

Bibliographischer Hinweis sowie Verlagsrechte bei den online-Versionen der DD-Beiträge:



**Halbjahresschrift für die Didaktik
der deutschen Sprache und
Literatur**

<http://www.didaktik-deutsch.de>
12. Jahrgang 2007 – ISSN 1431-4355
Schneider Verlag Hohengehren
GmbH

Heiner Willenberg

**DIE KOMPETENZTHEORIE
FÜR DEN
DEUTSCHUNTERRICHT BAUT
NOCH
KEIN HAUS**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 12. H. 22. S. 13-22.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. – Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden.

(Auch hier, wie beim ersten Beispiel, gibt es übrigens wieder Bereiche, die man nicht wirklich an *einer* Stelle ins Raster bringt, z. B. die Bedeutung des Filmgesprächs oder die ästhetische Bildung im engeren Sinn – das Gewahrwerden von Formen, Farben, Geräuschen in ihrer Bedeutung für das Filmganze ...)

(2.) Dass das Modell eine Modellierung einzelner Lernbereiche oder Arbeitsfelder nicht ersetzt, sondern vielmehr voraussetzt, merkt Ossner selbst an (S. 16). Wo diese – etwa im medialen Bereich – noch nicht genügend fortgeschritten ist, sollten wir Ossners Modell nicht dazu benutzen, den weiteren Klärungsprozess abzukürzen. Aber es kann Strukturiertheit und begriffliche Klarheit der Deutschdidaktik sichtbar machen. Dass Achilles hier seine Ferse hat, ist uns ja doch allen klar.

Literatur

- Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (2002): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim: Juventa.
- Heckt, Dietlinde Hedwig: Medienalltag und Visionen. Anmerkungen zu einem kompetenzorientierten Deutschunterricht. In: DU-Westermann 56 (2003), H. 3, 4-8.
- Kliwer, Heinz-Jürgen/Pohl, Inge (Hg.) (2006): Lexikon Deutschdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider.
- Maiwald, Klaus: Wahrnehmung – Sprache – Beobachtung. Eine Deutschdidaktik bilddominierter Medienangebote. München: Kopaed 2005.
- Ossner, Jakob (2006): Kompetenzen und Kompetenzmodelle im Deutschunterricht. In: *Didaktik Deutsch* 21, 5-19.
- Spinner, Kaspar H. (Hg.) (2006): Lesekompetenz erwerben, Literatur erfahren. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Anschrift des Verfassers:

Prof. Dr. Ulf Abraham, Fakultät für Sprach- und Literaturwissenschaften, Otto-Friedrich-Universität Bamberg, An der Universität 5, 96045 Bamberg, ulf.abraham@split.uni-bamberg.de

Heiner Willenberg

DIE KOMPETENZTHEORIE FÜR DEN DEUTSCHUNTERRICHT BAUT NOCH KEIN HAUS

1. Zentralthese

Wenn man die Architektur als Metaphernspender heranzieht, so hat Jakob Ossner (2006) einen Entwurf für das Haus der Kompetenztheorie vorgelegt, der fast alle Materialien und Handwerkzeuge benennt, das aber noch nicht gebaut worden ist (was Ossner auch nicht postulierte), der allerdings in absehbarer Zeit so auch nicht annähernd ausgeführt werden wird. Er zeigt einen idealen Rahmen – aber ein Hand-

werker, der schon einige Projekte ausgeführt hat, sieht die vielen Lücken und Löcher, die er und andere noch gar nicht füllen können.

2. Das gemeinsame Fundament und die eigenen Kategorien

Ein Fundament ist in der bisherigen Diskussion auch bei den Psychologen gelegt, das in der Einsicht besteht, Kompetenzen können nur in den Inhalten der jeweiligen Fächer beschrieben und erforscht werden. Der Terminus unserer Nachbarwissenschaften für diese Einsicht lautet: Domänenspezifisch. Er hat sich in den letzten Großforschungen konturiert, weil den Forschern klar wurde, dass die genau beschriebenen Fähigkeiten in Fächern wie Mathematik oder Deutsch wenig miteinander zu tun haben (s. PISA 2000). Und in DESI (Beck & Klieme, 2006) hat sich gezeigt, dass es auch keine Allroundfähigkeit für die einzelnen Gebiete des Deutschunterrichts gibt, sondern dass jeder Teilbereich eine eigene inhärente Stufung entwickeln muss, die aus den zugrunde liegenden Theorien abgeleitet wird. Jeder weiß z. B., dass ein guter Schreiber nicht auch ein guter Kommunikator sein muss und umgekehrt.

Eine gewisse Vermittlung für die Differenzierung von Fähigkeiten wäre der Ansatz von Howard Gardner mit dem sprechenden Titel „Abschied vom IQ“ (1991). Er griff die Position der allumfassenden Testung an und zwar mit der Beobachtung, dass es eine Anzahl von Teilfähigkeiten geben müsse, wenn man sehe, was Menschen in ihren Berufen vollbringen. Für unser Fach wirken von den sieben Fähigkeiten, die Gardner aufführt, einige stärker mit, andere nur am Rande. Im Zentrum steht die sprachliche Fähigkeit, begleitend könnten räumliche Vorstellungen und analytisches Denken agieren. Bereits da stutzt der Leser, wäre intrapersonales Denken nicht auch wichtig, nämlich sich selber zu verstehen und auch interpersonales, nämlich auf andere argumentierend einzuwirken? Eigentlich spielen fast alle Aspekte in einem Konzept persönlichkeitsbildenden Deutschunterrichts mit.

Aber irgendwie wirkt das Modell doch aufgesetzt, denn Gardner hat lediglich ein bestimmtes Berufsspektrum beobachtet und unser Metier sicherlich nicht. Es fehlt ihm unter anderem jegliche kreative Komponente, die ja nötig wäre, um schnelle Assoziationen zu bilden und neue Ideen zu generieren. Oder es fehlt die Kompetenz, Texte tiefgreifend zu verstehen und selber welche verständlich zu formulieren. Wieso, wird der Leser fragen? Weil Gardner sprachliche Begabungen am deutlichsten bei Dolmetschern sieht und bei Poeten. Dazwischen klafft eine ziemliche Lücke.

Noch ferner sind unserem Fach die üblichen Lernpsychologien, gleichgültig ob man in die Originalarbeiten oder in Anwendungsbücher schaut. Von Skinner bis Piaget und Sternberg dominiert allgemeines Verhalten oder mathematisch-physikalisches Problemlösen. Ähnlich, wenn man Anwendungen zu Rate zieht. Als gutes Beispiel für die letzte Kategorie kann Peter Gassers Buch „Lernpsychologie für eine wandelbare Praxis“ (2000) dienen. Eine anregende Publikation, aber selbst in seiner Darstellung Bruners, der unseren Problemen am nächsten kommt, wird zur Anwendung ein geometrisches Beispiel benutzt.

Eine rühmliche Ausnahme bildet Gerhard Steiner (1996), wir finden dort Hinweise auf das Auswendiglernen eines Gedichts und eine Darstellung, wie man aus Texten lernen kann, allerdings in diesem Fall etwas über die Ökonomie des Butterbergs.

Das Fazit kann aber nur lauten: Jedes Fach, auch die Deutschdidaktik, muss seine Areale selber bestimmen und deren Anforderungen mit seinen eigenen Kategorien beschreiben. Diese Aufgabe kann uns kein Raster abnehmen, das in anderen Zusammenhängen entwickelt worden ist. Insofern sollten wir die Grobeinteilungen unseres Faches, wie sie Ossner vorstellt, zunächst als elementare Grundlage nehmen und behalten. Natürlich sieht man in den feinen Unterschieden zwischen Bildungsstandards und dem Handbuch für „Didaktik der deutschen Sprache“ auch theoretische Differenzierungen. Aber diese Nuancen im Fundamentum werden gering, wenn man die Lücken betrachtet, die schon im Obergeschoss bestehen und die aus einem fast kompletten Mangel einer domänenspezifischen Lerntheorie herrühren!

3. Die fehlende Lerntheorie im Obergeschoss

Mandl und Koautoren bauen 1986 eine Vierstufigkeit des Lernens auf, die Ossner heranzieht:

- a) Deklaratives Wissen
- b) Problemlösungswissen
- c) Prozedurales Wissen
- d) Metakognitives Wissen

Bereits bei der Aufzählung möglicher Exempel für den Deutschunterricht kommt der Leser ins Grübeln, zur Vereinfachung stelle ich Beispiele derselben „Domänenspezifik“ des Lesens zusammen:

- a) *Was unterscheidet Märchen von Fabeln?*
- b) *Wie interpretiert man einen Text?*
- c) *Wie beginnt man einen Gedichtvergleich?*
- d) *Wie aktiviert man sein deklaratives Wissen?*

Etwas locker formuliert könnte man antworten: Das würde ich mit Ausnahme von Punkt a) auch gerne wissen! Ernsthafter gesagt, zeigt sich hier klar: Diese Matrix passt kaum auf Lernentwicklungen im Deutschunterricht und sie wird wohl auch kaum bei guten Schülern in dieser Begrifflichkeit aufeinander folgend aufgebaut. Ossner hat als Kenner von Denkbewegungen formuliert, dass eine bessere Theorie eine gute ersetzen würde. Meine These ist: Die Deutschdidaktik ist noch nicht in der Lage, auch nur gute Lerntheorien in ihren Teildomänen etablieren zu können.

Gehen wir also vom Fundamentum der akzeptierten Grundeinteilungen aus und fragen wir uns, was macht eine akzeptable Lerntheorie in einzelnen oder in allen Abteilungen aus und wo existieren bereits Teile davon? Die erste Forderung ist, dass eine Lerntheorie kriterienorientiert ist und die zweite, dass diese Kriterien sowohl valide die Beschreibung der Domäne erfassen müssen wie auch, dass sie eine gewisse empirische Fundierung besitzen.

Für meine Wahrnehmung gibt es breitere Ansätze dafür in der Schreibprozessforschung wie in der Leseforschung. In den anderen Teilsparten sind diese Bedingungen nur in wenigen Arbeiten ausgeführt. Da ich mich in der Leseforschung und ihren Randgebieten besser auskenne als beim Schreiben, möchte ich dort das aktuelle Haben skizzieren und das Soll ins Aufgabenbuch schreiben.

Im Zentrum steht das Verhältnis von Wissen und Tun, absichtlich habe ich nicht die Formulierung „deklaratives Wissen“ benutzt, denn sie spielt noch einmal eine Sonderrolle. Durchforsten wir also die speziellen Psychologien zum Lesen nach diesem Verhältnis. Beim Lesen fällt auf, dass es eine größere Anzahl von Stufentheorien (Beach & Hynds, 1991) gibt, die immer vom Einfachen zum Komplexen aufsteigen, die aber selten wirklich empirisch begründet sind. Zudem wird bei hermeneutischen Kritikern stets der Prozess und das Rekursive (Karg, 2007; Zabka, 2007) betont, beides ist allerdings schwer empirisch und objektiv zu untersuchen.

Lesen beginnt meistens auf einer oberflächlicheren Ebene und sieht erst im Verlauf der Lektüre oder gar erst danach tiefere Verbindungen im Text. Kein Leser schreitet nur linear im Text voran, sondern er hält inne, geht zurück, holt frühere Informationen nach oben, aktiviert Allgemeinwissen, manchmal auch Textwissen (Kintsch, Patel & Ericsson, 1999). Dabei bewegt er sich meistens in der Sache, quasi eingetaucht ins Thema, er handelt also eher implizit oder gar unbewusst (Karmiloff-Smith, 1997). Nur selten geht er auf eine Meta-Ebene und besinnt sich auf seine Grundausbildung im Textverstehen. Und im Verlauf der Lektüre vereinfacht und kondensiert er und baut sich ein mentales Modell auf (Willenberg, 2006), weil ihn die Enge unseres Bewusstseins dazu zwingt, die lediglich einen überschaubaren Satz von gleichzeitigen Informationen zulässt (Baars, 1997). Wenn er ein erfahrener Leser ist, kann er aber im Gespräch, in der Anschlusskommunikation (Groeben, 2002), jederzeit einzelne Merkstellen benutzen, um Wissens- oder Erinnerungsnetze zu öffnen. So wäre in Kürze der Leseprozess skizziert und es wären valide Kategorien genannt, die aus akzeptierten Theorien stammen.

Wie aber passt dieses Konzept in eine Lerntheorie hinein, die den Entwicklungsprozess beschreibt, die also festhält, was ein Schüler vom Kindesalter zum Erwachsenwerden beim Lesen gewinnt. Verändert sich der skizzierte Leseprozess, oder beginnt er mit einfacheren, globalen Schritten? Oder spezieller gefragt, was gewinnt ein Jugendlicher z. B. vom Anfang bis zum Ende der neunten Klasse hinzu? Lassen sich seine Gewinne auf irgendeiner Stufentheorie abbilden? Und sind die Gewinne zuverlässig oder folgen sie doch meistens der U-Kurve, die anfangs Gewinne notiert, dann Verluste und erst später wieder sichere Leistungen oberhalb des Ausgangspunktes?

Alle diese Fragen können wir zur Zeit kaum beantworten, denn hier sind die Lücken zu finden, die dadurch entstanden sind, dass sich die dominierenden Lernpsychologien – wie oben dargestellt – nicht mit unseren Themen befassen, weil sie ihre Perspektiven fast niemals auf die Lese- und Verstehensforschung ausrichten.

4. Der Besuch bei der Praxis im Erdgeschoss

Die Bedeutungen der schon angedeuteten und weiterer Lücken können wir noch etwas stärker auf die Bedürfnisse der Praxis hin formulieren:

- Wir brauchen eine fundierte Theorie über die Entwicklung des Lesens und Verstehens in verschiedenen Altersstufen, so dass man z. B. Fortschritte in einer Klasse etwas genauer festmachen könnte, ohne die Individuen dabei aus dem Blick zu verlieren.
- Wir benötigten auch eine anwendbare und empirisch abgesicherte Theorie der zunehmenden Textschwierigkeiten (s. Groeben, 1982; Willenberg, 2005) – ein solches Modell wäre extrem hilfreich, weil es den Schülern zeigen würde, wo sie Fortschritte im textuellen Problemlösen gemacht haben.
- Und wir wüssten gern, wie z. B. ein Neuntklässler von seinem quasi unbewussten Tun beim Lesen zu einer bewussteren Fähigkeit voranschreitet, bei der er seine Strategien anwendet, seinen Korrektur-Monitor einschaltet, wobei er mittelgenaue Begriffe benutzt. Und auch, wo und wann er sein Allgemeinwissen aktiviert.

Solche Antworten würden dem Deutschunterricht enorm helfen, weil seine Adepten dann endlich einmal das Gefühl hätten, etwas Nachweisbares gelernt zu haben.

Wir sind nun, wie in der Überschrift erwähnt, im Erdgeschoss angelangt. Dort findet der Publikumsverkehr statt: Viele junge Menschen und viele Lehrer/innen gehen ihrer täglichen Arbeit nach, in der sie immer wieder Beobachtungen gelungener Lernprozesse machen und gleichfalls sehen, dass bei aller Mühe vieles nicht gelingt. Manche dieser Wahrnehmungen können in Formulierungen gefasst werden, die zeigen, dass noch genauere Einsichten nötig sind, wie:

- Wie viel Stringenz und Kohärenz sollte der Lehrer bei der kreativen Lösung eines Textproblems voraussetzen oder einfordern?
- Wie viel Wissen soll der Lehrer z. B. über ein literarisches Thema von sich aus vorgeben und wann soll er es tun? Wie viel Recherche kann er von den Schüler/innen erwarten?
- Ab wann sollten die Schüler ihre Interpretationen quasi auf einer Meta-Ebene beschreiben? Welche terminologische Exaktheit ist nötig?

Das heißt, wir befinden uns auf der Ebene der Unterrichtsmethodik, von der wir hier erwarten, dass Entscheidungen begründet vorgenommen werden. Eine Beobachtung vor Ort setzt immer das Zusammenspiel von konkreter Erfahrung mit einem fundierten Begriffsrepertoire voraus. Ohne eine Terminologie vermag es auch der erfahrenste Lehrer kaum, die Lücken in seinem Konzept zu benennen.

Wir können als ein erstes Fazit feststellen: Unser Haus der Kompetenzen muss offenbar organisch wachsen, es kann nach keinem fertigen Plan in allen Teilen hergestellt werden.

5. Welche Anregungen bringen die bisherigen Überlegungen für Kompetenzforschungen und -beschreibungen?

Wir gehen noch einmal zu lernpsychologischen Arbeiten und konstatieren: Wir müssen intensiver bei den Nachbarwissenschaften recherchieren, welche Projekte Anregungen für unsere Fragen bieten können, und wir müssen dabei immer im Kopf behalten, dass die meisten Nachbarn wenig von unseren sprachlichen und textuellen Inhalten bearbeiten. Das heißt, unser Blick muss kritisch bleiben. Um ein Beispiel dafür anzuführen: Für das selbständige Lernen und für die Entwicklung von Strategien beim Lesen werden immer wieder die Arbeiten von Palincsar & Brown (1984) zitiert. Wenn wir uns die Originale ansehen, erkennen wir, dass hier Fortschritte im Umgang mit einfachsten Minitexten erzielt worden sind, die wir in der Praxis nicht für erwähnenswert hielten. Es ist also zunächst vor der bloßen Tradierung hochgehandelter Mitteilungen zu warnen, die in den Nachbarwissenschaften häufig zitiert werden.

Aber natürlich gibt es bei guten Recherchen, auch mit dem kritischen Blick, gute Funde, die unserem Bedürfnis nach text- und sprachaffinen Kriterien entsprechen. Dazu gehört z. B. die Lesetheorie von Walter Kintsch (1997), die das DESI-Projekt anregte, dann die Theorie von Annette Karmiloff-Smith (1997), die in Kurzform gefasst, folgende Typik der fortschreitenden Lernentwicklung beschreibt:

- Implizites Handeln als erste Stufe in einem bestimmten Bereich
- Der innere Monitor, der eigenständige Korrekturen sprachlicher Äußerungen hervorbringt
- Kommentare sprachlicher Produkte in der Alltagssprache
- Deklaratives Wissen als genaues Beschreibungsmittel

Wir erkennen hier auch unsere Polarität von Kompetenz und Wissen, aber so, dass sich eine unterschwellige Linie vom Tun zur Reflexion entwickelt, die keineswegs immer bei unseren Fachbegriffen enden muss.

Für die Entwicklung des Sprachbewusstseins in der Schülerschaft scheint die Stärkung des inneren Monitors, also der zweiten Stufe von Karmiloff-Smith, vielversprechend zu sein. Und Jakob Ossner (2007) selbst hat diese Einsicht in außerordentlich fruchtbare Ratschläge und Übungen umgesetzt, mit denen Lehrer das eigenständige Denken über die Sprache anregen und aufrufen können.

Eine Anregung anderer Art, nämlich verdeckter und unterschwelliger, ist in der DESI-Lesetheorie zu erkennen. In der Auseinandersetzung mit PISAs etwas vermischter Beschreibung der Lesestufen habe ich die Quantität der Textmenge ins Zentrum gestellt (2004), die jemand verarbeiten muss, sei es dass die Lektüre voranschreitet, sei es dass die Aufgabe z. B. eine Verknüpfung verstreuter Informationen aus dem Text verlangt. Hier kam ein Gedanke der so genannten Neo-Piaget-Schule ans Licht (Pascual-Leone, 1998; Case, 1999), der bei seinen Erfindern nicht zur Reife gelangt war, weil die bloße Abzählung von Informationsdichte in beliebigen Themen gescheitert war. Aber in der Beurteilung von Tätigkeiten bei ein und demselben Text scheint der Gedanke gut umsetzbar zu sein. Das heißt erneut, psycholo-

gische Kriterien müssen auf unsere Thematik angewandt und dabei ständig überprüft werden.

Ich versuche, in das nun deutlich vereinfachte Haus der deutschdidaktischen Kompetenzen noch die Bewegung des Treppauf und Treppab zu bringen:

Wie wir einen hermeneutischen Zirkel kennen, sollten wir auch einen didaktisch-empirischen einführen: Bei uns gibt es eine große und sehr konkrete Praxis und deren Beobachtungen sollten Untersuchungen stimulieren, zuerst kleinere und dann, wenn auch unsere eigenen Kriterien eine gewisse Qualität erreicht haben, müssen Großuntersuchungen in Gang gesetzt werden. Die dort relativ objektiv und reliabel gewonnenen Kategorien sind es wert, dass die Lehrerschaft sie fachmännisch im Unterricht prüft und darauf ihre Rückmeldungen an die Forscher weitergibt. Auch von oben, von der theoretischen Diskussion, wenn sie denn ausreichend didaktisch-empirisch begründet und nicht aufgesetzt ist, könnten Forschungsinitiativen starten.

Aber ermutigend ist es, dass sich die Kategorien eines didaktisch orientierten Großprojektes wie DESI offenkundig klar im Unterricht wieder finden lassen, dass sie als Beschreibungsmöglichkeiten für Progress taugen. Manchmal sind die Muster offenkundig und mit Händen zu greifen, manchmal bedarf es einer kollegialen Beratung, um die genaue Zuweisung zu etablieren.

Aus dem DESI-Projekt kommt eine Handvoll von Anregungen für die Praxis, von denen ich drei aufführe:

- Es wäre sinnvoll, dass sich die Lehrkraft ab und zu als Meisterleser(in) betätigt.
- Statt auf Inhaltsangaben zu setzen wäre es besser, mentale Modelle als Mischung von Subjektivität und Textnähe zu fördern.
- In der Mitte zwischen dem bloßen, oft blinden Tun und deklarativer, begrifflicher Genauigkeit liegt die Forderung, den korrigierenden Monitor bei den Lernenden zu stärken.
- (s. generell: Willenberg, 2007)

Und es kommt noch eine theoretische Ergänzung hinzu:

Aus der Vielzahl der Definitionen, die zum Konzept der Kompetenz existieren, hat sich vorläufig eine als die wichtigste erwiesen:

- Eine Kompetenz besteht dann, wenn das Individuum in der Lage ist, Gelerntes auf eine neue Situation oder eine Anforderung ähnlicher Machart zu übertragen, und zwar selbständig. Wissen bleibt dabei nicht träge, sondern erhält eine problemlösende Funktion.

Vieles weitere folgt dann relativ leicht wie Motivation, Volition (Wollen, in Weinerts Formulierung), Bezug auf das soziale Umfeld oder Vorbereitung auf die Anforderungen des künftigen Berufslebens.

Und anderes wie die zuverlässige Abstufung solcher Fähigkeiten außerhalb der neunten Klassen und über DESI hinaus können wir der jüngeren Forschergeneration überlassen. Sie wird und muss die begriffliche Arbeit teilweise induktiv und im ständigen Dialog weiterentwickeln, also das Haus der Kompetenzen organisch fortführen. Sie sollte sich aber für diese Arbeit mit den Mechanismen der Statistiken vertraut machen, die für Kompetenzforschungen unerlässlich sind, v. a. der Item-

Response-Theorie, die bereits bei der theoretischen Fundierung wie auch der Aufgabenkonstruktion den Blick auf eine Stufenfolge verlangt. Und die dann in der Lage ist, das vorgelegte Material zuverlässig zu prüfen, so dass die Forschenden unter günstigen Bedingungen ein Erfolgszertifikat in der langen Baugeschichte erhalten (s. Embretson & Reise, 1997)

Zum Abschluss eine Skizze, wie sich die verschiedenen Ebenen zueinander verhalten. Die Denkbewegungen bei DESI sind kursiv gedruckt:

Skizze für ein Haus der Kompetenzen in der Deutschdidaktik

	Treppen / Verbin- dungen	
GESAMT- STIL und DACH		<p>Didaktisch-empirischer Zirkel: Beobachtungen in der Praxis (Erdgeschoss) führen zu Recherchen in den Lernforschungen (Obergeschoss) und dann zu heuristischen, qualitativen Forschungen (Dach), diese führen zu: Großforschungen mit Kategorien (Dach), Kategorien lassen sich wieder finden im Unterricht (Erdgeschoss), und sie beeinflussen vielleicht den Unterricht. Neue Beobachtungen aus dem Unterricht führen zu neuer Heuristik usw. <i>3. DESI: Pilotierungsforschungen, dann Großprojekt mit Item-Response-Theorie</i></p>
OBER- GESCHOSS		<p>Unsere Lerntheorie muss Domänenbezug haben. Recherche bei den Nachbarwissenschaften, kriterienorientiert, sind nötig. Kritische Sichtung: z. B. Palincsar & Brown Aber es gibt positive Übernahmen, z. B.: Kintsch, Karmiloff-Smith, Neo-Piaget-Ansätze <i>2. Didaktiker sichten verschiedene Theorien kritisch, z. B. die von Kintsch.</i></p>
ERD- GESCHOSS		<p>Die Praxis erzeugt vertiefende Fragen, besonders wenn sie begriffsorientiert ist. <i>1. DESI: Die KMK war mit der Zuverlässigkeit schulischer Ergebnisse unzufrieden. Die Folge: ein Großprojekt.</i> Die Unterrichtspraxis fungiert als Abnehmer (Abnehmervalidität). <i>4. Vorschläge für die Praxis von DESI aus dem Dach:</i> <i>a) Lehrkräfte als Meisterleser etablieren</i></p>

		<i>b) Vorzugsweise mentale Modelle als Inhaltsangaben propagieren</i> <i>c) Den inneren Monitor bei Schülern stärken</i>
FUNDA- MENT		Die Domänenbezeichnungen folgen den Aufteilungen der Bildungsstandards, den Lehrplänen und Handbüchern. Verlieren wir uns nicht vorzeitig in Begriffsunterschieden!

Literatur

- Baars, Bernard J. (1997) *In the theatre of consciousness*. Oxford: Oxford University Press.
- Beach, Richard & Hynds, Susan (1991) *Research on Response to Literature*. In: *Handbook of Reading Research*, vol. 2, eds Barr, Rebecca; Kamil, Michael L.; Mosenthal, Peter & Pearson, David E. White Plains: Longman, S. 453-489.
- Beck, Bärbel & Klieme, Eckhard (Hg.) (2006) *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Ergebnisse Band 1*. Weinheim: Beltz Pädagogik.
- Case, Robbie (1999) *Die geistige Entwicklung des Menschen*. Heidelberg: Winter.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hg.) (2001) *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske und Budrich.
- Embretson, Susan E. & Reise, Steven P. (2000) *Item-Response-Theory for Psychologists*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Gardner, Howard (1991) *Abschied vom IQ. Die Rahmen-Theorie der vielfachen Intelligenzen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Gasser, Peter (2000) *Lernpsychologie für eine wandelbare Praxis*. Aarau: Sauerländer.
- Groeben, Norbert (1982) *Leserpsychologie. Textverständnis – Textverständlichkeit*. Münster: Aschendorff.
- Groeben, Norbert (2002) *Dimensionen der Medienkompetenz: Deskriptive und normative Aspekte*. In: Groeben, Norbert & Hurrelmann, Bettina (Hg.): *Medienkompetenz*. Weinheim: Juventa, S. 160-197.
- Karg, Ina (2007) *Hermeneutik und Textverstehen*. In: Willenberg, Heiner (Hg.): *Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Karmiloff-Smith, Annette (1997) *Beyond Modularity. A Developmental Perspective on Cognitive Science*. Cambridge: MIT.
- Kintsch, Walter (1988) *Comprehension*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kintsch, Walter; Patel, Vimla L.; & Ericsson, K. Anders (1999) *The role of long-term working memory in text comprehension*. In: *Psychologia*, 42, S. 186-198.
- Mandl, Heinz; Friedrich, Helmut & Hron, Aemilius (1986) *Psychologie des Wissenserwerbs*. In: Weidenmann, Bernd & Knapp, Andreas (Hg.): *Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz, S. 143-187.
- Ossner, Jakob (2006) *Kompetenzen und Kompetenzmodelle im Deutschunterricht*. In: *Deutschdidaktik* 21, S. 5-19.

- Ossner, Jakob (2007) Sprachbewusstheit: Aktivierung des inneren Monitors. In: Willenberg, Heiner (Hg.) Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider.
- Palincsar, A. S. & Brown, A.L. (1984) Reciprocal teaching of comprehension fostering and monitoring activities. In: Cognition and Instruction, 1, S. 117-175.
- Pascual-Leone, Juan (1998) To appraise developmental difficulty or mental demand, complexity is not enough. In: Behavioral and Brain Sciences, 21, S. 843-844.
- PISA 2000 (2001) s. Deutsches Pisa-Konsortium
- Steiner, Gerhard (1996) Lernen. 20 Szenarien aus dem Alltag. Bern: Hans Huber. 2. Auflage.
- Willenberg, Heiner (2004) Lesestrategien. In: Praxis Deutsch 187, S. 9-16.
- Willenberg, Heiner (2005) Ein handhabbares System. In: Jost, Roland & Fix, Martin (Hg.) Sachtexte im Deutschunterricht, S. 94-106.
- Willenberg, Heiner (2006) Lesen. In: Beck, Bärbel & Klieme, Eckhard (Hg.): Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Ergebnisse Band 1. Weinheim: Beltz Pädagogik.
- Willenberg, Heiner (Hg.) (2007) Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider
- Zabka, Thomas (2007) Diskursive und poetische Aufgaben zur Texterschließung. In: Willenberg (Hg.): Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht

Anschrift des Verfassers:

Prof. Dr. Heiner Willenberg, Universität Hamburg, Fachbereich Erziehungswissenschaft, Von-Melle-Park 8, D-20146 Hamburg; HWillenbrg@aol.com

Juliane Köster, Jena

WAS LEISTET DAS OSSNER-MODELL?

Gemessen an der Liste der KMK-Standards Deutsch ist Ossners Modellvorschlag erfreulich. Er zeigt, dass Kompetenzen nicht Ansammlungen von Wissens- und Könnensanforderungen sind, sondern in ihrer Vernetztheit sowohl die Struktur der Domäne als auch die für sie relevanten Zugriffe abbilden. Ossner bezieht sich explizit auf das Würfelmodell der Naturwissenschaften und übernimmt die damit verbundene Dreizahl der Achsen.¹

Analog zu den Naturwissenschaften etabliert Ossner neben der domänenspezifischen „Inhaltsachse“ (Sprechen, Hören, Schreiben, Lesen) eine „Werkzeug-Achse“ (Wissen, Können, Bewusstheit), sodass jede Position der Inhaltsachse mit jeder Position der Werkzeugachse kombinierbar wird.

¹ Das Problem jedes Würfelmodells besteht allerdings darin, dass es nur drei Dimensionen hat.