pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Keller, Stefan; Ruf, Urs

Was leisten Kompetenzmodelle? Pädagogische Konzepte für Dialogischen Unterricht am Gymnasium

Die Deutsche Schule 97 (2005) 4, S. 455-469

Quellenangabe/ Reference:
Keller, Stefan; Ruf, Urs: Was leisten Kompetenzmodelle? Pädagogische Konzepte für Dialogischen Unterricht am Gymnasium - In: Die Deutsche Schule 97 (2005) 4, S. 455-469 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-273912 - DOI: 10.25656/01:27391

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-273912
https://doi.org/10.25656/01:27391

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

pedocs
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Stefan Keller, Urs Ruf

Was leisten Kompetenzmodelle?

Pädagogische Konzepte für Dialogischen Unterricht am Gymnasium

Im Fahrwasser von Bildungsstandards und internationalen Vergleichstests haben auch – wenngleich diskreter und unauffälliger – die Kompetenzmodelle und -skalen in unserem Bildungswesen Einzug gehalten. In einem Kompetenzmodell wird versucht, die Komplexität menschlicher Kompetenz zwecks besserer Förderung und Messung in einzelne Komponenten aufzuspalten sowie hierarchisch gegliedert darzustellen. B. Spolsky, ein intimer Kenner des „Triumphzugs" vergleichender Tests im Fremdsprachenbereich, spricht von „search for the holy scale" (1995), einer Skala aller Skalen, welche – gleich dem heiligen Gral – Antworten verspricht auf die Fragen einer verunsicherten Bildungsgesellschaft. Die Entwicklung einer solchen Skala stellen wir uns heute auf Grundlage einer empirisch erhärteten Definition menschlicher Kompetenz vor, welche kognitive, motivationale, ethische, volitionale und soziale Komponenten der Lernens gleichermaßen mit einbezöge. Wie F. Weinert (2001) gezeigt hat, sind wir von einer solch umfassenden Definition noch weit entfernt. Es sollte bewusst gehalten werden, dass heute verfügbare Kompetenzmodelle immer nur einen Teilausschnitt eines viel komplexeren Gesamtbildes darstellen. Außerdem ist immer zu klären, welche Funktion ein bestimmtes Kompetenzmodell hat, an wen es sich richtet und was für eine Theorie des Lernens ihm zu Grunde liegt. J. Alderson (1991) unterscheidet zwischen Skalen für Benutzer (Schüler und Lehrkräfte), für Beurteilende (ausschließlich Lehrkräfte) und für Testautoren und betont, dass sich Probleme ergeben, wenn diese Funktionen nicht auseinander gehalten werden d.h. Skalen mit einer bestimmten Ausrichtung für einen anderen Zweck gebraucht werden.[1]

Wir wollen in diesem Beitrag zwei Kompetenzmodelle vorstellen, welche sich auf unterschiedliche Weise mit Schreibkompetenz in einer Fremdsprache befassen. Wir nehmen zunächst das Kompetenzmodell „Schriftliche Produktion allgemein" aus dem *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (GeR, Hg. Europarat 2001, S. 67) unter die Lupe und versuchen zu klären, welche Ansprüche es stellt, welche Funktionen es haben kann und welche Vorstellungen von Lernen bzw. Unterrichten man – nahe liegender Weise – damit assoziiert. Im zweiten Teil des Artikels stellen wir ein gänzlich anderes Kompetenzmodell vor, das eine direkte Funktion bei der Planung und Entwicklung von dialogisch orientiertem Unterricht hat. Es wird am Beispiel einer Unterrichtssequenz zur Ausbildung rhetorischer Fähigkeiten im Fach Englisch (Gymnasium, 11. Schuljahr) erläutert.

1 Zitiert bei G. Schneider/B. North (2000, S. 18).

1. Kompetenzmodelle des europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GeR)

Der GeR hat seit seiner Publikation herausragende Bedeutung für das Fremdsprachenlernen erlangt, denn er stellt nach eigenem Anspruch „eine gemeinsame Basis [...] für die Entwicklung von zielsprachlichen Lehrplänen, curricularen Richtlinien, Prüfungen, Lehrwerken usw. in ganz Europa" zur Verfügung (a.a.O., S. 14). Er ist inzwischen „in vielen Ländern Europas als Grundlage für Reformen im Fremdsprachenunterricht, für die Entwicklung von Bildungsstandards sowie für die Entwicklung neuer Curricula, Lehrwerke, Prüfungen oder Selbstbeurteilungsinstrumente genutzt worden" (Schneider 2005, S. 13).[2] Der GeR will aber mehr sein als ein Arbeitsinstrument für Bildungsforscher und Testentwickler. Er geht von einer „umfassenden Sicht von Sprachverwendung und Sprachenlernen" aus, die nicht nur spezifisch sprachliche Aspekte berücksichtigt, sondern auch „die kognitiven und emotionalen Möglichkeiten und die Absichten von Menschen sowie das ganze Spektrum der Fähigkeiten, über das Menschen verfügen und das sie als sozial Handelnde [...] einsetzen" (a.a.O., S. 21).

Der damit verbundene didaktische Anspruch, nämlich fachliche, personale und soziale Kompetenzen beim schulischen Lernen gleichermaßen zu fördern und zu berücksichtigen, kann der GeR allerdings nicht einlösen. Trotz weit reichender Überlegungen zu zentralen Bereichen des Fremdsprachenunterrichts (Mehrsprachigkeit, Interkulturalität, Umgang mit Fehlern, heuristische Fähigkeiten der Lerner, etc.) liegt sein Gravitationszentrum bei den Kompetenzskalen, welche die allgemeinen Ansprüche konkretisieren und für die Benutzer fassbar machen. Die Skalen beziehen sich ausschließlich auf fachliche Fähigkeiten wie „grammatische Korrektheit", „Dienstleistungsgespräche", „Wortschatzbeherrschung" usw. Positiv ist dabei zu nennen, dass bei diesen Fähigkeiten immer die gelungene Kommunikation im Vordergrund steht, für welche die sprachlichen Mittel nur dienende Funktion haben. „Grammatik als Selbstzweck hat im modernen Fremdsprachenunterricht keinen Platz mehr" (C. Lohmann 2004, S. 125). Nachteilig ist aber, dass auf personale, motivationale, und soziale Aspekte des Lernens und der Sprachverwendung in den Skalen nirgends Bezug genommen wird, da diese Bereiche schwer mess- und skalierbar sind. Wie G. Schneider und B. North, welche die Kompetenzskalen des GeR zu einem großen Teil verfasst haben, berichten, gelang es nicht, eine Skala für „soziokulturelle Kompetenz" empirisch zu validieren, da die „für die Untersuchung übernommenen Items recht vage waren." Man wusste sich aber zu trösten, denn

---

2 Der GeR liegt den Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss zu Grunde, die in ganz Deutschland nach Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12.2003 verbindlich eingeführt werden (Details und Download siehe unter www.kmk.org). Für neueste Beiträge zur Debatte über Bildung und Standards in Deutschland, siehe J. Schlömerkemper (Hg. 2004); für den Zusammenhand zwischen GeR und Standards speziell den Beitrag von C. Lohmann (2004, S. 121-134).
Auch die in der Schweiz entwickelten Bildungsstandards im Fremdsprachenbereich des Projektes ‚HarmoS' (‚Harmonisierung der obligatorischen Schule') beziehen sich auf diese Kompetenzmodelle (www.edk.ch/PDF_Downloads/Harmos/Harmos_Weissbuch_d.pdf).

soziokulturelle Kompetenz bilde „wohl einen eigenen, von der Entwicklung der sprachlichen Kompetenz weitgehend unabhängigen Bereich, der schwer zu skalieren ist und jedenfalls nicht in einer gemeinsamen Skala mit der sprachlichen Kommunikationsfähigkeit erfasst werden kann" (2000, S. 89). G. Schneider hat kürzlich nochmals darauf hingewiesen, dass im GeR „erstens nicht versucht wurde, zu allen Kategorien Kompetenzbeschreibungen zu entwickeln, und dass zweitens für manche Bereiche die Entwicklung und Skalierung von Kompetenzbeschreibungen, die den Qualitätsansprüchen an eine gemeinsame Referenzskala genügen würden, bisher gescheitert ist" (2005, S. 17-18). Er hält die Erfassung von Kompetenzbereichen wie prozedurales Wissen, persönlichkeitsbezogene Kompetenzen oder Lernfähigkeit zwar für wünschenswert, aber für „offensichtlich leichter gesagt als getan" (2005, S. 18). Gerade weil für solch wichtige Bereiche des Lernens aber keine Skalen zur Verfügung stehen, kommt den vorhandenen Skalen ein derart großes Gewicht bei der Entwicklung von Curricula und Bildungsstandards zu. An diesen empirisch verankerten Skalierungen von Fachkompetenzen halten sich Bildungsplaner und Testentwickler fest; personale und soziale Kompetenzen laufen Gefahr, aus dem Blickfeld zu verschwinden.

Am Beispiel „Schriftliche Kompetenz allgemein" wollen wir hier kurz zeigen, dass ‚gut Schreiben können' aber etwas anderes bedeutet, als in der entsprechenden Skala des GeR nahe gelegt wird.

Abb. 1: Kompetenzskala aus dem *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (Europarat 2001, S. 67):

	Schriftliche Produktion allgemein
C2	Kann klare, flüssige, komplexe Texte in angemessenem und effektivem Stil schreiben, deren logische Struktur den Lesern das Auffinden der wesentlichen Punkte erleichtert.
C1	Kann klare, gut strukturierte Texte zu komplexen Themen verfassen und dabei die entscheidenden Punkte hervorheben, Standpunkte ausführlich darstellen und durch Unterpunkte oder geeignete Beispiele oder Begründungen stützen und den Text durch einen angemessenen Schluss abrunden.
B2	Kann klare, detaillierte Texte zu verschiedenen Themen aus seinem/ihrem Interessengebiet verfassen und dabei Informationen und Argumente aus verschiedenen Quellen zusammenführen und gegeneinander abwägen.
B1	Kann unkomplizierte, zusammenhängende Texte zu mehreren vertrauten Themen aus seinem/ihrem Interessengebiet verfassen, wobei einzelne kürzere Teile in linearer Abfolge verbunden werden.
A2	Kann eine Reihe einfacher Wendungen und Sätze schreiben und mit Konnektoren wie *und, aber* oder *weil* verbinden.
A1	Kann einfache, isolierte Wendungen und Sätze schreiben.

Diese Skala stellt gewissermaßen einen Blick von außen auf das dar, was ältere und jüngere Schüler in ihrer Stufe typischerweise können (sollen). Diese Art der Kompetenzdarstellung ist in der Forschung bereits unter verschiedenen Gesichtspunkten problematisiert worden, die u. a. die Formulierung der Deskriptoren, die Ausrichtung der höchsten Stufen am Muttersprachler oder

den Vorwurf betrafen, dass sie den Lernprozess über Gebühr generalisieren oder vereinfachen.[3]

Unsere Kritik geht noch in eine andere Richtung. Erstens liefert die Skala keine linguistisch oder literaturwissenschaftlich haltbare Beschreibung dessen, was Qualität beim Schreiben von guten Texten eigentlich bedeutet. Zweitens, und das ist für den Fremdsprachenunterricht noch bedenklicher, legt das Modell eine Didaktik vom Einfachen zum Komplexen nahe, welche die Schüler gerade auf den ‚unteren' Stufen nicht sinnvoll fordert und fördert. Es handelt sich um ein hierarchisch aufgebautes Treppenmodell, das in seiner Beschreibung von Kompetenzerwerb eine strikt lineare Aneignungslogik nahe legt. Nur die obersten zwei Stufen (C1 und C2) attestieren dem Lerner eine differenzierte Schreibkompetenz; die unteren verhalten sich, trotz der positiv gehaltenen Formulierungen, defizitär dazu und suggerieren einen Lerner, der noch (fast) nichts kann. Dies ist insofern unbefriedigend, als die Autoren des GeR in einleitenden Kapiteln durchaus auf die Bedeutung von Vorwissen und singulären Kompetenzen beim Sprachenlernen hinweisen: „Neues Wissen wird nicht einfach zum vorhandenen addiert, sondern ist abhängig von der Beschaffenheit, dem Reichtum und der Struktur des bereits vorhandenen Wissens; [...] Das Wissen, das der Mensch bereits erworben hat, ist unmittelbar bedeutsam für das Sprachenlernen" (a.a.O. S. 23).[4] Das oben abgebildete Kompetenzmodell gibt allerdings keinerlei Auskunft darüber, welche Rolle das Vorwissen im Unterricht spielen könnte. Dies ist für psychometrische Vergleichstests, wo jeder Kompetenzstufe bestimmte Standardaufgaben zugeordnet werden, auch gar nicht nötig.

Die Konzeption des Lernens, die in dieser Skala wenigstens mitgedacht ist – sie soll ja Basis für „zielsprachliche Lehrpläne" (a.a.O., S. 14) sein – betrachten wir aber als problematisch. Lehrpläne haben immer eine zeitliche Komponente und regeln den Ablauf des Unterrichts. Wir möchten hier deutlich darauf hinweisen, dass die Autoren des GeR selber eine didaktische Interpretation ihrer Kompetenzmodelle ablehnen: „Aussagen über Lernziele besagen nichts [...] über die Maßnahmen, mit deren Hilfe Lehrende die Prozesse des Spracherwerbs und des Sprachenlernens fördern" (a.a.O., S. 29). Dem ist entgegen zu halten, dass Kompetenzmodelle und -standards immer „in sequenzierte und kanonisierte Vorgaben für den Unterricht" übersetzt werden müssen (W. Böttcher 2004, S. 240). Die Reihung der Lernziele als lineare Stufen innerhalb derselben Kompetenzdimension legt nahe, dass der Unterricht unten bei A1 ansetzt und über alle Zwischenstufen nach C2 hochführt. Die implizierte Didaktik könnte man überspitzt so zusammenfassen: ‚Übe fleißig auf Stufe A1 und du wirst A2 erreichen; übe weiter auf Stufe A2 und vielleicht wirst du irgendwann C2 erreichen.' Da dies die Lernziele sind, die dann auch im großen Stil *getestet* werden, ist es nicht ausgeschlossen, dass Lehrkräfte die Progression ihres Unterrichts

---

3 Einen kurzen Überblick über die Geschichte der Kritik geben G. Schneider/B. North (2000, S. 21), sowie G. Schneider (2005, S. 15).

4 Zur Bedeutung des Vorwissens bei Lernprozessen, siehe auch die von A. Helmke (2003, S. 23) zitierte Expertise der ‚Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung': „Der kumulative Verlauf des Lernens innerhalb eines Wissensbereichs wird unmittelbar durch die Qualität des Vorwissens bestimmt. [...] Mit steigender Schwierigkeit und Komplexität von Aufgaben und Problemstellungen nimmt auch die Bedeutung des spezifischen Vorwissens für deren erfolgreiche Bearbeitung zu."

darauf ausrichten. Im schlimmsten Fall würde das heißen, dass man sich im schulischen Schreibunterricht langsam von einfachen (oder einfältigen?) zu interessanteren Aufgaben vorarbeiten würde. Nimmt man an, dass – wie in der Lernbiographie der Autoren – der Weg von A1 nach C2 etwa sechs Jahre dauert, so müssten während den ersten vier Unterrichtsjahren isolierte Wendungen gepaukt werden. Diese müssten dann zu einfachen Sätzen und schließlich zu kleinen Texten zusammengebastelt werden. Natürlich wird nirgends im GeR eine solch seelenlose, entmündigende Didaktik vorgeschlagen; sie wird den Benutzern durch den hierarchischen und segmentierenden Charakter der Kompetenzstufen aber zumindest nahe gelegt. Der Aufbau der anvisierten komplexen Fähigkeit scheint – zumindest teilweise – so vorgestellt, dass elementare Sprachwendungen gelernt und dann verbunden werden (siehe Stufe B1).

Für die Arbeit im täglichen Unterricht, so glauben wir, wäre ein Kompetenzmodell geeigneter, welches sich nicht an einer segmentierenden grammatischen Progression, sondern an der natürlichen Komplexität menschlichen Sprachhandelns orientiert. Das Modell müsste auch mit der Integration von fachlichen, sozialen und personalen Kompetenzen ernst machen und Hinweise liefern, wie Schüler bereits auf unteren Stufen mit authentischen, sinnstiftenden Aufträgen arbeiten können. Wir werden im zweiten Teil dieses Beitrags einen Vorschlag für ein solches Modell machen.

Ein weiterer Kritikpunkt ist, dass die oben abgebildete Skala keine linguistisch oder literaturwissenschaftlich haltbare Beschreibung von Schreibkompetenz liefert. Diese wird als Funktion der verwendeten Sprachmittel aufgefasst, wobei fortgeschrittene Autoren sich eines differenzierteren Vokabulars und einer komplexeren Grammatik bedienen als Anfänger. Dass dem nicht so ist, kann man leicht sehen, wenn man den folgenden Text Ernst Jandls nach den Kriterien des GeR beurteilt:

es ist ein schnitter, der
schneidet brot und gibt
der frau ein stück
und jedem kind ein stück
und ein stück ißt er selber
und dann fragt er
wer hat noch hunger?
und schneidet dann weiter.
einem solchen schnitter
möchtest du wohl gern
einmal begegnen.
außer er sagt zu dir
komm her, du brot.

Da dieser Text aus einer Reihe einfacher Wendungen besteht, die mit dem Konnektor ‚und' verbunden sind (5 von 55 Wörtern), käme Jandl wohl nicht über Stufe A2 hinaus – ein absurdes Resultat für einen der sprachgewaltigsten Dichter der deutschen Literatur im 20. Jahrhundert.[5] Der GeR ist beim Beurteilen

5 Das Gedicht ‚der schnitter' entstammt E. Jandls Gedichtband *der gelbe hund* (1997, S. 94)

dieses Textes hilflos, weil Jandl gerade mit dem *Verzicht* auf Komplexität operiert. Die vereinfachte Sprache erzeugt eine Atmosphäre kindlichen Urvertrauens, das in der letzten Zeile unversehens in sein grausiges Gegenteil verkehrt wird. Gerade weil der Dichter bei der Beschreibung des ‚schnitters' anfangs darauf verzichtet, entscheidende Punkte klar hervorzuheben (Stufe C1), fährt uns die letzte Zeile so heftig in die Knochen. Qualität entsteht bei Texten nie durch bloße Addition, sondern immer durch *reflektierte Variierung* von Faktoren wie Klarheit, Flüssigkeit oder Komplexität.[6] Thrillerautoren, aber auch Dramatiker und Lyriker nutzen das Spiel mit solchen Sprachmitteln, um uns einen Schauer den Rücken hinunter zu jagen.[7] Die Skala des GeR funktioniert aber nur bei Texten, die sich exakt an seine Spielregeln halten; ehrlicherweise müssten deshalb auf Stufe C2 auch nicht die ‚Leser', sondern die ‚*Lehrer*' als Zielpublikum genannt sein.

Durch Addieren von Sprachmitteln kann man vielleicht einen ‚Cambridge-Test' bestehen; gut Schreiben lernen kann man dadurch kaum. In ihrer Monographie über Schreibkompetenz subsumiert Karin Steffen den Begriff des Schreibens deshalb unter jenem des „intelligenten Handelns" nach G. Ryle, wobei ‚richtig' und ‚erfolgreich' handeln „nur mit Bezug auf die Art der Handlung in der jeweiligen Situation geklärt werden" kann (1995, S. 38). Ob ein Text von einer hohen Schreibkompetenz zeugt oder nicht, kann nur „im Kontext der jeweiligen Schreibhandlung, dem jeweils konkreten rhetorischen Rahmen, der durch Schreiber-Text-Leser bestimmt ist, beurteilt werden" (a.a.O., S. 40). Gut schreiben im Sinne des ‚intelligenten Handelns' kann ein Lerner jederzeit, denn „es heißt nicht, dass derjenige, der intelligent handelt, fehlerfrei handelt" (a.a.O., S. 38). Da Schreiben als intelligentes Handeln definiert werden kann, kommt dem Adressatenbezug auf *allen* Stufen eine zentrale Funktion zu, nicht nur auf der höchsten, wie im GeR suggeriert.

Bereits Aristoteles bezeichnet den Adressatenbezug im ersten Buch seiner *Rhetorik* als grundsätzlich richtunggebende Instanz bei Schreibprozessen: „Der Zweck der Rede ist nur auf ihn, den Zuhörer, ausgerichtet" (1999, S. 19). Einem Schreibenden auf Stufe A1 oder A2, dem es trotz beschränkter Sprachkompetenz gelingt, einen Text für Leser eingängig und wirkungsvoll zu gestalten, müsste man folglich eine höhere Kompetenz attestieren als einem, der zwar viel Grammatik und Vokabeln kennt, dieses Wissen aber nicht angemessen einzusetzen versteht. Quintilian, der berühmteste Professor der Rhetorik in Rom, schreibt im 11. Buch seiner *Institutio oratoria* in diesem Zusammenhang: „Denn da ja der Redeschmuck vielgestaltig und vielfältig ist und sich zu jeder Rede in anderer Form schickt, wird er, falls er den Gegenständen und Personen der Rede nicht angemessen ist, die Rede nicht nur nicht besser zur Geltung bringen, sondern sie sogar entwerten [...]" (zit. in G. Ueding 1994, S. 217). Zugegeben, wer im ersten Lernjahr einer Fremdsprache eine fesselnde Rede oder ein verblüffendes Gedicht schreiben will, wird mit wenigen Sprach-

---

6 Zur Variationskompetenz als wichtiger Faktor des Stilbewusstseins, siehe auch U. Ruf/P. Gallin (2003, S. 238).

7 Siehe auch das Projekt „Spannend Erzählen", in welchem U. Ruf und P. Gallin zeigen, wie Schüler bereits in der ersten Klasse des Gymnasiums (im Fach Deutsch) lernen können, literarische Mittel der Spannungserzeugung effizient zu variieren um bewusst spannende Texte zu verfassen (U. Ruf/P. Gallin 2003a, S. 240-284).

elementen zu Rande kommen müssen. Aufgabe der Fremdsprachenunterrichtes wäre es dann, den Schülern beizubringen, wie Vielfalt, Raffinesse und Reflexionsgrad der verwendeten Sprachmittel laufend erweitert und ausgebaut werden können. Am Anfang sollten aber immer spannende und herausfordernde Aufgaben stehen, in deren Bearbeitung sich allmählich ein Bewusstsein für formale Korrektheit und stilistische Angemessenheit ausbildet. Wer Schülern vormacht, dass gutes Schreiben nur über eine lange Treppe zu erreichen sei, an deren Ende winzig klein die Verheißung der kreativen Sprachverwendung winkt, darf sich nicht wundern, wenn manche von ihnen frustriert aufgeben, bevor sie zu den eigentlich interessanten Aufgaben vorstoßen.

2. Ein ‚pädagogisches' Kompetenzmodell

Bei dem Kompetenzmodell, das wir im Folgenden vorstellen möchten, richtet sich unser Augenmerk gerade auf jene ‚unteren' Stufen des Lernprozesses. Dabei schwebt uns eine Schreibdidaktik vor, die von Anfang an den Blick auf anspruchsvolle Tätigkeiten freigibt, ohne sie vorher didaktisch zu zergliedern.[8] Es ist für das folgende Modell deshalb kennzeichnend, dass die Schüler bereits auf der untersten Stufe jene Aufgabe zu lösen versuchen, die sie auf der obersten beherrschen sollen. Sie lautet bei diesem Unterrichtsarrangement, eine fesselnde Rede zu einem persönlich bedeutsamen Thema in Englisch zu verfassen und vor Publikum vorzutragen. Dazu entwickelten wir ein Kompetenzmodell, welches sowohl zur Beschreibung von Schreibkompetenz als auch zur Planung des Unterrichtsverlaufs verwendet werden kann.[9] Im Sinne einer *Cognitively Guided Instruction* Art handelt es sich also um eine Mischform von Kompetenzmodell und Curriculum, „a midlevel model designed explicitly to be easily understood and used by teachers [and students]" (Pellegrino 2001, S. 230). Zwei Lehrkräfte des *Realgymnasiums Rämibühl* in Zürich unterrichteten im Frühlingssemester 2005 im Fach Englisch während 10 Wochen mit dem Modell (elftes Schuljahr, fünftes Lernjahr Englisch).[10] Die darin enthaltenen Kompetenzbeschreibungen sind jeweils eng an fachliche Aspekte der konkreten Lernaufgabe geknüpft. Wir orientierten uns dabei an der pragmatischen Kompetenzdefinition von F. Weinert: „[The concept of competence] should be used when the necessary prerequisites for successfully meeting a demand are comprised of cognitive *and* (in many cases) motivational, ethical, volitional, and/or social components" (2001, S. 62, Hervorhebung im Original). Im Gegen-

---

8 Wir orientieren uns dabei an einer Dialogischen Didaktik, die U. Ruf und P. Gallin für die Fächer Deutsch und Mathematik entwickelt haben (2003, 2003a).

9 Für wertvolle Hinweise bei der Entwicklung des Kompetenzmodells und der dazugehörigen theoretischen Überlegungen danken wir Dr. Felix Winter recht herzlich.

10 Es waren dies lic. phil. Silvia Day und lic. phil. Sandra Diggelmann. Auch ihnen sei an dieser Stelle nochmals herzlich für ihr großes Engagement gedankt.
Der Lehrplan der Schule sieht für diese Jahrgangstufe vor, dass die Schülerinnen und Schüler ihre mündliche Ausdrucksfähigkeit durch Diskussionen und Referate und ihre schriftliche Ausdrucksfähigkeit durch Verfassen von Texten verschiedener Arten und Register (narrativ, deskriptiv, argumentativ etc.) steigern sollen. Das Unterrichtsziel, dass Schüler einige grundlegende rhetorische Figuren und Techniken kennen und in ihrem eigenen Schreiben anwenden lernen, war also in hohem Maße curricular relevant.

satz zum GeR betonen wir also weniger die statisch-deskriptive als die operative Seite der Kompetenzen, welche als ‚Werkzeuge' zur Bewältigung eines fachlichen Problems gesehen werden. Gleichzeitig werden durch die Analyse der eigenen Arbeitsprozesse in einem Lernjournal und den Austausch mit Lehrkraft und Lernpartnern personale und soziale Kompetenzen der Schüler gefördert, die dem Unterricht selber wieder direkt zu Gute kommen. Anfangspunkt des gesamten Prozesses ist das je vorhandene Vorwissen der einzelnen Schüler, das diese aus eigenem Antrieb überschreiten, um vom Wissen von Experten, die in ihren Horizont treten, zu lernen. Sie bleiben aber zu jedem Zeitpunkt *Subjekt* des eigenen Lernens in dem Sinne, dass sich Kompetenzen und Handlungsmöglichkeiten aus dem aktiven, konstruktiven Prozess ihrer Auseinandersetzung mit dem fachlichen Problem ergeben, und nicht als Liste oder Sammlung von Standardaufgaben von außen an sie herangetragen werden.

Das Lernarrangement wird strukturiert durch drei größere Unterrichtsphasen mit unterschiedlichen Schwerpunkten, die je etwa acht Lektionen beanspruchen.[11] Die ‚unterste' Phase kann mit dem Satz ‚Ich mache das so!' charakterisiert werden.[12] Hier nehmen die Schüler eine singuläre Standortbestimmung in Bezug auf den Lerngegenstand vor, um bereits vorhandenes Vorwissen zu aktivieren und in einen Dialog mit der Sache zu treten. Für die zweite Phase könnte die Frage ‚Wie machst Du es?' stehen. Darin analysieren die Schüler die Leistung eines Experten auf diesem Gebiet, um so ihren Wissenshorizont zu erweitern und ihren gegenwärtigen Wissensstand in Bezug auf das Lernziel einzuschätzen. In der dritten Phase, die man mit ‚Das machen wir ab' zusammenfassen könnte, stehen Normen und regularisierendes Problemlösen im Vordergrund. Es sollen Routinen gebildet werden, welche die Schüler auch in neuen Situationen oder bei einer Prüfung sicher anwenden können. Während des gesamten Prozesses werden deshalb Sprachmittel, deren Wirkung sie analysiert und erprobt haben, in einer ‚toolbox' gesammelt und für das weitere Lernen gesichert.

Die Begriffe ‚singulär', ‚divergierend' und ‚regulär', welche aus Platzgründen abgekürzt im Modell auftauchen, gehen in eine ähnliche Richtung. ‚Singulär' steht für eine singuläre Standortbestimmung, welche Lernende jeweils in Bezug auf einen Lerngegenstand vornehmen, und die sich vorerst ganz in der Sprache des Verstehens bewegt.[13] Nicht die Sache steht im Vordergrund, sondern die Person, die sich durch die Sache herausgefordert fühlt und in einen Dialog mit ihr tritt. Unter diesem Begriff sind bei unserem Arrangement denn auch verschiedene Lernaktivitäten zusammengefasst: eine erste Idee zu Papier bringen, ein Kunstwerk auf sich wirken lassen, einen Entwurf für einen späteren Auftritt verfassen. Gemeinsam bei allen singulären Arbeitsformen ist, dass eine Person versucht, sich auf eine authentische Begegnung mit einem Lerngegenstand einzulassen, und die Resultate dieser Begegnung für eine spätere Analyse oder Austausch sichert.

---

11 Jede dieser Stufen enthält ein nach demselben Prinzip strukturiertes Subsystem. Systemtheoretisch gesprochen handelt es sich bei diesem Modell also um ein rekursiv gebautes, ‚lebensfähiges' System. Siehe F. Malik (2003, S. 87).

12 Die Begriffe ‚Ich mache das so', ‚Wie machst Du es?', und ‚Das machen wir ab' entstammen aus der Dialogischen Didaktik von U. Ruf und P. Gallin (2003, S. 27-35).

13 U. Ruf/P. Gallin (2003, S. 27)

‚Divergierend' heißt jeweils, dass die Lernenden in einen Austausch mit Mitschülern, der Lehrkraft oder gar der Gesellschaft (repräsentiert durch Normen, Leistungserwartungen, etc.) treten. Das kann heißen, dass Rückmeldungen wohlwollender Textleser Hinweise auf eine Überarbeitung liefern, dass die Wirkung desselben Kunstwerks auf *verschiedene* Personen ausgelotet wird oder dass die Lernenden ihre Handlungsmöglichkeiten im Spannungsfeld von gesellschaftlichen Leistungsansprüchen probehalber anwenden. Es wird hier also wiederum an verschiedene Arbeitsformen gedacht: Austausch von Lernpartnern über Versuche und Entwürfe, in denen man etwas ausprobiert oder sich über ein komplexes Problem Klarheit zu verschaffen versucht, Analyse eines Textes in Gruppen, Besprechung eines Textentwurfs mit einem Experten oder der Lehrkraft, usw.

Im ‚regulären' Bereich liegt der Schwerpunkt auf den Regularitäten und Normen eines Fachbereichs. Hier werden bearbeitete Wissensgebiete in der Rückschau geordnet und klassifiziert; erarbeitete Lösungsansätze systematisiert und in Werkzeuge überführt, welche später auch in neuen Kontexten und bei anderen Lernaufgaben zur Verfügung stehen. Im regulären Bereich wird aus dem tastenden Vorgehen des Anfängers mit der Zeit das zielstrebige Vorgehen des Kenners und Könners.

Das folgende Kompetenzmodell soll von unten nach oben gelesen werden, wie durch die Pfeile angedeutet. Die einzelnen Stufen beleuchten unterschiedliche Aspekte einer rhetorischen Schreibkompetenz, wie sie sich bei den Schülern im Verlaufe des Lernarrangements – in unterschiedlichen Ausprägungsgraden – ausbilden soll. Zudem enthalten sie Hinweise auf Lern- und Arbeitsformen.

Hauptziel der *ersten Stufe* ist es, implizites Wissen beim Bearbeiten der Aufgabe *explizit*, und damit reflektierbar und entwicklungsfähig zu machen. Die Aufmerksamkeit richtet sich dabei auf die eigenen Handlungsmöglichkeiten und die Lernpartner. Durch die Formulierung ‚ist bereit...' wird angedeutet, dass sich die Schüler hier zuerst einmal in ein Verhältnis zur der Sache bringen sollen.[14] Wir sprechen also bereits dort von Kompetenz, wo es Schülern beim Lösen einer Aufgabe gelingt, die ihnen verfügbaren Fähigkeiten in einer mehr oder weniger wirksamen Mischung zu aktivieren und darüber nachzudenken (U. Ruf/P. Gallin 2003, S. 103). *Schüler wissen nie nichts* – so lautet eine Kernidee auf dieser Stufe.[15] Damit wird mit einem Anspruch ernst gemacht, der im GeR zwar gefordert aber nicht eingelöst wird: „[Es ist] Aufgabe von Lehrenden, die individuellen Lernfähigkeiten ihrer Schüler/Studierenden

---

14 Dieses ‚sich in ein Verhältnis zur Sache bringen' verstehen wir im Sinne einer ‚exzentrischen Positionalität' nach H. Plessner (1976, S. 73). Der Mensch ist darauf angewiesen, dass ihm seine Umwelt, in die er eingebettet ist, einen Spielraum lässt: Er muss die Möglichkeit haben, aus seiner Mitte herauszutreten und sich in eine Beziehung zu einem Gegenüber zu setzen. Er braucht Distanz zu allem, was ihm begegnet, ihn umgibt und trägt, um es in einen Sinnzusammenhang einzuordnen.

15 Mit diesem Unterrichtseinstieg soll auch versucht werden, etwas von jenem ‚explorativen Verhalten' für den Schulunterricht nutzbar zu machen, welches Kinder bei allem natürlichen Lernen außerhalb der Schule zeigen. Zum ‚Prinzip der Selbsttätigkeit' als wichtiges Grundmuster des Fremdsprachenlernens, siehe W. Butzkamm (1998, S. 51-52).

Abb. 2: Pädagogisches Kompetenzmodell zum Unterrichtsprojekt ‚I Have A Dream'.

Lernstufe	Kernidee	Fähigkeiten	
		↑↑↑	
Hat im vorangegangenen Lernarrangement die individuellen Kompetenzen erweitert und normbasiertes Wissen gewonnen; kann dieses wieder für neue Lernaufgaben einsetzen.			
3. **Über normbasiertes Wissen verfügen und kreativ damit umgehen können.**	Mit erweiterten Kompetenzen eine gute Rede verfassen.	REG.	Kann mit seiner Rede vor einem Publikum oder in einer Prüfung bestehen, den gestellten Erwartungen auf originelle und eigenständige Weise gerecht werden und die eigene Leistung einschätzen.
		DIV.	Kann eine Rede für einen öffentlichen Auftritt oder eine Prüfung vorbereiten und dabei die Anforderungen der Sache, die Erwartungen des Publikums und die eigenen Handlungsmöglichkeiten als Spannungsfeld produktiv nutzen.
		SING.	Kann die erarbeiteten Instrumente in einer persönlichen ‚Toolbox' systematisieren und für den routinierten Gebrauch verfügbar machen.
2. **Ressourcen *eines Experten* explizit und verfügbar machen.**	Von Martin Luther King lernen.	REG.	Kann aus dem Vergleich von Machart und Wirkung der Rede rhetorische Mittel ableiten, und sie für die Nutzung in neuen Zusammenhängen verfügbar machen (‚toolbox').
		DIV.	Kann die sprachlichen Mittel, welche Luther King verwendet, beschreiben und erklären, wie die Rede gemacht ist und warum sie so wirkt.
		SING.	Lässt sich in der Rolle des Zuhörers auf die Rede Martin Luther Kings ein und kann die Wirkung auf die eigene Person so dokumentieren, dass sie zur weiteren Analyse der Rede genutzt werden kann.
1. **Ressourcen *der Klasse* explizit und verfügbar machen.**	Was ich sage, wirkt. Sage ich es anders, wirkt es anders!	REG.	Kann Zusammenhänge herstellen zwischen der Wirkung eines Textes und den sprachlichen Mitteln, durch die sie erzeugt wird. Reflektiert dabei das Verhältnis von Lernanforderung und Lernvoraussetzungen.
		DIV.	Kann die Rolle des Zuhörers übernehmen, die Rede eines Lernpartners auf sich wirken lassen und in einer Rückmeldung Qualitäten beschreiben und Vorschläge für die Weiterentwicklung machen.
		SING.	Ist bereit, sich auf die fachliche Herausforderung einzulassen, spontan eine Rede zu schreiben und dabei sein Vorwissen kreativ zu nutzen.
Hat im vorangegangenen Lernarrangement die individuellen Kompetenzen erweitert und normbasiertes Wissen gewonnen; kann dieses wieder für neue Lernaufgaben einsetzen.			
		↑↑↑	

[‚sing' = singulär, ‚div.' = divergierend, ‚reg.' = regulär]

weiterzuentwickeln. Es ist erforderlich, dass Lehrende die Vielfältigkeit der Lernprozesse verstehen" (a.a.O., S. 139). Die Vielfalt der Lernprozesse wird aktiv für das Lernen genutzt, indem die Schüler zuerst spontan eigene Reden unter Verwendung des je vorhandenen Vorwissens schreiben (‚singulär'). In einem zweiten Schritt analysieren sie die Reden anderer Lernpartner, um die Wirkung einzelner Sprachstrategien zu erfahren und entsprechende Rückmeldungen zu verfassen (‚divergierend').[16] Ziel dieser Arbeit ist, dass den Schülern bewusst wird, *wie* etwas gemacht ist, welche Instrumente und Techniken dabei verwendet wurden und wie man damit durch geschickte Anwendung spezifische Effekte erzeugen kann.[17] Diese Instrumente werden in einer ‚toolbox' festgehalten und als normatives Wissen für spätere Anwendungen gespeichert (‚regulär'). Die Kompetenzen, um die es hier geht, betonen also die operative Seite der Leistungen, das heißt die Werkzeuge, die man zum Schreiben einer spannenden Rede benötigt.

Die Aufgabe der Lehrkraft während dieser Phase ist es, aus den Lernjournalen der Schüler Passagen auszuwählen und als Lehrmittel in den Unterricht zu bringen, an denen bestimmte Wirkungsmechanismen klar ersichtlich werden und aus denen sich rhetorische Instrumente ableiten lassen. Im Sinne eines ‚formative assessment' beurteilt sie die Texte und Reflexionen auch mit einem einfachen, vierwertigen System.[18] ‚Referenzrahmen' der Bewertung ist jeweils das Vorwissen, das die Schüler bereits unter Beweis gestellt haben, sowie der Grad der aktiven Erweiterung des Wissenshorizonts in Bezug zur Aufgabe. Auf diese Weise wird der Unterrichtsprozess für die Leistungsbewertung direkt nutzbar gemacht. J. Pellegrino u.a. (2001) weisen darauf hin, dass Schüler mehr lernen, wenn Unterricht und Leistungsbeurteilung integral aufeinander bezogen sind.[19] Im Zentrum stehen dabei die Leistungen, die erbracht werden müssen, um die Lernanforderungen in ein Verhältnis zu den eigenen Ressourcen zu setzen und eigene Entwicklungsmöglichkeiten abzuschätzen.

Auf der *zweiten Stufe* erweitern die Schüler ihre Kompetenzen dadurch, dass sie sich die Sprachressourcen eines Experten für ihren Lernprozess explizit machen und auswerten. Während in der vorherigen Stufe die Produktion im

---

16 Dieser Austausch geschieht am einfachsten in der Form eines Sesseltanzes. Haben die Lernenden in einer ersten Phase des Schreibens oder Rezipierens ihre Ideen zu Papier gebracht, legen sie ein leeres Blatt mit dem Titel ‚Feedback' neben ihren Entwurf, geben ihren Platz frei und suchen sich einen anderen Sessel.

17 Man mag einwenden, dass Schüler bei einem solchen Austausch nicht (nur) die Qualitäten, sondern auch die Fehler ihrer Mitschüler übernehmen. Dieser Annahme widersprechen aber verschiedene Befunde aus der Spracherwerbsforschung. P. Porter fand z. B. in einer bedeutenden Studie (1986), dass Fehler von Schülern in Klassengesprächen in der Fremdsprache nur in 3% der Fälle auf Wiederholungen von Fehlern anderer Mitschüler zurückgingen (zit. in R. Ellis 1994, S. 599).

18 Zur Bedeutung von ‚formative assessment' in komplexen Lehr- Lernarrangements, siehe R. Sadler (1989). Das vierwertige System bestand in unserem Lernarrangement aus den Prädikaten ‚not yet sufficient', ‚sufficient', ‚good' und ‚very good' und ist aus der Bewertung mit Häklein nach U. Ruf/P. Gallin (2003, S. 80) abgeleitet.

19 So lautet ein wichtiges Ergebnis der von J. Pellegrino u.a. verfassten Expertise zur Weiterentwicklung von Testverfahren in den USA: „Students will learn more if instruction and assessment are integrally related" (2001, S. 258).

Vordergrund stand, geht es hier um die Kunst der Rezeption. Der Horizont der eigenen Handlungsfähigkeit soll mittels der Analyse der Leistung eines Experten oder Profis erweitert werden. Dies war in unserem Projekt die berühmte Rede, welche Martin Luther King am 28. August 1963 vor dem Lincoln Memorial in Washington D.C. gehalten hat und die mit der elektrisierenden Anapher ‚I have a dream...' endet.[20] Sie ist ein exemplarisches Beispiel für eine Spitzenleistung im Wissensgebiet, das gerade bearbeitet wird. Die Wirkung von Kings Rede beruht auf sprachlichen Strategien und Techniken, die prinzipiell jeder anwenden und beherrschen kann. Zwar wäre es unangemessen, Kings Leistung als Maßstab für jene der Schüler zu nehmen. Aber die Macht und Schönheit dieses Textes ist mustergültig und kann auch bei späteren Schreibanlässen als ‚Referenzrahmen' dienen. In diesem Sinne schrieb ein Schüler in sein Lerntagebuch: „I don't see how anyone can truly listen to this speech and not feel its importance and the influence it must have had." Bei der Textanalyse gehen die Schüler wiederum von persönlichen Eindrücken aus, die sie im Lernjournal festhalten und damit für den weiteren Lernprozess verfügbar machen (‚singulär'). Auf Stufe ‚divergierend' vergleichen sie diese Eindrücke mit denen anderer Lernpartner und objektivieren sie mittels einer Analyse der von King verwendeten Sprachmittel im Kontext der Rede. Auf diese Weise gelangen sie schließlich zu vertieften Einsichten über die Effizienz und Angemessenheit rhetorischer Gestaltungsmittel, deren Wirkung zuerst sie erlebt und dann in dem Sinne verstanden haben, dass sie wissen, wie sie solche Wirkungen in anderen Kontexten selber erzeugen können (‚regulär').

Bei der *dritten Stufe* ist der Fokus auf die Werkzeuge und ihren Gebrauch gerichtet. Ziel ist es, dass die Schüler ihre Einsichten über den Zusammenhang von Sprach*form* und Sprach*wirkung* mit Hilfe der Lehrperson in Werkzeuge umformen, systematisieren und im Gebrauch selber anwenden lernen. Das Wissen, welches neu in ihren Horizont getreten ist, soll nun zur gesicherten Routine werden, damit es auch dann zur Verfügung steht, wenn sie es in einem Vortrag oder einer Prüfung unter Beweis stellen müssen. Deshalb ist in der ‚singulären' Phase auf dieser Stufe das individuelle Üben und Auswendig Lernen (mittels kleiner Schreibübungen, ‚grammar exercises' oder Vokabelhilfen) ein Schwerpunkt der Arbeit. Die Prüfung besteht dann aus einem öffentlichen Auftritt auch vor Schülern anderer Klassen, der von der Lehrkraft auch nach summativen Kriterien bewertet wird. Im Hinblick darauf schreiben die Schüler einen Entwurf und setzen ihre Handlungskompetenz selbst in Beziehung zu den Anforderungen der Sache und den Erwartungen des Publikums (‚divergierend'). Hier geht es um die Auseinandersetzung mit den Standards und Leistungserwartungen der Gesellschaft an die jungen Menschen, repräsentiert durch die Lehrkraft und die Öffentlichkeit an der Schule. Die ‚reguläre' Stufe zeichnet sich dadurch aus, dass die Schüler durch den öffentlichen Auftritt ihre neu erworbenen Kompetenzen an diesen Erwartungen gemessen haben, und ihre Leistungen in Bezug auf fachliche Normen und Standards auch selber einschätzen können.

Das Wissen und Können, welches die Schüler im Lernarrangement erworben und unter Beweis gestellt haben, ist nun Teil der Handlungskompetenz jedes

---

20 Vollständiger Text und weitere Informationen finden sich unter: www.americanrhetoric.com/speeches/Ihaveadream.htm

Einzelnen und kann bei neuen Aufgaben wieder sinnvoll eingesetzt werden. Die Schüler sollen im Umgang mit sprachlichen Normen nicht nur fachlich kompetent, sondern auch autonom werden. Rhetorische Mittel sind ja immer nur von ihrer formalen Seite her festgelegt; ihre Bedeutung und emotionale Wirkung sind so überraschend und vielseitig wie die Sprache selber und muss von Fall zu Fall neu ermittelt werden. Aus diesem Grund müssen fachliche Aspekte der Handlungskompetenz in enger Wechselwirkung mit personalen und sozialen Aspekten entwickelt werden. Da die Effektivität aller Sprachmittel von der Kreativität und dem Gedankenreichtum ihrer Nutzer abhängt, sollen Schüler in den vielfältigen Rezeptions- und Urteilsprozessen des Unterrichts ein internalisiertes Bewusstsein von Schreibqualität erwerben. Nur solch bewusstes Wissen ist anschluss- und ausbaufähig und bereitet die jungen Menschen auf eine Zukunft vor, bei der niemand voraussagen kann, zu welchen Zwecken und in welchen Kontexten sie Sprache dereinst verwenden werden.

Der Weg vom ersten Entwurf zu einer ausgefeilten Rede dauerte bei unserem Projekt neun Wochen. Mit Hinblick auf den viel beklagten Stoffdruck könnte man einwenden, es sei hier viel Zeit für wenig Ertrag verbraucht worden. Mit Quintilian würden wir entgegnen: „Ein gründlich behandeltes Thema wird wertvoller sein als eine größere Zahl angefangener und oberflächlich gestreifter" (*Institutio oratoria X*, S. 111). Erst durch die selbständige Auseinandersetzung mit der Art und Funktion von sprachlichen Mitteln an einem exemplarischen Text lernt man deren bewusste Anwendung, eine variationsfähige Schreibkompetenz die über eine Anhäufung abstrakter Kriterien wie ‚klar' oder ‚flüssig' hinausgeht.

3. Zusammenfassung und Ausblick

Das hier vorgestellte ‚pädagogische' Kompetenzmodell zeichnet sich dadurch aus, dass es ...

... 1. sich nahe an curricularen Inhalten bewegt, auf konkrete Aufgaben Bezug nimmt und von der Lehrkraft zur Planung des Unterrichtsablaufs verwendet werden kann;

... 2. Qualität beim Schreiben an funktionalen Kriterien wie ‚Variationsfähigkeit' oder ‚Reflexionstiefe' festmacht, anstatt auf abstrakte, kontextfreie Deskriptoren zu rekurrieren;

... 3. systematisch auf das Vorwissen der Lernenden Bezug nimmt. Bereits die ‚unterste' Stufe ist herausfordernd, bringt vorhandene Kompetenzen zur Geltung und führt zum Kern der Sache;

... 4. Qualitätskriterien zur Verfügung stellt, die von den Schülern konkretisiert werden können und sie anleitet, diese selbstständig anzuwenden;

... 5. Kompetenzerwerb nicht als linearen Steigerungsprozess, sondern als Zyklus abbildet, der immer wieder neu bei der singulären Position des Lerners beginnt und über den Austausch mit Experten und Mitschülern zu fachlichen Normen führt;

... 6. Anhaltspunkte dafür liefert, wie Schüler bezüglich der Kompetenzen gefördert werden können;

... 7. auf einer Definition von Kompetenz aufgebaut ist, welche Erwerbsstufen von ‚unten' her *vorausschauend* auffasst, und nicht als Schwundstufen einer Expertenkompetenz.

... 8. integrativ anstatt segmentierend mit Fähigkeiten umgeht. Auf jeder Stufe sind Lernaufgaben oder Problemstellungen als Ganzes präsent; mit zunehmender Kompetenz steigen Verarbeitungstiefe und Reflektiertheit der Lösung, nicht aber Schwierigkeit der Aufgabe.

Wir glauben, dass die hier genannten Kriterien (die keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben) charakteristisch sind für Kompetenzmodelle, die vorerst im alltäglichen Schulunterricht von Bedeutung sind. Sie beziehen auch Dimensionen von Schülerleistungen mit ein, welche in psychometrischen Tests nicht erfasst werden, für die Schreibkompetenz aber trotzdem zentral sind. Wir sind uns aber auch der Besonderheiten unseres Ansatzes bewusst. Im Gegensatz zum Kompetenzmodell des GeR, das relativ statische allgemeine Könnensziele für einen langen Lernprozess beschreibt und primär als Skala für Kompetenzfeststellungen und Zertifizierungen gedacht ist, sind wir von der Seite der didaktischen Planung her auf die Kompetenzfrage zugegangen. Lehrkräfte, welche auf diese Weise arbeiten wollen, müssen selber ähnliche Modelle nach ihren Bedürfnissen und in Übereinstimmung mit ihren Lehrplänen herstellen. In diesem Zusammenhang schreibt J. Pellegrino: „Ultimately, it may be necessary to develop as many models as there are disciplines in the curriculum or domains within a discipline" (2001, S. 97). Wir hoffen, dass das hier vorgestellte Beispiel als Vorlage und Anregung für weitere Modelle mit ähnlicher Grundstruktur dienen könnte. Der Unterrichtsinhalt ‚Rhetorik' ließe sich leicht gegen einen anderen austauschen. Die Schüler würden wieder zuerst ihr Vorwissen aktivieren und sich aktiv auf eine Sache einlassen, auf einer nächsten Stufe vom Wissen eines Experten lernen (repräsentiert durch einen Text, eine Musterlösung, ein exemplarisches Vorgehen etc.), und schließlich Handlungsroutinen ausbilden, mit denen sie vor den Anforderungen einer Prüfung oder eines öffentlichen Auftritts bestehen könnten. Wir hoffen hier auch angedeutet zu haben, dass die Entwicklung solcher Lernarrangements eine lohnende Aufgabe für Fachdidaktiker und Lehrpersonen gleichermaßen ist. So kann ein Schritt in Richtung eines Fremdsprachenunterrichts getan werden, in welchem sich der Wunsch nach standardisierten Leistungsvergleichen und die Einzigartigkeit individueller Kompetenzentwicklung auf produktive Weise die Balance halten.

Literatur

Aristoteles 1999: Rhetorik. Übers. Gernot Krapinger. Stuttgart: Reclam

Böttcher, Wolfgang 2004: „Bildungsstandards und Kerncurricula – Potenzielle, intendierte und nicht intendierte Effekte eines zentralen Reformprojektes." In: Schlömerkemper, Jörg (Hg.): Bildung und Standards. Zur Kritik der „Instandardsetzung" des deutschen Bildungswesens. Die Deutsche Schule, 96. Jg., 8. Beiheft, S. 231-244

Butzkamm, Wolfgang 1998: „Zehn Prinzipien des Fremdsprachenlernens und -lehrens." In: Johannes-P. Timm (Hg.), Englisch lernen und lehren. Berlin: Cornelsen, S. 45-59

Ellis, Rod 1994: The Study of Second Language Acquisition. Oxford: Oxford University Press

Europarat (Hg.) 2001: Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin, Wien, Zürich: Langenscheidt, 2001

Helmke, Andreas 2003: Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern. Seelze: Kallmeyer

Lohmann, Christa 2004: „Regelstandards für die erste Fremdsprache setzen europäische Konzepte nur bedingt um." In: Schlömerkemper, Jörg (Hg.): Bildung und Stan-

dards. Zur Kritik der „Instandardsetzung" des deutschen Bildungswesens. Die Deutsche Schule 96. Jg., 8. Beiheft, S. 121-134
Malik, Fredmund 2003: Strategie des Managements komplexer Systeme. 8. Auflage. Bern: Haupt
Pellegrino, James, Naomi Chudowski und Robert Glaser (Hg.) 2001: Knowing What Students Know. The Science and Design of Educational Assessment. Washington, D.C.: National Academy Press
Plessner, Helmut 1976: Die Frage nach der Conditio humana. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
Quintilian [M. Fabius Quintilianus] 1974: Institutio oratoria X / Lehrbuch der Redekunst 10. Buch. Übers. Franz Loretto. Stuttgart: Reclam
Ruf, Urs und Peter Gallin 2003: Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik. Band 1: Austausch unter Ungleichen. Seelze-Velber: Kallmeyer
Ruf, Urs und Peter Gallin 2003a: Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik. Band 2: Spuren legen – Spuren lesen. 2. Auflage. Seelze-Velber: Kallmeyer
Sadler, Royce D. 1989: ‚Formative Assessment and the Design of Instructional Systems.' Instructional Science 18: 119-144
Schlömerkemper, Jörg (Hg.) 2004: Bildung und Standards. Zur Kritik der „Instandardsetzung" des deutschen Bildungswesens. Die Deutsche Schule, 8. Beiheft, Weinheim und München: Juventa
Schneider, Günther 2005: „Der ‚Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen' als Grundlage von Bildungsstandards für die Fremdsprachen – Methodologische Probleme der Entwicklung und Adaptierung von Kompetenzbeschreibungen." Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 1/2005, S. 13-34.
Schneider, Günther und Brian North (Hg.) 2000: Fremdsprachen können – was heißt das? Zürich: Rüegger
Spolsky, Bernard 1995: Measured Words: The Development of Objective Language Testing. Oxford: Oxford University Press
Steffen, Karin 1995: Schreibkompetenz. Schreiben als intelligentes Handeln. Hildesheim: Olms
Ueding, Gert und Bernd Steinbrink 1994: Grundriss der Rhetorik. Geschichte, Technik, Methode. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. Stuttgart: Metzler
Weinert, Franz E. 2001: ‚Concept of Competence. A Conceptual Clarification.' In: D. Rychen, S. Salganik (Hg.): Defining and Selecting Key Competencies. Göttingen: Hogrefe & Huber
Winter, Felix 2004: Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit Schülerleistungen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren

Stefan Keller, geb. 1972, Dr. phil. des., Oberassistent am Höheren Lehramt Mittelschulen der Universität Zürich.
Anschrift: Beckenhofstrasse 35, 8006 Zürich
Email: stefan.keller@hlm.unizh.ch

Urs Ruf, geb. 1945, Prof. Dr. phil., Professor für Gymnasialpädagogik an der Universität Zürich und Institutsdirektor des Höheren Lehramts Mittelschulen.
Anschrift: Beckenhofstrasse 35, 8006 Zürich
Email: ruf@hlm.unizh.ch