



DEPARTEMENT BILDUNG, KULTUR UND SPORT DES KANTONS AARGAU
BILDUNGS-, KULTUR- UND SPORTDIREKTION DES KANTONS BASEL-LANDSCHAFT
ERZIEHUNGSDEPARTEMENT DES KANTONS BASEL-STADT
DEPARTEMENT FÜR BILDUNG UND KULTUR DES KANTONS SOLOTHURN

Dezember 2011,
im Auftrag des Regierungsaus-
schusses des Bildungsraums
Nordwestschweiz

Handreichung Deutsch

Erarbeitet von der Pädagogischen
Hochschule der Fachhochschule
Nordwestschweiz PH FHNW:

Mirjam Weder,
Thomas Lindauer,
Maria Riss

Handreichung «Kompetenzraster für die Schulsprache *Deutsch*» für den Bildungsraum Nordwestschweiz

Im Rahmen des Projektes «Leistungsstandards und Kompetenzraster» des Bildungsraums Nordwestschweiz wurde aufbauend auf den im Juni 2011 von der EDK verabschiedeten Grundkompetenzen für die Schulsprache *Deutsch* Kompetenzraster entwickelt, welche Leistungsanforderungen für die 2. Klasse (4. Schuljahr), die 6. Klasse (8. Schuljahr) sowie für die 9. Klasse (11. Schuljahr) auf drei Niveaustufen beschreiben: *grundlegende*, *erweiterte* und *hohe Kompetenzen*. Die grundlegenden Kompetenzen entsprechen den EDK-Grundkompetenzen. Für die Definition der erweiterten und hohen Kompetenzen wurde auf das *Kompetenzmodell HarmoS Schulsprache* zurückgegriffen, das als theoretischer Rahmen für die Entwicklung der EDK-Grundkompetenzen für die Schulsprache diente (EDK, 2011).

Im Folgenden wird das *Kompetenzmodell HarmoS Schulsprache* vorgestellt, da es die Grundlage der Entwicklungsarbeiten bildet. Im zweiten Teil folgt eine kurze Beschreibung der Entwicklungsarbeiten, welche den vorliegenden Kompetenzrastern für die Schulsprache Deutsch zugrunde liegen.

1. Das Kompetenzmodell *HarmoS Schulsprache*¹

Das *Kompetenzmodell HarmoS Schulsprache* wurde im Rahmen des Projektes *HarmoS Bildungsstandards* von einem nationale Konsortium entwickelt und an einer nationalen Stichprobe überprüft. Von dieser Grundlage wurden Niveaubeschreibungen abgeleitet, auf deren Grundlage in einem weiteren Schritt Niveaubeschreibungen sowie Vorschläge für Basisstandards (Grundkompetenzen) formuliert wurden (EDK, 2010). Diese Basisstandards liegen heute mit den *EDK-Grundkompetenzen* in überarbeiteter Form vor (EDK 2011).

a) Die Domänen des Sprachhandelns

HarmoS geht von einem einheitlichen Kompetenzbegriff aus: «Kompetenz ist nach diesem Verständnis eine Disposition, die Personen befähigt, bestimmte Arten von Problemen erfolgreich zu lösen, also konkrete Anforderungssituationen eines bestimmten Typs zu bewältigen» (Klieme et al., 2003, S. 72). Sprachkompetenz meint somit die *Fähigkeit, mit Sprache situationsangemessen zu handeln* (vgl. Konsortium *HarmoS Schulsprache* 2010, S. 1ff.). Ausgangspunkt für das Kompetenzmodell *Schulsprache* ist daher ein funktional-pragmatisches Konzept von Sprache und ihrem Gebrauch: Handeln und Kommunizieren mit Sprache steht im Zentrum. Sprachhandlungen können rezeptiv wahrgenommen oder produktiv gestaltet werden, und zwar in in zwei unterschiedlichen medialen Realisierungen (mündlich und schriftlich):

	Rezeption	Produktion
Schriftlich	lesen	schreiben
Mündlich	zuhören	sprechen

Abb 1: Die vier zentralen Domänen des Sprachhandelns

Aus schulpraktischer Sicht und im Hinblick auf die Konstruktion von Lehrplänen und Lehrmitteln empfiehlt es sich, die eingangs dargestellten vier zentralen Domänen des Sprachhandelns *zuhören*, *lesen*, *sprechen* und *schreiben* (vgl. Abb. 1) zu differenzieren, nämlich *sprechen* um die beiden Subdomänen *zusammenhängendes Sprechen* und *Teilnahme an Gesprächen* und zu ergänzen um (2) *Orthografie* und (3) *Grammatik*.

Wortschatz, der im schulischen Kontext immer wieder genannt wird, wurde nicht als eine eigene Domäne in das Kompetenzmodell integriert, da sich Wortschatz nicht unabhängig von den übrigen

¹ Mit Schulsprache wird jene Sprache bezeichnet, die als erste in der Schule verwendet wird, in der Lesen und Schreiben gelernt wird und die für einen mehr oder weniger grossen Teil der Schülerinnen und Schüler auch die erste erworbene Sprache ist: in der französischen Schweiz Französisch, in der italienischen Schweiz Italienisch, in der rätoromanischen Schweiz Rätoromanisch und in der deutschen Schweiz Deutsch (in der Form der Schulsprache: Standarddeutsch).

Domänen der Sprachkompetenz beschreiben lässt. Ein ausreichend differenzierter produktiver (aktiver) und rezeptiver (passiver) Wortschatz ist eine Grundvoraussetzung für jegliches Sprachhandeln. Aussagen zum Wortschatz finden sich in den Grundkompetenzen der vier Domänen. Für eine detaillierte Beschreibung der schulischen Sprachkompetenz-Domänen bzw. Subdomänen² vgl. Konsortium HarMoS Schulsprache (2010, S. 26ff.).

b) Situationsbedingungen: Texteigenschaften und Aufgabenmerkmale

Sprachkompetenzen wie *zuhören, lesen, sprechen* und *schreiben* manifestieren sich in inhaltlich und sozial bedeutsamen und daher auch komplexen Situationen. Somit sind Sprachhandlungen von verschiedenen Situationsbedingungen abhängig. Im schulischen Kontext werden solche Bedingungen vor allem durch Aufgaben erzeugt. Bei der Beschreibung von sprachlichen Kompetenzen kann man sich daher nicht darauf beschränken, isolierte sprachliche Fähigkeiten zu beschreiben, sondern es müssen auch Eigenschaften von Texten und Aufgaben der jeweiligen Sprachhandlungen konkretisiert werden.

So reicht es bspw. nicht eine Kompetenzausprägung zu beschreiben mit *«kann einem Text Informationen entnehmen»* bzw. *«kann einen verständlichen Text produzieren»*. Sondern eine Situationsbedingungen berücksichtigende Beschreibung würde lauten: *«kann einen argumentativen Text verstehen, wenn der Text kurz und gut strukturiert ist, das Thema bekannt ist, der Wortschatz einfach ist und wenn zusätzlich mithilfe von Fragen die Struktur des Textes deutlich gemacht wird.»*

Kompetenzbeschreibungen müssen also Folgendes berücksichtigen:

- Aufgabentyp, Frage- und Antworttyp (z.B. offene vs. geschlossene Fragen; Antwort durch Multiple-Choice oder eigene Formulierungsleistung)
- Textmuster (argumentativ, narrativ etc.)
- inhaltliche und strukturelle Eigenschaften der Texte (z.B. Länge, Komplexität des Wortschatzes, der Syntax, der Gliederung)
- Bedingungen, unter denen diese Leistungen auf den unterschiedlichen Kompetenzniveaus realisiert werden etc. (z.B. mit/ohne Anleitung, Vertrautheit mit Textmuster, Wortschatz etc.)

Aufgabenart und Texteeigenschaften haben einen wesentlichen Einfluss darauf, ob und in welcher Ausprägung sich eine Sprachkompetenz zeigen kann. Für eine weitergehende Diskussion von Aufgabentypen, -funktionen, -merkmalen in den verschiedenen Sprachhandlungsdomänen vgl. Konsortium HarMoS Schulsprache (2010, S. 9ff.).

c) Anforderungsniveaus

Anforderungsniveaus werden im *Kompetenzmodell HarMoS Schulsprache* für die drei Zyklen (1.-4. bzw. 5.-8. bzw. 9.-11. Schuljahr) verbal beschrieben. Pro Zyklus werden vier Anforderungsniveaus I-IV unterschieden. Die Basisstandards bzw. die heutigen EDK-Grundkompetenzen wurden aus dem Niveau II, teilweise aus dem Niveau III abgeleitet.

Das *Kompetenzmodell HarMoS Schulsprache* beschreibt den Kompetenzzuwachs von Niveau zu Niveau horizontal (neue Teilaspekte werden einbezogen) und vertikal (innerhalb eines Teilaspekts erfolgt eine Differenzierung). Horizontal wird der Zuwachs mit neuen Kompetenzausprägungen beschrieben. Vertikal wird der Zuwachs durch die Verwendung von differenzierenden Angaben (z.B. *ansatzweise – mehrheitlich – vollständig; angeleitet – wenig angeleitet – selbständig*) sowie mit gesteigerten Anforderungen in Bezug auf Texteeigenschaften und Aufgabentypen beschrieben.

Aufgrund der heterogenen Leistungen von Schülerinnen und Schülern innerhalb einer Alterskohorte kann es zu Niveau-Überlappungen zwischen den Zyklen kommen. Allerdings zeigte die empirische Überprüfung, dass sich die Überlappungen in der Schulsprache auf einzelne Teilaspekte beschränken (vgl. dazu Konsortium HarMoS Schulsprache 2010, S. 17ff.).

² Im *Kompetenzmodell HarMoS Schulsprache* wurden ursprünglich die Sprachhandlungsdomänen in Aspekte gegliedert, die je nach Domäne (*hören bzw. zuhören, lesen, schreiben*) unterschiedliche Teilkompetenzen fokussieren: *situieren, planen* und *realisieren* sowie *evaluieren* bzw. *reparieren*. Diese fünf Aspekte hatten für die empirische Fundierung des *Kompetenzmodell HarMoS Schulsprache* einen hohen heuristischen Wert. Da sich mit der Erweiterung des Modells um die Bereiche *Orthografie* und *Grammatik* diese Aspekte nicht mehr übergreifend anwenden lassen und da diese Aspekte für die schulpraktische Umsetzung in Lehrmitteln oder Lehrplänen wenig Hilfe bieten, wird im *Kompetenzmodell HarMoS Schulsprache* sowie in den *EDK-Grundkompetenzen* auf die Verwendung dieser Begriffe verzichtet, wenn auch nicht auf die Inhalte selbst. Für eine detaillierte Beschreibung der Aspekte vgl. Konsortium HarMoS Schulsprache (2010, S. 6ff.).

2. Die Kompetenzraster – Inhalt und Entwicklung

Im Rahmen dieses Projektes wird ein Kompetenzraster als eine tabellarische Darstellung einer zyklusbezogenen Leistungserwartung auf drei Niveaustufen für spezifische Kompetenzbereiche verstanden. Ein Kompetenzraster stellt nur einen Ausschnitt aus einem komplexeren Kompetenzmodell bzw. aus einer umfassenden Darstellung der sprachlichen Kompetenz dar.

Die im Rahmen dieses Projekts entwickelten Kompetenzraster basieren auf den aus dem *Kompetenzmodell HarmoS Schulsprache* abgeleiteten *EDK-Grundkompetenzen*. Inhaltlich decken sie die oben dargestellten Domänen ab: *Zuhören, Lesen, Sprechen* und *Schreiben* sowie für die 6. Klasse (8. Schuljahr) und für die 9. Klasse (11. Schuljahr) *Grammatik* und *Orthographie*. Für die Raster *Grammatik* und *Orthographie* liegt als Ergänzung je eine Stoffliste für die 6. Klasse (8. Schuljahr) und für die 9. Klasse (11. Schuljahr) vor.

Analog zu den *EDK-Grundkompetenzen* wird in den vorliegenden Rastern unterschieden zwischen *Kompetenzen* («Die Schüler und Schülerinnen können ...») sowie *Eigenschaften von Texten und Aufgaben* im Bereich. Das heisst: Leistungen der Schüler und Schülerinnen in der Schulsprache bemessen sich nicht nur aus den Sprachhandlungen selbst, sondern auch aus den Situationsbedingungen, d.h. den Anforderungen der Aufgaben sowie der Qualität der zu rezipierenden oder produzierenden Texte (vgl. oben).

Die *grundlegenden Kompetenzen* entsprechen wortwörtlich den EDK-Grundkompetenzen. Die *erweiterten* und *hohen Kompetenzen* wurden aus diesen abgeleitet. Dabei wurde sowohl auf die Entwicklungsarbeiten zum *Kompetenzmodell HarmoS Schulsprache* und dessen empirischen Fundierung der Niveaustufen als auch auf fachdidaktische Konzepte und Erkenntnisse zurückgegriffen. Die Niveaustufen wurden somit normativ unter der Berücksichtigung der empirischen Basis entwickelt.

Der Kompetenzzuwachs zwischen den Niveaus wurde analog zum *Kompetenzmodell HarmoS Schulsprache* vertikal (Differenzierung innerhalb eines Teilbereiches), horizontal (neue Kompetenzausprägungen werden einbezogen) sowie mit gesteigerten Anforderungen an Texteigenschaften und Aufgabentypen beschrieben. Die Änderungen zwischen den Niveaus sind in den Rastern kursiv gesetzt (vgl. Abb. 1). Wie die empirische Überprüfung aus HarmoS gezeigt hat, ergeben sich zwischen den Schulstufen nur in einzelnen Kompetenzausprägungen Niveau-Überlappungen. Diese wurden in den vorliegenden Kompetenzraster *Schulsprache Deutsch* deshalb nicht extra ausgezeichnet.

grundlegende Kompetenzen	erweiterte Kompetenzen	hohe Kompetenzen
Die Schülerinnen und Schüler können vielfältige schriftliche Textarten verstehen, z.B. Kurzgeschichten und Romane (Jugendliteratur), Interviews, Reportagen, Anleitungen und argumentative Texte.	Die Schülerinnen und Schüler können vielfältige <i>und teilweise anspruchsvolle</i> schriftliche Textarten verstehen, z.B. Kurzgeschichten und Romane (Jugendliteratur), Interviews, Reportagen, Anleitungen und argumentative Texte.	Die Schülerinnen und Schüler können vielfältige <i>und anspruchsvolle</i> schriftliche Textarten verstehen, z.B. Kurzgeschichten und Romane (Jugend- <i>und ausgewählte Erwachsenenliteratur</i>), Interviews, Reportagen, Anleitungen und argumentative Texte.

Abb. 1: Auszug aus dem Raster *Lesen* 9. Klasse (11. Schuljahr)

In den *erweiterten* oder *hohen Kompetenzen* können Kompetenzausprägungen auftauchen, die in den Grundkompetenzen nicht erwähnt sind. Dies bedeutet jedoch nicht, dass Schüler und Schülerinnen auf dem Niveau der *grundlegenden Kompetenzen* diese Leistungsdimensionen überhaupt nicht zeigen können, sondern sie können dies vielleicht sporadisch und unsystematisch erbringen. Demgegenüber stehen sie auf dem Niveau, auf dem sie erstmals erwähnt werden, besonders im Fokus, d.h. sollten bei den Schüler und Schülerinnen dieses Niveaus systematisch und bei mehreren Anlässen beobachtbar sein.

So steht zum Beispiel beim Schreiben (2. Klasse) erst in den hohen Kompetenzen: «Sie können ihren Text teilweise in Absätze gliedern.» Dies bedeutet nun nicht, dass Schüler und Schülerinnen auf dem Niveau der erweiterten und grundlegenden Kompetenzen ihre Texte gar nie in Absätze gliedern, sondern dass sie dies eben nur sporadisch tun. Demgegenüber lässt sich bei Schüler und Schülerinnen der erweiterten Kompetenzen systematisch beobachten, dass sie ihre Texte mindestens teilweise in Absätze gliedern.

Die erarbeiteten Kompetenzraster wurde von Lehrpersonen der drei Stufen hinsichtlich Verständlichkeit und Umsetzbarkeit eingeschätzt, eine empirische Validierung fand im Rahmen des Projektes «Leistungsstandards und Kompetenzraster» jedoch nicht statt und wäre noch zu leisten.

3. Literatur

- EDK (2011). *Grundkompetenzen für die Schulsprache – Nationale Bildungsstandards*. (Online unter: <http://www.edk.ch/dyn/12930.php> [1.11.2011])
- EDK (2010): *Basisstandards für die Schule*. (Online unter: http://edudoc.ch/record/36475/files/Standards_L1_d.pdf [1.11.2011])
- Klieme, E. et al. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards - Eine Expertise* (1. Auflage). Berlin: BMBF.
- Konsortium HarmoS Schulsprache (2010). *Schulsprache. Wissenschaftlicher Kurzbericht und Kompetenzmodell*. [Provisorische Fassung (vor Verabschiedung der Standards) Stand: 17. Januar 2010]. (Online unter: http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/harmos/L1_wissB_25_1_10_d.pdf [1.11.2011])