
Stefan Keller/Felix Winter

Wie Lehrpersonen mit Kompetenzbeschreibungen unterrichten können

Zusammenfassung

Ein ungelöstes Problem der Kompetenzorientierung ist die „Übersetzung“ von abstrakten Kompetenzvorgaben in konkreten Unterricht. Hier wird ein Arbeitsmodell vorgestellt, bei dem Lehrpersonen diese Aufgabe konstruktiv und rekonstruktiv in der Gruppe lösen. Sie nehmen dabei sowohl geeignete Lernaufgaben als auch Lernerträge der Schülerinnen und Schüler in den Blick.

Schlagwörter: Kompetenz, Unterrichtsplanung, Evaluation

How Teachers Can Teach with Competence Descriptions

Abstract

Translating standards into classroom tasks is a major challenge in competence-oriented teaching and learning. In this article, we present a model allowing teachers to approach the issue as a group and in a constructive way. They reflect on the characteristics of appropriate learning assignments in a specific domain and on the qualities of students' solutions to those assignments.

Keywords: competence, planning of teaching, evaluation

1. Ein Modell, kompetenzorientiert zu unterrichten

Die Neu-Orientierung von Unterricht mit Bezug auf Kompetenzen, welche in vielen Ländern und Schulen derzeit stattfindet, beeinflusst die Arbeit von Lehrpersonen auf zwei Ebenen. Sie verändert die Zielgrößen von Unterricht und damit auch die Art und Weise, wie in der Schule gelehrt und gelernt werden soll. Neben Fachwissen sollen Schülerinnen und Schüler Strategien zur praktischen Nutzung dieses Wissens erwerben, dazu auch metakognitive Kompetenzen und Strategien

des Lernens (sog. „Schlüsselkompetenzen“). Dabei soll ein System von Handlungs- und Wertorientierungen entstehen, damit „aus kognitiven Fähigkeiten gesellschaftlich wertvolle und individuell reflexive Handlungskompetenzen werden“ (Weinert 1998, S. 115). Durch die Einführung von Bildungsstandards und Tests wird die Kompetenzorientierung für Lehrpersonen noch unmittelbarer spürbar. Diese sollen den „Output“ von Bildungssystemen messen und den Schulen eine Rückmeldung über die Ergebnisse ihrer Arbeit liefern (vgl. Klieme u.a. 2003, S. 10), jene sollen als Bezugsgrößen für die didaktische Arbeit der Lehrpersonen fungieren. Bisher ist die Kompetenzorientierung mehrheitlich unter dem Aspekt der Standards und Tests diskutiert worden, während ihr Einfluss auf die Gestaltung von Unterricht weit weniger thematisiert wurde. Hier besteht ein dringender Nachholbedarf, weil sich die didaktische Kernaufgabe von Lehrkräften durch die Einführung von Kompetenzen grundlegend ändert: Nicht mehr die Vermittlung eines Stoffgebietes steht im Vordergrund, sondern die Auseinandersetzung mit der Bedeutung ausgewählter Bildungsstandards und die Suche nach dafür zweckmäßigen Bildungsinhalten und Lernwegen (vgl. Drieschner 2008, S. 560). Fachkompetenzen werden in individuellen, langfristigen, kumulativen und systematisch-vernetzten Lernprozessen erworben (vgl. Klieme u.a. 2003, S. 41). Deshalb stellt auch das Formulieren gehaltvoller Lernaufgaben, bei denen die geforderten fachlichen wie überfachlichen Kompetenzen erworben werden können, eine zentrale und neuartige Anforderung für Lehrkräfte dar, wenn Unterricht nicht auf der Ebene des nachvollziehenden „teaching to the test“ verharren soll. Lehrpersonen müssen Antworten finden auf Fragen wie die folgenden: Wie können Kompetenzbeschreibungen im Unterricht tatsächlich zielführend werden? Wie können sie zur Anleitung der Lernprozesse beitragen und zu ihrer Auswertung und Anpassung genutzt werden?

Während Ziele und Inhalte des schulischen Lernens traditionell in sachorientierten Lehrplänen spezifiziert waren, liegen sie beim kompetenzorientierten Unterricht in Form von Standards und Kompetenzmodellen vor oder treten dazu. Diese sind abstrakter und verweisen verstärkt auf die zu erreichenden Befähigungen der Lernenden („can do“-Beschreibungen). Leitend für den Unterricht sollen dann Sätze wie die folgenden werden: Die Schülerinnen und Schüler wissen, dass ... ; sie sind in der Lage zu erläutern, wie ... ; sie können darstellen, inwiefern ... ; usw. Bei dieser Art von Vorgaben ist die traditionelle Kontrollfrage der Lehrpersonen zu ihrem Unterricht, „Was habe ich dargestellt – haben wir alles behandelt, was im Lehrplan steht?“, offensichtlich untauglich. Stattdessen spielen Fragen wie die folgenden eine Rolle: Über welches Wissen und welche Fähigkeiten verfügen die Schülerinnen und Schüler? In welchem Ausmaß und unter welchen Bedingungen beherrschen sie das Geforderte? Kompetenzorientierte Vorgaben richten den Blick auf die Schülerinnen und Schüler, ihre Fähigkeiten und deren Erwerb (vgl. Ziener 2008). Dabei sind diagnostische Fähigkeiten der Lehrpersonen in hohem Maße gefordert und auch solche einer flexiblen Unterrichtsführung.

Es bleibt die Frage, wie sich die abstrakten Standards in den Unterricht übersetzen lassen bzw. wer dies leisten soll. Große Hoffnung wird in diesem Bereich an die Entwicklung empirisch abgesicherter, hierarchisch abgestufter Kompetenzmodelle geknüpft. Diese Modelle sollen „wissenschaftlich fundiert aufzeigen, welche Wege zum Wissen und Können eingeschlagen werden können“, sowie „die *Struktur* und die *Ergebnisse* fachlicher Lernprozesse“ beschreiben“ (vgl. Klieme u.a. 2003, S. 71 und 112; Hervorhebung der Autoren).

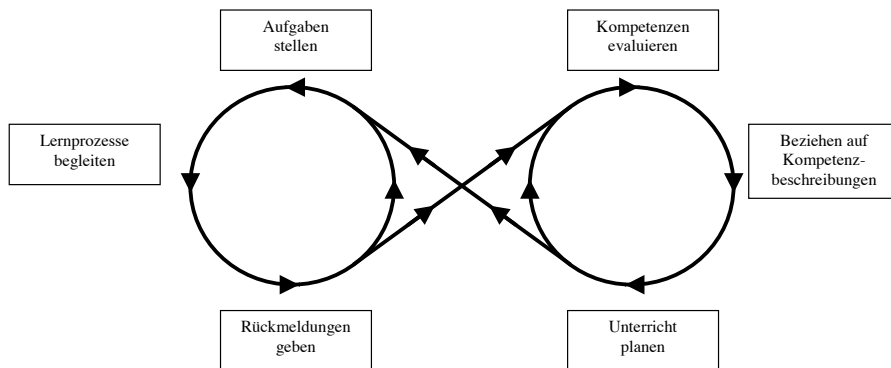
Demgegenüber bleibt festzuhalten, dass alle bisher publizierten Kompetenzmodelle dem Anspruch, empirisch gesicherte Lernwege oder Erwerbsstufen in einem Fach darzustellen, *nicht* genügen. Es handelt sich dabei eher um „Fixpunkte“, welche viele Schülerinnen und Schüler im Rahmen schulischer Lernprozesse durchlaufen. Sie beruhen (aus ökonomischen Gründen) nicht auf Ergebnissen empirischer Lehr-Lernforschung, sondern stellen einen Konsens jener Fach-Experten (Lehrpersonen, Fachdidaktiker, Psycholog/inn/en usw.) dar, die an ihrer Entwicklung beteiligt waren. Sie als „Königswege zur Kompetenz“ anzusehen und direkt in Unterricht oder Lernaufgaben zu übersetzen, wäre eine unzulässige Vereinfachung. Es finden sich darin z.B. die unterschiedlichsten Progressionslogiken, oft innerhalb desselben Modells. Dazu gehören das Ausmaß der Mobilisierung von Sachwissen und Konzepten, Festigungsgrad, Einfachheit bzw. Komplexität der Anwendungssituationen, Regelmäßigkeit bzw. Anpassungsbedürftigkeit von Situationen nach Berechenbarkeit/Routinehaftigkeit, Dynamik und Improvisationserfordernisse bei Anwendungssituationen, Art und Ausmaß der metakognitiven Beteiligung, Grad der Selbstständigkeit der Ausführung usw.¹

Zwar stellen gut gemachte Kompetenzmodelle sinnvolle Orientierungspunkte für den Unterricht dar, das Praxisproblem der Unterrichtsgestaltung wird sich aber durch progressive Verfeinerung und Ausdifferenzierung dieser Modelle (mit entsprechenden Aufgabenbeispielen) kaum lösen lassen. Es scheint uns angesichts der Heterogenität der Lernenden und der unterschiedlichen Erfahrung sowie Ausbildung der Lehrpersonen zweifelhaft, ob solche bis ins Detail vorgegeben werden und gleichzeitig alltagstauglich sein können. Neben den Schwierigkeiten ihrer empirischen Validierung wäre damit auch die Gefahr einer Auslagerung der didaktischen Arbeit und letztlich einer Bevormundung der Lehrkräfte (sowie der Lernenden!) verbunden.

Es bleibt deshalb ein zentrales Problem des kompetenzorientierten Unterrichts, die allgemein gehaltenen und vorwiegend mit Blick auf die Testbarkeit formulierten Kompetenzbeschreibungen so auszulegen und abzufassen, dass konkreter Unterricht inhaltlich und methodisch dafür geplant und gestaltet werden kann. Mit dem hier

1 Vgl. Anton Strittmatter, Vortragsmanuskript auf der Tagung des Volksschulamtes Thurgau zum kompetenzorientierten Unterricht am 11. 8. 2008.

dargestellten Modell legen wir einen Ansatz vor, bei dem Lehrpersonen die Aufgaben kompetenzorientierten Unterrichtens in einem sozial organisierten Prozess angehen. Darin betonen wir die Zusammenarbeit von Lehrkräften an didaktischen und methodischen Fragen sowie die Konzentration auf die Konzepte und Kompetenzen der Lernenden. Zwei wichtige Bewegungen des kompetenzorientierten Unterrichts sind als „Schlaufen“ einer liegenden Acht dargestellt, in deren Zentrum die Lehrperson als planende, gestaltende und evaluierende Instanz des Unterrichts steht.



Die „linke Schlaufe“ stellt einen Zyklus dar, bei dem die Lehrperson ihren Schülerinnen und Schülern komplexe und offene Lernaufgaben stellt, sie bei der Lösung beobachtet, unterstützt und auch Rückmeldungen gibt. Sie erhält dadurch Einblicke in deren individuelles Vorwissen und gewinnt Informationen, welche Instruktion und weitere Hilfen sie benötigen, um im fachlichen Lernfeld ein höheres Kompetenzniveau zu erreichen. In der Mathematik kann dabei z.B. gemeint sein, dass die Lernenden „wenn ... dann“-Verhältnisse als mathematische Terme auszudrücken versuchen und damit langsam den Gesetzmäßigkeiten von Dreisatz-Rechnungen „auf die Schliche kommen“ (vgl. Gallin 2008, S. 162ff.). Dieser didaktisch und auch diagnostisch orientierte Zyklus dreht sich vor allem darum, die Schülerinnen und Schüler zu einer eigenständigen Auseinandersetzung mit den Lerngegenständen zu bringen und dabei auch unterschiedliche Durchläufe und Lösungen zu ermöglichen. Die zum Teil abstrakten und ‚unterrichtsfernen‘ Kompetenzbeschreibungen der Standards müssen anhand eines exemplarischen Themas in Lernaufträge übersetzt werden. Um einen tieferen Einblick in die Denkvoraussetzungen, Konzepte, Fähigkeiten und weiteren Lösungsbedingungen zu erhalten, die beim Zustandekommen einer Schülerarbeit eine Rolle spielen, ist es erforderlich, dass die Akteure Auskunft über ihr Vorgehen geben – z.B. in einem Lernjournal (vgl. Ruf/Gallin 2005, S. 87-108).

Die „rechte Schlaufe“ des Modells ist evaluativ und planend orientiert, wobei die Leistungsexplikation sowie die Unterrichtsentwicklung im Zentrum stehen. So geht es um die Feststellung, welche Kompetenzen die Lernenden in einer Arbeitsphase oder -einheit erreicht haben, welche Lernschritte als nächstes anstehen und wie der wei-

tere Unterricht gestaltet werden kann. Im Deutschunterricht kann das heißen, dass die Lehrperson erfolgsversprechende Konzepte in Aufsätzen der Lernenden sucht, diese mit ihnen bespricht und so die Anforderungen einer bestimmten Niveaustufe konkret erfahr- und bewältigbar macht. Eine besonders günstige Bedingung liegt vor, wenn Schülerinnen und Schüler ihre Lernprozesse und -produkte in einem Portfolio dokumentiert haben, welches neben kognitiven auch personale und soziale Kompetenzen sowie Lernstrategien abbildet, diese sicht- und bewertbar macht (vgl. Winter/Schwarz/Volkwein 2008). In diesem zweiten Zyklus geht es also darum, in den Unterrichtsdokumenten Qualitäten zu entdecken, auf dahinter liegende Kompetenzen zu schließen und diese in Beziehung zu den Kompetenzbeschreibungen zu setzen.

Beide Zyklen gehören zum Kerngeschäft der Lehrpersonen. Einmal sind diese direkt im Unterricht anleitend und organisierend tätig, zum anderen nehmen sie Distanz, reflektieren die Ergebnisse und Abläufe und überführen ihre Einsichten in die Planung und Entwicklung des weiteren Unterrichts. Für beide Zyklen bietet es sich an, begleitend in einer Gruppe von Lehrpersonen zusammenzuarbeiten – wie es im später geschilderten Beispiel auch geschieht.

2. Lernaufgaben stellen, Wissen und Lernmotive ansprechen, Kompetenzen diagnostizieren und entwickeln

Eine erste Herausforderung kompetenzorientierten Unterrichtens besteht darin, Bedingungen herzustellen, unter denen sich die Kompetenzen oder Teile davon äußern können. Insbesondere für die Anfangsphase des Unterrichts gilt diese Forderung. In dieser geht es darum, das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler in den Blick zu nehmen und zu untersuchen, welche Konzepte vom Lerngegenstand sie mitbringen bzw. aktivieren, wenn sie vor entsprechende fachliche Anforderungen gestellt sind. Es müssen Bedingungen hergestellt werden, unter denen die Schülerinnen und Schüler ihr Vorwissen und ihre bereits bestehenden Kompetenzen ins Spiel bringen können. Eine zentrale Rolle fällt dabei den Aufgaben zu, welche die Schülerinnen und Schüler bearbeiten. Erstens müssen die *Ansprüche*, welche die Aufgaben an die Lernenden stellen, genau analysiert werden. Zweitens geht es auch um eine Analyse der *Aufschlüsse*, welche diese auf die (nicht direkt sichtbaren) Kompetenzen der Lernenden zulassen. Bei Testaufgaben werden dazu statistische Modelle aus der probabilistischen Testtheorie herangezogen, mit deren Hilfe die Lernenden auf eindimensionalen Fähigkeitskontinua verortet werden können (vgl. Rupp/Leucht/Hartung 2006, S. 197). Im Gegensatz dazu haben Lernaufgaben eher den Anspruch, den Jugendlichen die Komplexität und Faszinationskraft einer Sache erfahrbar zu machen und ihnen dabei die Möglichkeit zu geben, beim Lernen selber Entscheidungen zu treffen oder auf unerwartete Lösungen zu kommen. Im Sinne eines konstruktivistischen Lernverständnisses sollen den Lernenden nicht einfach „komplexitätsbereinigte Aufgaben“ vorgelegt werden (vgl. Meixner/Müller 2001, S. 9). Damit verbun-

den ist ein altes Anliegen der Pädagogik, nämlich das Denken der Schülerinnen und Schüler herauszufordern und sie nicht einseitig im Bereich der Reproduktion und Anwendung von vorgegebenem Wissen zu fordern. Solche Lernaufgaben funktionieren also als Katalysatoren für Lernprozesse und helfen gleichzeitig das Lernen zu sondieren (vgl. Winter 2008).

In der Praxis haben sich dafür offene und problemhaltige Aufgaben bewährt, welche Handlungsräume im Bereich der angezielten Kompetenz eröffnen. So kann z.B. zu Beginn einer Unterrichtseinheit, in der es um Gedichte geht, der einfache Auftrag stehen: „Schreiben Sie ein Gedicht!“ (vgl. Pfau 2008, S. 33). Anhand der Produkte, die daraufhin entstehen, lassen sich sowohl Sprachmittel einschätzen, über welche die Schülerinnen und Schüler verfügen, als auch ihre Konzepte vom Genre Gedicht. Beides kann anhand der ersten Schülerarbeiten untersucht und gemeinsam besprochen werden, um darauf aufbauend einen kompetenzorientierten Unterricht in Gang zu setzen.

Die hier vorgestellten Zyklen eines kompetenzorientierten Unterrichts brauchen die nachfolgend genannten Bedingungen und tragen dazu bei, diese herzustellen:

- unterrichtsnah formulierte Kompetenzbeschreibungen, die Leitgrößen für die Planung und Durchführung des Unterrichts abgeben können;
- Lernaufgaben, die verwendungsnah abgefasst sind und auch unter diagnostischem Aspekt Aufschlüsse versprechen;
- Mittel, die es den Lernenden erlauben, ihr Arbeitsvorgehen, ihr Vorwissen, ihre Konzepte vom Lerngegenstand zu explizieren und sich sowie anderen einsehbar zu machen. Lernjournale sind dafür geeignet;
- Mittel, die es erlauben, die Kompetenzentwicklung besser zu verfolgen. Diesbezüglich bietet sich das Portfolio an.

Wie man ein Kompetenzmodell in Lernaufgaben „übersetzt“

In den Fremdsprachen sind die Modelle des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen* (vgl. Europarat 2001) als Kompetenzvorgaben maßgeblich. Diese beschreiben Grundfertigkeiten wie Lesen, Schreiben, Hören und Sprechen auf sechs Globalniveaus. Im vorliegenden Beispiel hatte sich eine Gruppe von Englisch-Lehrkräften das Unterrichtsthema „Writing a Letter“ ausgesucht (Realschule, 7. Schuljahr).² Für diese Stufe listet der *Referenzrahmen* folgende Beschreibungen von allgemeiner Schreibkompetenz auf:

- *Niveau B1*: Kann unkomplizierte, zusammenhängende Texte zu mehreren vertrauten Themen aus ihrem/seinem Interessengebiet verfassen, wobei einzelne kürzere Teile in linearer Abfolge verbunden werden.

2 Beteiligt waren Carmen Fritschle, Schwester Anna-Maria Walser, Claire Duteil und Stefan Keller. Der unten zitierte Schülertext stammt aus einer Realschulklasse in Ellwangen.

- *Niveau A2*: Kann eine Reihe einfacher Wendungen und Sätze schreiben und mit Konnektoren wie ‚und‘, ‚aber‘ oder ‚weil‘ verbinden (vgl. Europarat 2001, S. 63).

Um einen Brief schreiben zu können, müssen sich die Lernenden zusätzlich spezifische Kompetenzen aneignen, die über das rein Sprachliche hinausgehen (Aufbau, stilistische Angemessenheit, Höflichkeit usw.). Zudem können die Kompetenzstufen den Trugschluss nahe legen, beim Schreiben würden zuerst einzelne Fertigkeiten isoliert erworben und anschließend verbunden (vgl. Keller/Ruf 2005). Diese beiden Hürden gilt es zu überwinden, um Kompetenzmodelle in anregende und diagnostisch nutzbare Lernaufgaben zu übersetzen.

Beim Durchlaufen der „linken Schlaufe“ unseres Modells legten die Lehrkräfte zuerst ein Fachgebiet fest, an dem sich die im Modell geforderten Kompetenzen sinnvoll erwerben ließen. Sie wählten dafür die Textgattung „Bittbrief“ aus, weil diese im Lehrplan zentral und den Schülerinnen (ausschließlich Mädchen) auch aus anderen Schreibkontexten bekannt war. Dazu entwickelten sie drei offene Lernaufgaben, wobei jede einen höheren Grad an Kompetenz verlangt als die vorhergehende:

1. Schreibe eine englische SMS an eine Schulkollegin, in der du sie um etwas bittest.
2. Schreibe eine englische E-Mail an deine Lehrerin, in der du sie um etwas bittest.
3. Schreibe einen englischen Brief an die Schulleiterin, in dem du sie um etwas bittest.

Obwohl diese Aufgaben auf den Erwerb klar definierter Sprachkompetenzen ausgerichtet sind, schränkten sie doch die Kreativität und den Einfallsreichtum der Lernenden nicht ein. Sie ermöglichten von Anfang an eine Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand, die am Vorwissen nahtlos anknüpfen konnte. Bereits die erste Aufgabe konfrontierte die Lernenden mit einer (mehr oder weniger) authentischen kommunikativen Situation. Im weiteren Verlauf des Projektes versuchten diese ihre Sprachkompetenzen so zu erweitern, dass sie auch Briefe an sozial höhergestellte und weniger vertraute Adressaten verfassen konnten. Sie analysierten dazu verschiedene „Musterbriefe“ und führten mit der Lehrkraft gezielt Sprachübungen durch. Zudem tauschten sie ihre Briefe aus und gaben sich Rückmeldungen zu deren Stärken und Entwicklungspotential. Diese Prozesse der gegenseitigen Wahrnehmung und Analyse wurden von der Lehrperson angeleitet und kontrolliert und die Resultate in einem Portfolio dokumentiert.

Die hier geschilderte didaktische Entwicklungsarbeit in einer Fachgruppe kann Lehrpersonen vor dem „didaktischen Kurzschluss“ bewahren, die geforderten Kompetenzen durch intensive Bearbeitung von standardisierten Testaufgaben direkt ansteuern zu wollen. Bei diesen handelt es sich meist um Aufgabentypen, die nur eine einzige richtige Lösung vorsehen und vor allem leicht überprüfbare Wissensfragmente abfragen können. Sie sind deshalb schlecht geeignet, den Lernenden den Zugang

zu echten fachlichen Problemen zu eröffnen oder ihr bestehendes Vorwissen und Können zu diagnostizieren (vgl. von der Groeben 2003).

3. Qualitäten finden, Kompetenzen benennen, Unterricht weiterentwickeln

In diesem Abschnitt beschreiben wir nun die Funktionen der „rechten Schlaufe“ unseres Modells genauer. Es geht darum zu evaluieren, was die Schülerinnen und Schüler mit den Lernaufgaben gemacht haben, welche Kompetenzen sich in ihren Lösungen zeigen und ob diesbezüglich Entwicklungen festzustellen sind. Darauf aufbauend sollen Schlussfolgerungen für die weitere Unterrichtsarbeit gezogen werden.

Der dazu vorgeschlagene Beurteilungsprozess von komplexen Schülerleistungen ist in seiner Grundstruktur als hermeneutisch zu kennzeichnen. Details der Arbeit müssen vor dem Hintergrund ihrer Gesamtkonzeption gedeutet und eingeordnet werden, wobei das Verständnis sowie die Einordnung der gesamten Arbeit zu einer Deutung der Details führen (vgl. Sadler 1989). Zusätzliche Hinweise für das Verstehen einer Arbeit können sich aus Prozessberichten und/oder direkten Auskünften der Lernenden ergeben. Lehrpersonen müssen im kompetenzorientierten Unterricht also verstärkt den förderdiagnostischen und hermeneutisch-verstehenden Umgang mit Schülertexten lernen und auch produktiv umsetzen. Dazu ist es gerade am Anfang sinnvoll, wenn sie ihre Einschätzungen mit anderen Sichtweisen und Urteilen abgleichen, um sie kommunikativ zu validieren. Dies kann wiederum am besten mit Fachkolleg/inn/en geübt werden.

Kommunikative Validierung von Kompetenzen in der Gruppe von Fachkolleg/inn/en

Der folgende Text stammt ebenfalls aus dem Lernarrangement „Writing a Letter“. Die Schülerin Laura bittet darin ihre Lehrerin in einer E-Mail um einige Veränderungen bei der Unterrichtsgestaltung (2. Auftrag):

Dear Sr. Anna-Maria

I want to ask you for a favour: I ask you to start earlier with the lesson, because we always finish the lesson to late. That's a big problem for the class and the other teachers!

Because when we finish to late haven't we a brake and so we can't go to the toilet or change the room in a other lesson. That's very bad for us. And another problem is: When we have a little talk about a exercise in a group then you often throw people out of the classroom and that's not ok for us. Please, make it better for us!!! I hope you think the same way!

See you, Laura

Wir sind der Meinung, dass man Kompetenzen am besten aufspürt, indem man Qualitäten von Schülertexten benennt und auch die Konzepte zu finden sucht, die ihnen zugrunde liegen (vgl. Pfau/Winter 2008, S. 222-225). Dazu darf man Texte aber nicht vorschnell auf einer gewissen Stufe eines Kompetenzmodells „verstauen“, sondern muss sich vom Text selber leiten lassen (vgl. Sadler 1989).

Als Einstieg in die „rechte Schlaufe“ unseres Modells las eine Lehrperson den Text der Schülerin Laura durch. Sie versuchte dabei durch „lautes Denken“ Konzepte zu benennen, welche diese bewusst oder unbewusst angewendet hatte:

- es ist klar, was Lauras Anliegen ist, und das ist positiv;
- Laura sagt, dass es nicht nur für *sie* schlecht ist, sondern insgesamt auch für die anderen Lehrer;
- „I hope you think the same way“ ist ein netter Satz;
- die Autorin versucht, einen direkten Kontakt [zur Adressatin] herzustellen;
- sie ist nicht zu fordernd, sondern sagt es relativ neutral und nicht wertend;
- „I want to ask you for a favour“ ist eine freundliche Einleitung.³

Hier wird (noch) nicht wertend, sondern rein inhaltlich beschreibend gearbeitet. Dabei kommen sprachliche wie auch weitere Handlungskompetenzen der Schülerin zum Vorschein, die auch wichtige Lösungsstrategien für das Verfassen eines wirkungsvollen „Bittbriefes“ sind.

Danach nahmen die anderen Mitglieder der Gruppe Stellung zum Text und ergänzten weitere Qualitäten und Konzepte, welche sie darin angelegt sahen:

- der Text setzt „understatement“ und Humor als Überzeugungsmittel ein, z.B. beim Satz „when we have a little talk about a exercise in a group“;
- zur Formulierung „Please make it better for us“ gehört eine Portion Mut;
- bei „I hope you think the same way“ versucht Laura etwas in die Balance zu setzen, im Sinne von: „ich übe schon Kritik, aber so ist es auch nicht gemeint“.

Diese weiteren Qualitäten waren in dieser Deutlichkeit keinem der Gruppenmitglieder alleine aufgefallen und hatten sich erst durch die Kombination verschiedener Perspektiven gezeigt. Dabei entstand eine neue „Kernidee“ (vgl. Ruf/Gallin 2005, S. 15ff.) über das Funktionieren von höflichen Texten überhaupt: „Höflich ist ein Text dann, wenn es der Autorin gelingt, eine Balance herzustellen zwischen ihrem Anliegen und dem Bedürfnis des Adressaten, nett und verständnisvoll behandelt zu werden“. Aus dieser Kernidee ließen sich neue Arbeitsaufträge ableiten und damit das Lehr-Lernarrangement weiterentwickeln: „Finde sprachliche Mittel, mit denen sich eine ‚Balance‘ herstellen lässt zwischen Anliegen des Autors und Bedürfnissen des Adressaten“.

3 Ausschnitt aus dem Gesprächsprotokoll, sprachlich leicht geglättet. Die Reihenfolge der genannten Qualitäten wurde beibehalten.

Die Arbeit in der Gruppe von Fachkollegen hatte erkennbar gemacht, über welche Handlungskompetenzen eine bestimmte Schülerin in einem Lernfeld bereits verfügte, und legte damit die Grundlage für eine inhaltlich differenzierte Rückmeldung an die Schülerin selber. Zweitens zeigte sie Wege zur weiteren Gestaltung des Unterrichts auf, wodurch man wieder in die „linke Schleife“ unseres Modells wechselt. Dabei werden die Lernenden mit einer neuen Herausforderung konfrontiert, welche aber konkret auf ihren Erfahrungen und neu erworbenen Kompetenzen aufbaut und so auf eine höhere Kompetenzstufe führt. Werden beide Schleifen oft genug durchlaufen, so entsteht dabei ein Unterricht, der Lernende mit spannenden und offenen Aufträgen herausfordert und die dabei aufgebauten und erworbenen Kompetenzen immer wieder neu abzubilden und zu würdigen in der Lage ist. Mit zunehmender Übung können Lehrpersonen auch lernen, diese Schleifen alleine, ohne die Hilfe Anderer zu durchlaufen und so kompetenzorientierte Lehr-Lernarrangements für ihr Fach selber zu entwerfen und deren Resultate zu evaluieren. Dabei wird auch ein zweiter Kurzschluss vermieden, den wir den „diagnostischen Kurzschluss“ nennen. Dieser würde darin bestehen, die in komplexen Lernprozessen erworbenen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern alleine mit einem Standard-Test abzubilden und daraus pädagogische Maßnahmen ableiten zu wollen. Die Versuchung für Lehrkräfte ist gerade wegen des Glaubens an die Objektivität der Tests sehr groß. Extern entwickelte und administrierte Tests zeigen aber nur einen Ausschnitt der tatsächlich vorhandenen Kompetenzen und stehen zusätzlich in einem völlig anderen Motivzusammenhang als Leistungen, die Lernende im Unterricht selber und vielleicht aus eigenem Antrieb erbracht haben.

Bei dem hier vorgestellten Arbeitsmodell geht es darum, die Übersetzung von Kompetenzvorgaben in Unterricht im Rahmen einer Lehrpersonengruppe voranzutreiben und auszuwerten. Dies geschieht nicht deduktiv-präskriptiv, sondern vielmehr konstruktiv und rekonstruktiv. Eine wichtige Rolle spielen dabei die Schülerarbeiten, die in Form von Lernjournalen und Portfolios zugänglich gehalten werden und die Basis dafür bilden, den Gang des Unterrichts und seine Ergebnisse unter dem Gesichtspunkt der vermittelten Kompetenzen auszuwerten und zu steuern. Die Arbeiten der Lernenden werden systematisch auf das implizite Wissen und das Können befragt, das in ihnen zum Ausdruck kommt. Und dieses wiederum wird auf vorgegebene Kompetenzbeschreibungen bezogen, wobei diese interpretiert werden, anstatt zu versuchen, sie einfach „herunter zu buchstabieren“. Das Arbeitsmodell kann selbstverständlich die gegenwärtigen Mängel der Kompetenzbeschreibungen nicht auflösen, es bietet Lehrpersonen aber ein Vorgehen an, mit dem sie sich aktiv auf kompetenzorientierten Unterricht zubewegen können.

Die vielschichtigen Kompetenzprofile von Lernenden können zwar mit Tests nicht vollständig erfasst, wohl aber qualitativ sinnvoll dokumentiert und auch reflektiert werden (vgl. Schlömerkemper 2004). Portfolios bilden *komplementär* zu Tests die individuellen Bildungsbemühungen der Lernenden ab und lassen diese als zentralen

„Output“ des Schulsystems sicht- und überprüfbar werden (vgl. Brunner/Häcker/Winter 2006).

Literatur

- Brunner, I./Häcker, T./Winter, F. (Hrsg.) (2006): Das Handbuch Portfolioarbeit. Seelze: Kallmeyer.
- Drieschner, E. (2008): Bildungsstandards und Kompetenzauslegung. Zum Problem ihrer praktischen Umsetzung. In: Pädagogische Rundschau 62, H. 5, S. 557-572.
- Europarat (Hrsg.) (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin: Langenscheidt.
- Gallin, P. (2008): Zwei Welten – der Dreisatz im Mathematikunterricht. In: Ruf, U./Keller, S./Winter, F. (Hrsg.): Besser lernen im Dialog. Seelze: Klett/Kallmeyer, S. 162-211.
- Keller, S./Ruf, U. (2005): Was leisten Kompetenzmodelle? Pädagogische Konzepte für Dialogischen Unterricht am Gymnasium. In: Die Deutsche Schule 97, H. 4, S. 445-469.
- Klieme, E./Avenarius, H./Blum, W./Döbrich, P./Gruber, H./Prenzel, M./Reiss, K./Riquarts, K./Rost, J./Tenorth, H.-E./Vollmer, H. (Hrsg.) (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Meixner, J./Müller, K. (2001): Konstruktivistische Schulpraxis. Neuwied: Luchterhand.
- Pfau, A. (2008): Poche parole – grande effetto. Eine Unterrichtseinheit zum Thema Lyrik im Fremdsprachenunterricht. In: Ruf, U./Keller, S./Winter, F. (Hrsg.): Besser lernen im Dialog. Seelze: Klett/Kallmeyer, S. 70-82.
- Pfau, A./Winter, F. (2008): Von offenen Anfängen und anderem mehr. In: Ruf, U./Keller, S./Winter, F. (Hrsg.): Besser lernen im Dialog. Seelze: Klett/Kallmeyer, S. 214-231.
- Ruf, U./Gallin, P. (2005): Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik. Bd. 2: Spuren legen – Spuren lesen. Seelze: Kallmeyer.
- Rupp, A./Leucht, M./Hartung, R. (2006): „Die Kompetenzbrille aufsetzen“ – Verfahren zur multiplen Klassifikation von Lernenden für Kompetenzdiagnostik in Unterricht und Testung. In: Unterrichtswissenschaft 34, H. 3, S. 195-219.
- Sadler, R.D. (1989): Formative Assessment and the Design of Instructional Systems. In: Instructional Science 18, H. 2, S. 119-144.
- Schlömerkemper, J. (Hrsg.) (2004): Bildung und Standards. Zur Kritik der „Instandsetzung“ des deutschen Bildungswesens. (Die Deutsche Schule, 8. Beiheft.) Weinheim: Juventa.
- Von der Groeben, A. (2003): Verstehen lernen. Diagnostik als didaktische Herausforderung. In: Pädagogik 55, H. 4, S. 6-9.
- Weinert, F.E. (1998): Neue Unterrichtskonzepte zwischen gesellschaftlichen Notwendigkeiten, pädagogischen Visionen und psychologischen Möglichkeiten. In: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultur, Wissenschaft und Kunst (Hrsg.): Wissen und Werte für die Welt von morgen. München, S. 104-125.
- Winter, F. (2008): Mit Aufgaben das Lernen sondieren. In: Thonhauser, J. (Hrsg.): Aufgaben als Katalysatoren von Lernprozessen. Münster: Waxmann, S. 115-132.
- Winter, F./Schwarz, J./Volkwein, K. (2008): Unterricht mit Portfolio. Überlegungen zu einer Didaktik der Portfolioarbeit. In: Dies. (Hrsg.): Portfolio im Unterricht. Seelze: Klett/Kallmeyer, S. 21-56.
- Ziener, G. (2008): Bildungsstandards in der Praxis. Kompetenzorientiert Unterrichten. Seelze: Klett/Kallmeyer.

| Stefan Keller/Felix Winter

Stefan Keller, Prof. Dr., geb. 1972, Professor für Englischdidaktik und ihre Disziplinen an der Fachhochschule Nordschweiz in Basel, Arbeitsschwerpunkt: kompetenzorientierter Unterricht.

Anschrift: Fachhochschule Nordschweiz, Pädagogische Hochschule, Institut Sekundarstufe II und Pädagogik, Riehenstr. 154, 4058 Basel, Schweiz
E-Mail: stefan.keller@fhnw.ch

Felix Winter, Dr., geb. 1948, wissenschaftlicher Abteilungsleiter am Institut für Gymnasial- und Berufspädagogik der Universität Zürich, Arbeitsschwerpunkt: Pädagogische Diagnostik und Lernkultur.

Anschrift: Institut für Gymnasial- und Berufspädagogik, Beckenhofstrasse 35, 8006 Zürich, Schweiz
E-Mail: felix.winter@igb.uzh.ch