger Jahren der Diplomatenkoffer und in den Achtzigern der Anrufbeantworter war, das ist in den Neunzigern das Handy: die billigste Art wichtig zu sein. In den Fünfzigern galt der Slogan „Fas- se dich kurz!“. Dann kam die schon leicht enthemmte Aufforderung an den Telefonkunden „Ruf doch mal an!“. Heute warnt die Werbung: „Das Leben ist zu kurz für eine lange Leitung“. Seitdem telefonieren pa- nische Handy-Besitzer immer und überall, als habe ihre letzte Stunde geschlagen.

Heute gibt es bundesweit zwischen drei und vier Millionen mobile Telefontelefonen, die Tendenz ist deutlich steigend. Nach Vorhersagen der Marktforscher wird sich die Zahl der deutschen Handy-Besitzer im Jahr 2000 irgendwo zwischen 10 und 15 Millionen eingependelt haben. Langfristig hat das „Festnetztelefon“ ausgedient. Davon sind jedenfalls Branchenexperten überzeugt.

Was bei pessimistischen Handy-Gegnern Alpträume verursacht, ist für Optimisten ein Grund zur Hoffnung. Denn wenn beinahe jeder Besitzer eines solchen modernen Kommunikationsgeräts ist, wird der Reiz, sich dadurch in der Öffentlichkeit hervorzutun, deutlich nachlassen. Und vielleicht wird der Gast dann endlich wieder in aller Ruhe sein Rumpsteak ohne „Düdelldeltüt“ und „Ja, hallo“ verzehren können.

Aus: Stephan Brünjes: *Völlig über-Handy-delt. Schöne neue Medienwelt*, PZ, Nr. 88/1996

Aufgaben zum „Handy“-Text:

1. In den ersten beiden Absätzen benutzt der Autor zwei bildhafte Ausdrücke für das Wort „Handy“. Schreibe sie heraus.

2 P

a)

b)

2. Was steht im Text über „Handy-Rowdys“ und über „panische Handy-Besitzer“? Notiere die entsprechenden Textstellen!

2 P

a) Handy-Rowdys:

b) Panische Handy-Besitzer:

3. Im Text kommen die folgenden Begriffe als Fremdwörter vor. Suche die passenden Fremdwörter heraus und ordne sie den deutschen Begriffen zu.

3 P

a) beweglich =

b) Umgangsformen =

c) schwarzseherisch =

d) gekünstelt =

e) Schlagwort =

f) Flegel =

4. Handys in der Kirche? Dafür gibt es im Text drei unterschiedliche Beispiele. Schreibe sie heraus. Welche „Regelung“ findest du am sinnvollsten? Begründe!

4 P

.....

.....

.....

.....

.....

.....

5. Der Verfasser des Textes lässt den Mann in dem Restaurant nicht einfach ins Handy „sprechen“. Er benutzt dafür zwei andere Verben. Gib sie an und erkläre mit eigenen Worten, was das bedeutet.

3 P

a) Verb 1:

Erklärung:

b) Verb 2:

Erklärung:

Der hilflose Knabe

Bertolt Brecht

Herr K. sprach über die Unart, erlittenes Unrecht stillschweigend in sich hineinzufressen, und erzählte folgende Geschichte: „Einen vor sich hin weinenden Jungen fragte ein Vorübergehender nach dem Grund seines Kummers. ‚Ich hatte zwei Groschen für das Kino beisammen‘, sagte der Knabe, ‚da kam ein Junge und riss mir einen aus der Hand‘, und er zeigte auf einen Jungen, der in einiger Entfernung zu sehen war. ‚Hast du denn nicht um Hilfe geschrien?‘ fragte der Mann. ‚Doch‘, sagte der Junge und schluchzte ein wenig stärker. ‚Hat dich niemand gehört?‘ fragte ihn der Mann weiter, ihn liebevoll streichelnd. ‚Nein‘, schluchzte der Junge. ‚Kannst du denn nicht lauter schreien?‘ fragte der Mann. ‚Nein‘, sagte der Junge und blickte ihn mit neuer Hoffnung an. Denn der Mann lächelte. ‚Dann gib auch den her‘, sagte er, nahm ihm den letzten Groschen aus der Hand und ging unbekümmert weiter.“

aus: Bertolt Brecht: *Werke. Große kommentierte Berliner und Frankfurter Ausgabe*, Band 18, © Suhrkamp Verlag, Frankfurt/M. 1995

„Beschreibe den Handlungsaufbau und die Verhaltensweisen der Personen und erkläre den (überraschenden) Schluss in Brechts Geschichte *Der hilflose Knabe*. Finde eine Situation, auf die sich der Text übertragen lässt, und nimm abschließend zur dargebotenen Schlusslösung kritisch Stellung.“

aus: Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen, *Richtlinien und Lehrpläne für das Gymnasium – Sekundarstufe I – in Nordrhein-Westfalen. Deutsch*. Frechen: Verlagsgesellschaft Ritterbach 1993, S. 139.

Ihr findet im Folgenden eine Reihe von Aufgaben, die sich auf Brechts Erzählung beziehen. Stellt daraus ein sinnvolles/angemessenes Aufgabenset für eine Klassenarbeit oder einen Test zusammen und begründet eure Entscheidung.

- ◆ Die Geschichte könnte eine ganz andere Wendung nehmen. Schreibe eine solche. Erkläre den Unterschied zwischen den beiden Fassungen.
- ◆ Wenn wir davon ausgehen, dass es Herrn K. nicht darum geht, den Mann zu kritisieren, wie ist dann die Geschichte zu verstehen?
- ◆ Welches Ende der Geschichte hättest du erwartet? Begründe deine Erwartung aus dem Text.
- ◆ Warum ist der Schluss der Geschichte überraschend?
- ◆ Erkläre den in Herrn K.s Geschichte vorgetragenen Schluss. Berücksichtige dabei die Überschrift und den Einleitungssatz.
- ◆ Stelle Vermutungen an über die Wirkung, die das Verhalten des Mannes auf den Knaben hat: a) in deiner Version; b) in Herrn K.s Geschichte.
- ◆ Die Absicht des Textes ist
 - A zu zeigen, dass die meisten Menschen Diebe sind
 - B angesichts von Unrecht zum Mitleid anzuleiten
 - C die Kinderrechte zu stärken
 - D zur Gegenwehr bei erlittenem Unrecht aufzufordern
- ◆ Herrn K.s Geschichte ist ein Beispiel für eine allgemeingültige Lehre. Skizziere eine neue passende Beispielgeschichte aus der heutigen Zeit.
- ◆ Überlege, ob das Verhalten des Mannes der eingangs formulierten Lehre förderlich ist.