

# Kompetenz

## 1 Begriffsbestimmung

Unter Kompetenz versteht man ein Konglomerat individueller Wissens- und Fähigkeitsvoraussetzungen im Sinne von kognitiven Prädispositionen und Persönlichkeitsmerkmalen (*subjektbezogen*), die über den biografischen Zeitraum (*lern- und entwicklungsbezogen*) jeweils in der systematischen Bewältigung von offenen, komplexen Handlungssituationen (*situationsbezogen*) erworben werden. Dabei ist die zu erwerbende Kompetenz einerseits determiniert von motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften, die ein Individuum mit einer konkreten Handlung bzw. Situation verbindet und andererseits vom Kontext der betreffenden Situation (*bereichsspezifisch*). Qualitätsaussagen zum Bündel jener fachbezogenen Fähigkeiten und Wissensbestände (*domänenspezifisch*) können nur indirekt über Anwendungssituationen als beobachtbare Performanz generiert werden.

<p><a href="#">1. Explikat und inhaltliche Abgrenzung</a></p> <p><a href="#">2. Forschungsgeschichte</a></p> <p><a href="#">3. Kompetenzen, Bildungsstandards und ihre Überprüfung</a></p> <p><a href="#">4. Literatur zur Vertiefung des Kompetenzbegriffs</a></p> <p><a href="#">5. Bibliografie</a></p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

## Explikat und inhaltliche Abgrenzung

Alltagssprachlich ist der Kompetenzbegriff im deutschen Sprachraum in den unterschiedlichsten Kontexten und Diskursen anzutreffen. Zu Beginn des Jahres 2021 zeigt die aktuell größte Online-Suchmaschine zum Suchauftrag "Kompetenz" rund 26 Millionen Einträge. Bereits 2001 sprach Weinert vor diesem Hintergrund von einer "konzeptuellen Inflation", die bisweilen, so Müller-Ruckwitt (2008, S. 142), auch zu einem vielfach unreflektierten Gebrauch des Kompetenzbegriffes geführt hat. Sieht man jedoch einmal von dem damit einhergehenden babylonischen Sprachgewirr ab (vgl. hierzu u.a. die nicht analoge Verwendung und Bestimmung des Begriffs Kompetenz im Französischen, Englischen und Spanischen in der PISA-Terminologie), zeigen sich auch eine Vielzahl produktiver inter- und intradisziplinärer Diskussionen zum Kompetenzkonstrukt. Diese können in ihrer Gänze jedoch in diesem Beitrag keinen Raum erhalten. Für die vertiefte Auseinandersetzung zur Forschungsgeschichte sei folglich an dieser Stelle auf die Literaturliste am Ende des Beitrages verwiesen.

Mit dem Blick auf unterschiedliche lateinische Ausgangsbegriffe zu Kompetenz wie

- "cometo": fähig sein;
- "competentia": die Eignung im Sinne eines angemessenen, gerechten Verhältnisses;
- "petere": streben nach, versuchen etwas zu erreichen, begehren;
- "competere": zusammentreffen, stimmen, zutreffen, entsprechen, zukommen, in Einklang bringen, abstimmen auf, zustehen;
- "competens": angemessen, zuständig, passend, befugt, rechtmäßig sein,

wird deutlich, dass der Kompetenzbegriff mindestens eine zweifache Bedeutung besitzt. Auf der einen Seite versteht man unter Kompetenz die Befähigung zu bzw. für etwas und auf der anderen Seite die Befugnis bzw. Zuständigkeit für etwas. Letzteres scheint dabei, folgt man der etymologisch motivierten Recherche in unterschiedlichen Wörterbüchern von Kepser (2012), die ältere und lange Zeit auch die einzige Bedeutung zu sein. Erst in der zweiten Hälfte des 20. Jh. kommt es zu einer "erheblichen Bedeutungsverschiebung" durch die Arbeiten von Noam Chomsky, in dessen Folge Kompetenz nun auch mit "Befähigung", "Fähigkeit" und "Sachverstand" gleichgesetzt wird (ebd. S. 68). In Abgrenzung zum Begriff der Intelligenz, die so Weinert (2001a), einerseits "Bestandteil einer von allen Menschen geteilten Grundausstattung" ist und daher nicht erworben werden muss und andererseits nach aktuellem Forschungsstand "durch Trainings oder andere äußere Interventionen nur begrenzt beeinflussbar" (Weinert 2001a, nach Hartig & Klieme 2006, S. 129) ist, steht Kompetenz einerseits immer im Zusammenhang mit konkreten abgrenzbaren Handlungen, d. h. jemand kann lese- und schreibkompetent sein, aber gleichzeitig auf anderen Ebenen weniger kompetent und ist andererseits im Sinne von Befähigung erwerb- und (schulisch) vermittelbar. Mit Blick auf die im Folgenden noch zu erläuternde Unterteilung in Kompetenz und Performanz reicht es jedoch nicht aus, eine Fähigkeit zu erlernen, um kompetent zu sein. Vielmehr lässt erst die Verbindung zwischen dem Aneignen einer Fertigkeit und ihrer richtigen Anwendung in einer gegebenen Situation sie zu einer Kompetenz werden.

## Forschungsgeschichte

Die Aufarbeitung der Forschungsgeschichte zum Kompetenzbegriff im Verständnis der aufgeführten *Befähigung* ist theorieorientiert und damit mit der Recherche in unterschiedlichsten Theorietraditionen und Wissenschaftsdisziplinen verbunden. Zentrale Diskussionen zum Kompetenzkonstrukt finden sich in der Linguistik, Kommunikations- und Medienwissenschaft (vgl. u.a. de Saussure 1917 postum veröffentlicht (1931 auf Deutsch); Chomsky 1969; Baake u.a. 1973), in den Sozialwissenschaften (vgl. u.a. Bourdieu, 1979), Habermas, 1984), aber auch in der Psychologie (vgl. u.a. White, 1959; McClelland, 1973). In der Literaturdidaktik ist die Diskussionen zur Kompetenz zunächst vor allem durch die Ausführungen zur "ästhetischen Kompetenz" von Jürgen Kreft geprägt. In seinem Band *Grundprobleme der Literaturdidaktik* (1977) beschreibt er diese ergänzend zu Habermas' bereits skizzierten anthropologischen Grundfähigkeiten als Fähigkeit des Menschen zum Erleben und zum symbolischen Ausdruck von Subjektivität (vgl. Kreft 1977, S. 84f).

Näher sei an dieser Stelle nur auf Chomskys Ausführungen verwiesen, da seine Unterscheidung in *Kompetenz* und *Performanz* zahlreiche theoretische Überlegungen über die Sprachwissenschaften hinaus beeinflusst hat. Chomsky bezeichnet Sprechende als kompetent, die in ihrer Herkunftssprache auch grammatikalisch korrekte Äußerungen hervorbringen können, ohne sie vorher gehört zu haben. Menschen verfügen nach Chomskys Auffassung über Elemente des betreffenden Sprachsystems und über die Regeln für ihre Verknüpfung, sodass sie endliche Mittel unendlich einsetzen können. In Abgrenzung zu dieser Kompetenz verstanden als Sprachfähigkeit wird die konkrete Anwendung der Sprache als Performanz bezeichnet (vgl. Trültzsch-Wijnen 2020, S. 129). Kompetenzen sind damit folglich nur im Idealfall mit dem konkreten Handeln identisch.

Neben Definitionsversuchen zu Kompetenz und Performanz entstehen in den einzelnen Disziplinen auch eine Reihe an Arbeiten, die sich darauf konzentrieren, Kompetenzmodelle zu entwickeln sowie Faktoren herauszuarbeiten, die den Transfer von Kompetenz zur Performanz moderieren. Im Mittelpunkt jener Kompetenz-Moderator-Performanz-Modelle stehen vor allem soziokulturelle, sozial- und individualpsychologische sowie situative Faktoren. Eine herausgehobene Stellung in den Arbeiten zu Moderatorvariablen besitzt neben der metakognitiven Fähigkeit, verstanden als Wahrnehmung und Auseinandersetzung des Individuums mit seiner persönlichen kognitiven Leistung, die Motivation im Kontext verschiedener Selbstkonzept und Selbstkontrolltheorien. Ausgangspunkt jener letztgenannten ist die zentrale Annahme, dass die positive Einschätzung persönlicher Fähigkeiten zu einer erhöhten Motivation und besseren Performanz führt, während sich ein negatives Selbstkonzept in fehlender Motivation bis hin zur Vermeidungshaltung äußert und letztendlich in einer schlechteren Performanz mündet (Weinert 2001a, S. 49f). In Bezug auf den Umgang mit Kinderliteratur und -medien bedeutet dies, dass es das Engagement des lesenden Individuums braucht, welches sich von seinen Lektüren ausreichende Gratifikationen verspricht und deshalb bereit ist, auf die Schwierigkeiten einzugehen, die Texte einem schnellen Verstehen oft entgegenhalten. Die Lesemotivation, die die Fokussierung persönlicher Leseziele ebenso einschließt wie die Erfahrungen des Lesevergnügens, ist deshalb konstitutiv für die Leseentwicklung (vgl. Bertschi-

Kaufmann 2010, S. 451).

Während die zuvor genannten Theorien von Kompetenz den Fokus jeweils entweder stärker auf subjektbezogene oder kognitive Aspekte menschlichen Handelns legen, stellt das Konzept der *Handlungskompetenz* beides gleichermaßen in den Mittelpunkt (vgl. Trültzsch-Wijnen 2020, S. 167). Theorien zur synonym verwendeten Handlungsfähigkeit bilden damit den theoretischen Überbau.

Geprägt wird die Diskussion um Handlungskompetenz bzw. der Ausbildung von *Handlungsfähigkeit* vor allem von der Wirtschafts- und Berufspädagogik. Vertreter\*innen dieser Disziplinen stützen sich dabei im Wesentlichen auf die Arbeiten Heinrich Roths (1971). Dieser beschrieb Handlungskompetenz als Fähigkeit mündiger Bürger\*innen, das eigene Handeln situationsunabhängig zu koordinieren und sich eigenständig neues Wissen und neue Fertigkeiten anzueignen. Deshalb forderte er die Gestaltung ganzheitlicher Lernprozesse zum Erwerb von *Selbstkompetenz* als Fähigkeit, für sich selbst verantwortlich handeln zu können, von *Sachkompetenz*, verstanden als sachspezifische Urteils- und Handlungsfähigkeit sowie von *Sozialkompetenz*, als Fähigkeit in sozialen und gesellschaftlichen Belangen selbstbewusst entscheiden zu können (Roth 1971, S. 180). Als Mitglied des Deutschen Bildungsrates forderte Roth bereits 1974 die stärkere Verzahnung allgemeiner und beruflicher Bildung, damit Lernende Lebenssituationen im privaten, beruflichen und öffentlichen Bereich erfolgreich meistern können (Deutscher Bildungsrat 1974, S. 49). Mit der wachsenden Bedeutung übergreifender Handlungsstrategien und Problemlösungsfähigkeiten im beruflichen Handeln ergänzte Reetz (1999) später Roths Kompetenztrias um die Fähigkeit, situationsunabhängig das eigene Handeln zu koordinieren und sich eigenständig neues Wissen und neue Fertigkeiten anzueignen (Methodenkompetenz).

Heinrich Roth u.a. führen mit ihren Überlegungen Forderungen einer Reformbewegung fort, die bereits seit der Antike unter Senecas Bannspruch: *Non vitae sed scholae discimus* Kritik an der primär theoretischen schulischen Ausbildung äußert, die angesichts des starken Wandels gesellschaftlicher und ökonomischer Rahmenbedingungen in einem globalisierten Wettbewerb, vor allem in Bezug auf ein mehr an Wissen, mehr an Rechten, mehr an Freiheiten, mehr an Industrie, mehr an Handel, mehr an Erwerbsarbeit in den 90er Jahren neuen Aufschub erfährt (vgl. u.a. Giddens 1990/1996, Beck 1996). Um den Menschen auf die erfolgreiche Bewältigung unvorhergesehener Situationen und Konflikte vorzubereiten, braucht es statt der Vermittlung trüben Wissens (vgl. Renkl 1996) die Vermittlung von 'Schlüsselkompetenzen' bzw. Konzepten des lebenslangen Lernens.

The complexity of the demands generated by an increasingly interdependent, changing and conflictual world places the objectives of education and the strategies to achieve education goals in center stage of the debate on broad educational reform. In line with a growing concern about the adequacy and quality of education and training and the actual return on public educational expenditure, there has been since the mid-1980s an increased policy interest in comparable outcome indicators in the education field. In fact, measuring the quality of education outcomes, estimating economic and social returns to learning, and identifying key determinants to educational success is an ongoing discussion topic that stimulates keen interest around the world (OECD 2001, DeSeCo Background Paper, S. 2)

Sich auf eine begründete zukunftsfähige Auswahl und Definition von *key competencies* zu verständigen, die ein erfolgreiches und glückliches Leben in einer durch vielfältige Wandlungsprozesse herausgeforderte demokratisch verfasste Gesellschaft ermöglichen, war Aufgabe der interdisziplinären Diskussionsrunde im Projekt "Definition and Selection of Competencies" (DeSeCo), das 1997 von der OECD ins Leben gerufen wurde. Auf Grundlage eines nachfrage- oder bedarfsorientierten Bildungsansatz ganz im Sinne Roths einigten sich die Wissenschaftler\*innen aus 18 Mitgliedsstaaten unter der Leitung von Dominique Simone Rychen vom Schweizerischen Bundesbüro für Statistik (in Kooperation mit Laura Hersh Salganik vom Education Statistics Service Institute, American Institute for Research) neben den grundlegenden Kulturtechniken des Lesen, Schreibens und Rechnens, später auch der naturwissenschaftlichen Grundbildung auf folgende international relevante Taxonomie:

- **Interaktive Anwendung von Medien und Mitteln:** Die Menschen sind fähig zur interaktiven Anwendung von Sprache, Symbole, Text, zur interaktiven Nutzung von Wissen, Informationen und zur interaktiven Anwendung von Technologien.

- **Interagieren in heterogenen Gruppen:** Die Menschen sind fähig zur Unterhaltung von guten/tragfähigen Beziehungen, zur Zusammenarbeit und zur Bewältigung und zum Lösen von Konflikten.
- **Autonome Handlungsfähigkeit:** Die Menschen sind fähig zum Handeln in größeren Kontexten, zur Realisierung von Lebensplänen und persönlichen Projekten, zur Verteidigung und Wahrnehmung von Rechten, Interessen, Grenzen und Erfordernissen.

Mit Blick auf die gesammelten Schlüsselkompetenzen wird noch einmal die utilitaristische Perspektive auf Bildungssysteme deutlich, deren Qualität sich fortan daran orientieren soll, wie gut sie die Lernenden darauf vorbereiten, die an sie gestellten gesellschaftlichen und ökonomischen Anforderungen zu erfüllen. Diese Bildungsvorstellung steht damit diametral zum Humboldtschen Bildungsideal und seinem übergeordneten Leitmotiv: der Mensch könne mehr sein, als seine täglichen sozialen und beruflichen Pflichten von ihm verlangen (vgl. Giesecke 1998, S. 20).

Kritik fand die Auswahl an Schlüsselkompetenzen vor allem auch durch den Schweizer Soziologen Philippe Perrenoud (2001). Dieser warnte vor einer Funktionalisierung des wissenschaftlichen Diskurses durch Wissenschaftler\*innen aus westlichen Industriestaaten (vgl. 2001, S. 123), die geprägt durch ihr soziales Umfeld und ihren (vor allem ökonomischen) Anliegen die Interessen der obersten und oberen Milieus bedienen. Jene, so befürchtet er, sind jedoch nicht unbedingt deckungsgleich mit den Bedürfnissen der Mitglieder anderer Milieus. Keating spricht dazgl. von der Einbettung der Kompetenzen in ein spezifisches Dispositiv akademischer Macht, das im Sinne Bourdieus bildungsnahe, über höheres kulturelles Kapital verfügende, Milieus bevorteilt:

If I set the task demands (a functionalist operation), then I am empowered to make inferences about your competence based on your performance, whereas you are compelled to try to maximize your performance in order to persuade me of your competence. (...). It is generally non-problematic for elites or for those who hold power, but if the goal is to move toward broader enhancement of competencies, this power differential can not be ignored. (Keating 2003, S. 151)

Die damit verbundene Gefahr, dass Studien zur Kompetenzmessung weniger über tatsächliche Fähigkeiten und Fertigkeiten eines Individuums aussagen, sondern eher über dessen Anpassung an sozial erwünschte gesellschaftliche Vorgaben, führen möglicherweise dazu, welche Kompetenzmessungen als ein weiteres Instrument sozialer Distinktion funktionalisiert werden, das soziale Ungleichheiten verstärkt, anstatt gegen sie anzukämpfen.

Damit jene normativ gesetzten Bildungsziele auch tatsächlich erreicht werden, gilt es in einem weiteren Schritt zu definieren, welche Kompetenzen in welchem Fach erworben und in welchem Bildungsabschnitt nun eigentlich erlernt werden sollen. Dabei kann sich die Forschungsgruppe aufgrund der Theorierelativität des Konstrukts nur auf einen "pragmatic approach" von Kompetenz einigen (vgl. OECD 2001, S. 6). Die ganz wesentlich vom 2001 verstorbenen deutschen Psychologen Franz Emanuel Weinert eingebrachte Kompetenzdefinition, auf die sich alle darauffolgenden (inter-)nationalen Schulleistungstudien beziehen, beschreibt Kompetenz als

"die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können" (Weinert 2001b, S. 27f).

Eingeschränkt durch die psychometrischen Gegebenheiten von large-scale-assessments fokussieren diese jedoch lediglich konkret sichtbares und messbares Handeln, sodass primär kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten im Mittelpunkt stehen (vgl. Rychen & Salganik 2003, S. 45) und motivationale und volitionale Aspekte von Kompetenz nicht als immanenter Aspekt der zu untersuchenden Kompetenz selbst aufgefasst werden und daher separat erfasst werden müssen. Damit bemisst sich die Qualität von Schulbildung bzw. der Ausbildung von bereichsspezifischem Wissen und bereichsspezifischen Fertigkeiten nicht nur in ihrem funktional-pragmatischen Nutzen für den Alltag, sondern zusätzlich an ihrer empirischen Überprüfbarkeit. Diese Sicht auf Kompetenzen ist nicht unumstritten. Auch die Deutschdidaktik drohte zeitweise an der Diskussion um das diskursprägende Kompetenzkonstrukt der Psychometrie auseinanderzubrechen (vgl. Abraham 2018, S. 395). Verwiesen sei an dieser Stelle auf die Warnung Spinners vor dem "standardisierten

Schüler" (Spinner 2005) als Ergebnis dieser Outcome-Orientierung. Dube et al. 2019 fordern daher, die Nutzbarkeit von Wissen und Können nicht auf die definierten handlungspragmatischen Züge für die Bewältigung des Alltags zu beschränken, sondern nicht zuletzt um "einer Trivialisierung des fachdidaktisch Möglichen und Notwendigen" (von Heynitz, 2012, S. 23) zu verhindern, auch komplexere Ebenen des fachlichen Lernens einzubeziehen (Dube et al. 2019, S. 19). Dies bedeutet, dass die Auswahl eines relevanten Lerngegenstands und seiner kontextorientierten Einbettung auf eine individuelle, soziale und berufliche Handlungsbefähigung ausgerichtet sein muss und gleichermaßen fachliches (auch literarisches) Lernen ermöglichen sollte, um Lernenden in allen für sie relevanten Wirkungsebenen zur Handlungsbefähigung zu führen (ebd. S. 39).

Die deutschdidaktische Kritik am bildungswissenschaftlichen Kompetenzbegriff im Bereich Lesen wurde Mitte der 2000er Jahre von der Lesesozialisationsforschung aufgegriffen. Anders als in dem bildungswissenschaftlichen Grundlagenmodell zur Kompetenz respektive Lesekompetenz versteht die Lesesozialisationsforschung Lesen als Instrument zur "rationalen Selbstbestimmung, aber auch als Mittel der Persönlichkeitsbildung und als Erlebnissenuss" (Hurrelmann 2019, S. 22). Hurrelmann warnt deshalb davor, das Lesekompetenzmodell der PISA-Studie, das in der englischen Literatur mit reading literacy als reading to learn konzeptualisiert ist und damit Lesen sehr viel stärker als in der deutschen Übersetzung als einen auf die eigenen Handlungsziele ausgerichteten effektiven Umgang mit Texten beschreibt, als didaktisches Ideal misszuverstehen. Auf Leserseite, so Hurrelmann, ist vielmehr ein Wechselspiel aus kognitivem Vorwissen und Fähigkeiten sowie motivational-emotionalen und kommunikativ-interaktiven Fähigkeiten gefragt. Im kulturwissenschaftlich orientierten Modell ist dies in den fünf Teildimensionen: kognitives Textverständnis, motivationale und emotionale Beteiligung sowie Reflexion und Anschlusskommunikation zusammengefasst (vgl. Hurrelmann 2002, S. 16). Über die Erweiterung der kognitiven Lese-Leistungsperspektive hinaus greift Hurrelmann in ihrem Lesekompetenzmodell zudem auch die dem Leseprozess logisch vorauslaufenden sozialen, schulischen, personalen und medialen Bedingungen auf sowie die nachfolgend erwarteten Wirkungen auf personaler und sozialer Ebene.

Der normativen Leitvorstellung zum "Lesen als kulturelle Praxis" (ebd. S. 18) folgend, haben die Leser\*innen nach Hurrelmann erfahren bzw. sollen sie erfahren, dass "Lesen im sozialen Zusammenhang Sinn macht" bzw., "dass das Lesen ihnen hilft, eigene Entwicklungsprobleme und Lebensthemen zu bearbeiten, über die Welt nachzudenken, sich eigener Wünsche und Einstellungen zu vergewissern. Sie haben gemerkt, dass Lesen ästhetische Erfahrung vermitteln und auch *nur* (Hervorhebung durch die Autorin) einfach Freude machen kann" (ebd. 2002, S. 17). "So verstanden ist Lesen ein Beitrag zur Persönlichkeitsbildung und der Deutschunterricht folgt mit dieser Zielsetzung einem Bildungsbegriff in idealistischer Tradition, die auf das Humboldtsche Bildungsideal zurückgeht und der Sprache bzw. den ausgewählten Texten eine die Sicht auf die Welt und auf die eigene Person formende Kraft zuspricht" (Bertschi-Kaufmann 2010, S. 452).

Mit Berücksichtigung zentraler Erkenntnisse der Textverstehensforschung führen Rosebrock und Nix (2008) die zuvor skizzierten bildungswissenschaftlichen und kulturwissenschaftlichen Überlegungen anschließend in einem didaktisch orientierten Mehrebenenmodell zur Lesekompetenz zusammen. Hierbei unterscheiden sie drei zentrale Ebenen: die Prozessebene, die Subjektebene und die soziale Ebene.

Rosebrock und Nix bekräftigen damit einmal mehr, dass Lesekompetenz sehr viel mehr umfasst als die bei PISA abgeprüften kognitiven Teilleistungen des Lesens in Bezug auf alltägliche Anwendungssituationen. Vielmehr tragen neben kognitiven Fähigkeiten der Textwahrnehmung, -erschließung und -verarbeitung auch Einstellungen zum Lesen und Leseerfahrungen sowie soziale Erfahrungen im Umgang mit Lesemedien zur Ausbildung von Lesekompetenz bei. Alle drei Ebenen stehen dabei in einem interdependenten Verhältnis zueinander. Dies bedeutet, dass sich ein Mangel an ausgeprägten prozessbezogenen Lesefähigkeiten in Misserfolgserlebnissen niederschlägt, die auch Auswirkungen auf das lesebezogene Selbstkonzept und die Lesemotivation haben. Umgekehrt wirken die Einflussgrößen der Subjektebene positiv auf die Prozessebene zurück (vgl. ebd.).

Neben der Berücksichtigung individueller motivationaler und emotionaler Aspekte auf die Performanzsituation wird auf kognitionspsychologische Ansätze des Textverstehens, in denen Textverstehen als Text-Leser-Interaktion definiert wird (vgl. u.a. Kintsch 1994), in jüngeren Arbeiten auch auf den moderierenden Einfluss kontextueller Faktoren wie die Schwierigkeit der Aufgabenstellung und der Beschaffenheit des Textes hingewiesen (vgl. Lenhard 2013).

Folglich gelingt es zwar vielen Grundschüler\*innen Texte klassischer Kinderromane wie z. B. *Petronella Apfelmus* von Sabine Städing zu erschließen, während sie an Textauszügen des Kinder- und Jugendromans *Harry Potter* oftmals scheitern.

Ähnlich kontrovers wie in der Lesedidaktik wird die durch PISA initiierte kompetenzorientierte Wende entlang des Spannungsfeldes "alltagsbezogener Kompetenzorientierung und Enkulturation" (Bertschi-Kaufmann 2010, S. 445) auch in der Literaturdidaktik ausgiebig diskutiert. In groben Zügen sei an dieser Stelle auf die zwei Gruppen verwiesen, die sich in ihrem Umgang mit Kompetenzen im Literaturunterricht nach wie vor konträr gegenüberstehen. Während die eine Gruppe bezweifelt, dass Fähigkeiten der Analyse und Reflexion sprachlicher und literarischer Äußerungen durch psychometrische Testverfahren erfasst werden können (vgl. u.a. Hurrelmann 2002, Bertschi-Kaufmann 2010, Kepser 2012, Odendahl 2017, Abraham 2018, S. 393), nahm sich die andere Gruppe, allen voran die interdisziplinäre Forschungsgruppe um Volker Frederking und Jörn Brüggemann, der Herausforderung Kompetenzorientierung an. Im DFG-geförderten Projekt: "Literarästhetische Urteilskompetenz" (LUK) sollten die Grundlagen für eine Modellierung *literarästhetischer Urteilskompetenz* als operationalisierbarer Teil literarischer Verstehenskompetenz herausgearbeitet werden (vgl. Frederking 2013). Diese Ambitionen zur Modellierung von Kompetenzen im Umgang mit literarischen Texten standen dabei insbesondere vor der Herausforderung, konträr zueinander liegende Ansprüche aus Literaturwissenschaft/-didaktik und Bildungswissenschaften zu vereinen, wenn sie die Offenheit und Zugangsvielfalt literarischer Texte auf der einen Seite und die Strukturiertheit und Zielorientiertheit empirischer Rekonstruktionen auf der anderen Seite in ihren Modellen berücksichtigen wollen.

Wenngleich der erfolgreiche Umgang mit literarischen Texten Fähigkeiten und Fertigkeiten bedarf, die extreme Verknüpfungsdichte aufzulösen, systematische Unbestimmtheit zu erschließen sowie die Indirektheit und Mehrdeutigkeit literarischer Texte individuell zu erfassen, sind die Textverstehensprodukte, so Frederking in Anlehnung an Ecos Ausführungen zur *intentio operis* (vgl. ebd., S. 121), jedoch nicht beliebig. Vielmehr verweist Frederking auf die Eingrenzung potenzieller literarästhetischer Urteile, die ihre Gültigkeit über die erfolgreiche Prüfung am Text erhalten. Inwieweit sich die Zahl der Interpretationsversuche tatsächlich auf eine konkrete Zahl beschränken lässt, die sich am Text bewährt bzw. bestätigen lässt, ist jedoch fachwissenschaftlich und -didaktisch stark umstritten. Demzufolge hat sich an der Diskussion zur Kontroversität des Kompetenzbegriffes als "Quasi-Gleichsetzung von 'Kompetenz' und 'Leistung'" (Abraham 2018, S. 389) bzw. der fehlenden Wertschätzung von Gratifikationen wie ästhetischer Genuss und seine Reflexion bis heute kaum etwas geändert. So kritisierte auch Abraham jüngst wieder die kurzfristig gedachte Vorrangigkeit eines Lese(-kompetenz/-strategie)Unterrichts, dessen Priorisierung gegenüber einem Literaturunterricht allein mit dem Vorhandensein empirischer Daten begründet wird, anstatt über einen Diskurs zu einer ganzheitlichen Bildungsvorstellung (vgl. ebd. S. 392). Versuche literarische Kompetenz zu operationalisieren bzw. empirisch über Testaufgaben zu erfassen, bleiben demnach weiterhin auf einzelne Projekte begrenzt (vgl. ebd.; Brüggemann 2013). Ungeachtet jener Versuche fehlt es bis heute an einem empirisch überprüfbareren Kompetenzmodell literarischer Kompetenz (vgl. Boelmann 2018, S. 289).

Ungeachtet der disziplinübergreifenden Kritik am Kompetenzkonstrukt der Psychometrie, das bei PISA 2018 nur noch als "Grundkompetenz" (OECD 2019, S. 28) bezeichnet wird, dominiert es bis heute den öffentlichen und wissenschaftlichen Diskurs. Inzwischen beteiligen sich an der Bildungsstudie mehr als 90 Länder, auf die 80% der Weltwirtschaft entfallen (vgl. ebd. S. 7). Folglich heißt es auch selbstbewusst im Vorwort, das "PISA das bewertet, was von Wert ist" (ebd.).

Im Überblick zeigt sich damit eine dominante bildungswissenschaftliche Begriffsdefinition zum Kompetenzkonstrukt, die trotz zahlreicher Bemühungen um eine spezifisch pädagogischen Kriterien genügende Begriffstypologie weit davon entfernt ist, die unterschiedlichen fachwissenschaftlichen und -didaktischen Diskurse zu einer gemeinsamen Definition von Kompetenz zusammenzuführen.

## **Kompetenzen, Bildungsstandards und ihre Überprüfung**

Während man sich lange nicht für den Bildungserfolg deutscher Schüler\*innen interessierte bzw. diesen als gegeben hinnahm, setzte mit der Veröffentlichung der schlechten Ergebnisse in der Internationalen Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie (TIMSS - Trends in International Mathematics and Science Study) im Jahre 1997 die empirische Wende in der Erziehungswissenschaft ein. Mit dem Konstanzer Beschluss der Kultusministerkonferenz noch im selben Jahr, der 2006 die Grundlage für die

Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring (KMK, 2006) bildete, wird die politische Grundlage für die regelmäßige Teilnahme an regionalen, nationalen und internationalen Schulleistungsstudien wie PISA (Programme for International Student Assessment), PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) und DESI (Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International) gelegt. Die Evaluationen sollten sich vor allem auf muttersprachliche, mathematische, naturwissenschaftlich-technische und fremdsprachliche Kompetenzen konzentrieren.

In Anlehnung an das zuvor skizzierte bildungswissenschaftliche Kompetenzkonstrukt fokussiert PISA u.a. die Erfassung der Lesekompetenz, die primär als Bündel von Textverstehensprozessen (Lokalisieren von Informationen, Textverstehen, Bewerten und Reflektieren) verstanden wird. In der jüngsten PISA Erhebung von 2018 wird die Lesekompetenz zudem im Kontext des Aufgabenmanagements erfasst.

Zu den Managementaufgaben gehören das Setzen und die fortlaufende Überwachung bzw. Korrektur eigener Ziele und das Planen beziehungsweise Organisieren der Aufgabenbewältigung. Der eigentliche Leseprozess ist in übergeordnete Handlungsziele eingebettet und wird durch das Aufgabenmanagement auf das Ziel hin orientiert und organisiert. Darüber hinaus wurden zum ersten Mal Ergebnisse der Textverstehensforschung (Gold, 2018, S. 19-26) berücksichtigt, welche die Leseflüssigkeit als zentrale Moderatorvariable zwischen basalen und komplexen Teilfertigkeiten herausgearbeitet haben (vgl. Becker-Mrotzek et al. 2019, S. 21). Entsprechend der im Schaubild aufgeführten Teilprozesse des Lesens wird unter Lesekompetenz bei PISA heute die Fähigkeit verstanden: "Texte zu verstehen, zu nutzen, zu bewerten und über sie zu reflektieren sowie bereit zu sein, sich mit ihnen auseinanderzusetzen, um eigene Ziele zu erreichen, eigenes Wissen und Potenzial zu entwickeln und an der Gesellschaft teilzuhaben" (OECD, 2019, S. 15). Mit Blick auf die Herausforderungen einer zunehmenden flächendeckenden Digitalisierung wurde inzwischen auch das Aufgabenset verändert, das nun stärker als früher auf die Erfassung der Lesekompetenz in digitalen Medien ausgerichtet ist.

In Konsequenz des schlechten Abschneidens in den internationalen TIMSS- und später folgenden PISA-Studien, die – und dies sei an dieser Stelle bei aller Kritik am Kompetenzkonstrukt nicht verschwiegen – eindrücklich belegt haben, dass der Erwerb basaler Lesefertigkeiten mitnichten mit dem Ende der Primarschulzeit abgeschlossen ist, wurden bundesweit geltende Bildungsstandards entwickelt und von der Kultusministerkonferenz in den Jahren 2003, 2004, 2012 bzw. 2020 verabschiedet.

Die bis heute veröffentlichten länderübergreifenden verbindlichen Bildungsstandards (vgl. Abb. 5) haben das Ziel, einen gemeinsam vereinbarten Maßstab in Form klar überprüfbarer Kompetenzen zu beschreiben, welche Schüler\*innen bis zu einem bestimmten Zeitpunkt ihres Bildungsganges erreichen sollen (KMK, 2004, S. 6). Seit 2009 überprüft dies das Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) in allen 16 Bundesländern durch flächendeckende stichprobenbasierte Vergleichsarbeiten am Ende der Grundschule sowie am Ende der Sekundarstufe I. Flankiert werden diese Maßnahmen durch externe Evaluation u.a. in Form von Schulinspektionen. Die Bildungsstandards im Fach Deutsch umfassen folgende Kompetenzbereiche:

Aus der Darstellung geht hervor, dass die "Methoden und Arbeitstechniken" als Stützkomponente verstanden werden und der Kompetenzbereich "Sprache und Sprachgebrauch untersuchen" eine Sonderrolle einnimmt. Im Rahmen eines integrativen Ansatzes ist dieser Bereich durchgängig mit den anderen Kompetenzbereichen (Lesen, Sprechen und Zuhören und Schreiben) zu verbinden.

Grundlage der Bildungsstandards und ihrer empirischen Überprüfbarkeit sind konkrete Ausformulierungen und Operationalisierungen des Kompetenzbegriffs in so genannten Kompetenzstufenmodellen, die im engen Austausch mit den Fachdidaktiken theoretisch modelliert und empirisch überprüft werden sollen. Diese bilden bisher einerseits Vorstellungen darüber ab, welche Teilaspekte für den Erwerb einer bestimmten Kompetenz nötig sind und wie diese Komponenten miteinander verbunden sind. Andererseits beschreiben sie, wie sich die Kompetenz entwickelt. Dazu beschreiben sie verschiedene Fähigkeitsniveaus auf einem bestimmten Entwicklungsstand (vgl. Bremerich-Vos et al. 2011, S. 54). Der gesamte Entwicklungsprozess erfolgt jedoch lerngegenstandsübergreifend. Das heißt "Übertragen auf den Bereich der Mündlichkeit muss ein Kompetenzmodell zum Sprechen Teilfähigkeiten des Sprechens von der verständlichen Artikulation und richtigen Aussprache bis hin zum Beherrschen von rhetorischen Möglichkeiten und der Planung und Reflexion eigener Sprechhandlungen abbilden. Idealerweise beschrieb

es außerdem, in welcher Weise verschiedene Entwicklungsstände aufeinander aufbauen, ab wann ein Aussprachefehler beispielsweise nicht mehr altersgerecht ist" (ebd. 54f).

Mit einer stärker lerngegenstandsorientierten Perspektive auf Handlungsbefähigung rückt jedoch auch die Frage in den Mittelpunkt, welches *Wissen* benötigt, wird um kompetent handeln („Probleme lösen“) zu können (vgl. Abraham 2018, S. 395). Zu fragen ist demnach, welches Sprachwissen nötig ist, um über Sprache und Sprachgebrauch zu reflektieren oder in welchem Umfang es einer literaturbezogenen Fachsprache und Wissen zu kulturgeschichtlichen Kontextuierung von Literatur und Medien bedarf. Oder welches Wissen nötig ist, um bilddominierte Medien wie Comic oder Film zu beschreiben und zu analysieren. Hierzu müssen jene Wissensbestände, so Abraham 2018 und Dube et al. 2019, fachdidaktisch rekonstruiert und hinsichtlich ihrer Eignung und Funktion für einen kompetenzorientierten Deutschunterricht empiriegestützt reflektiert werden (Abraham 2018, S. 395). Damit geht es heute und zukünftig verstärkt darum, Lernwege nicht mehr "hoffnungsfroh zu modellieren", sondern in den Blick zu nehmen, wie sich Lernen im Literaturunterricht (respektive im Fachunterricht) tatsächlich vollzieht (Winkler 2012, S. 25; vgl. hierzu auch das abgeschlossene Forschungsprojekt: Fachdidaktische Entwicklungsforschung zu diagnosegeleiteten Lehr- und Lernprozessen der TU Dortmund).

Die unzertrennliche Verbundenheit der Kompetenzorientierung mit konkreten, empirisch validierten Teilkompetenzen sowie entsprechenden Aufgaben- und Überprüfungsformaten wird inzwischen in allen Fächern sehr kontrovers diskutiert. Denn beim Blick auf die Bildungsstandards unter der Zielstellung, diese für die Überprüfung und Optimierung von Schülerleistungen zu nutzen, wird schnell deutlich, dass viele der aufgeführten Standards gar nicht bzw. nicht in ökonomisch vertretbarer Weise in Testaufgaben umgesetzt werden können. Stellvertretend sei in Bezug auf den Umgang mit Kinder- und Jugendliteratur/-medien hier auf die Standards im Kompetenzbereich: *Lesen – mit Texten und Medien umgehen* näher eingegangen:

Schnell wird deutlich, dass nur wenige der aufgeführten Teilkompetenzen in Large-Scale-Assessments erfasst werden können. Das Vorlesen eines Märchens wie *Die wilden Schwäne* von Hans Christian Andersen, das als eines der weltweit meistgelesenen Märchen inzwischen auch in 40 Sprachen als mehrsprachiges Kinderbuch vorliegt oder das auswendige Vortragen eines Weihnachtsgedichtes können ebenso wenig abgeprüft werden wie viele Zielformulierungen im Standard "über Leseerfahrungen verfügen" und "Texte erschließen". Während die Prüfung der Teilkompetenz "sich in einer Bücherei orientieren" an den hohen ökonomischen Anforderungen scheitert, fehlen objektive Kriterien zu Illustrationen, Inszenierung, Umgestaltung und Collage von Texten, wie sie vielfach zu Kinder- und Jugendbuchtexten angefertigt werden sollen. Gleiches gilt für die Teilkompetenz "lebendige Vorstellungen beim Lesen und Hören literarischer Texte entwickeln". Dabei sind literarische Texte gerade darauf angelegt, dass Leser\*innen das Geschriebene in ihrer Vorstellung lebendig werden lassen (vgl. Spinner o.J.). Vor diesem Hintergrund verwundert es nicht, dass Lesen im Rahmen der PISA-Studien vor allem pragmatisch oder funktionalistisch als "Informationslesen" bzw. als "Mittel zum Aufbau von Wissensstrukturen" verstanden wird (vgl. Garbe 2020, S. 15).

Insgesamt zeigen die Ausführungen zur theoretischen Modellierung und empirischen Überprüfung der Bildungsstandards im Fach Deutsch, dass bisher nur für einzelne Substandards empirisch validierte Kompetenzmodelle vorliegen (vgl. Abb. 8) und sich Forschungsbemühungen zur Generierung von Entwicklungsmodellen sowie zur Diagnostik überwiegend auf den Primarbereich und die Sekundarstufe I beziehen, während für die Sekundarstufe II kaum Forschungen vorliegen (vgl. u.a. die Beiträge im Sammelband von Gailberger & Witzke, 2013). Infolgedessen ist es nach wie vor schwierig, "auf wissenschaftlicher Grundlage z. B. Defizite im Mündlichen als alterstypisch vs. problematisch einzuordnen, ggf. ihre Ursachen zu identifizieren und geeignete Lern- und Fördermaßnahmen anzubieten" (Bremer-Vos et al. 2011, S. 56).

Angesichts der Schwächen der empirischen Erfassung jener in den Bildungsstandards formulierten Kompetenzen kommen, und dies wird in der Rezeption von Ergebnissen aus Schulleistungssituationen leider viel zu selten betont, ausschließlich solche Standards in Betracht, für die Konstruktdefinitionen vorliegen und die eine Operationalisierung gemäß der Gütekriterien für standardisierte Testungen gestatten (vgl. Bremerich-Vos, Granzer & Köller, 2008).

Im Fach Deutsch umfasst das Kompetenzstufenmodell zu den Bildungsstandards im Kompetenzbereich "Lesen – mit Texten und Medien umgehen" aus dem Primarbereich (vgl. KMK 2013) folglich im

Wesentlichen Teilbereiche des Standards "Texte erschließen" und "über Lesefähigkeiten verfügen".

Als Merkmal guter Bildungsstandards sind die Kompetenzerwartungen für "durchschnittliche" Schüler\*innen (Regelstandards), um Differenzierungen unterhalb (Mindeststandards) und oberhalb des Regelstandards (Optimalstandards) erweitert. Mindeststandards beziehen sich dabei auf ein definiertes Minimum an Kompetenzen, das benötigt wird, um bei entsprechender Unterstützung erfolgreich den nächsthöheren Bildungsgang anzutreten. Regelstandards beziehen sich auf Kompetenzen, die im Durchschnitt von den Schüler\*innen erzielt werden sollen und Optimalstandards beschreiben Leistungserwartungen, die unter sehr guten oder ausgezeichneten individuellen Lernvoraussetzungen und gelingenden Lerngelegenheiten erreicht werden können (KMK 2013, S. 7).

Kompetenzstufenmodelle wie in Abb. 9 sollen nicht nur qualitativ unterscheidbare Abschnitte einer Kompetenz unterscheiden, sondern auch über die Zuweisung einer bestimmten Testpunktzahl Auskunft darüber geben, mit welcher Wahrscheinlichkeit, die Lernenden Aufgaben aus diesem Bereich bewältigen können (vgl. Jude 2013, S. 202). Die Bildung der Kompetenzstufen, also die Bestimmung von Schwellen zwischen verschiedenen Abschnitten der kontinuierlichen Skala, wird in Folge dessen von inhaltlichen *und* psychometrischen Vorgaben bestimmt (vgl. u.a. Hartig & Klieme, 2006). Zu selten wird dabei jedoch berücksichtigt, dass Kompetenzen sich erst in der beobachtbaren Performanz manifestieren, wodurch eine Kompetenz überhaupt erst messbar wird. D. h. auch, dass „Performanz nur die Spitze des Eisbergs der Kompetenz“ ist, die über empirische Erhebungsverfahren erfasst werden kann und die Zuweisung von Kompetenzniveaus – auch bei großen Datenmengen – nur die Aussagekraft von Vermutungen darüber (besitzen), wie Individuen basierend auf ihren jeweiligen Kompetenzen, bestimmte Herausforderungen meistern können (Rychen & Salganik 2003, S. 55). Zudem zeigt sich in Bezug auf Anforderungsbereiche und Operatoren sowie auf die Untergliederung in Teilkompetenzen, dass diese nur selten die notwendige Trennschärfe bieten, um die Performanzleistung der Schüler\*innen adäquat beurteilen zu können (vgl. Drieschner, 2009, S. 61).

Vor dem Hintergrund der skizzierten testtheoretischen Schwierigkeiten zeigt sich jedoch zusammenfassend, dass die deutschdidaktische Kompetenzorientierung abseits einzelner Versuche – ähnlich wie die meisten Fächern (vgl. hierzu den Diskurs in der Religions- und Musikpädagogik oder den Diskurs in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern wie Politik und Geschichte) – weit mehr theoretisch und bildungspolitisch motiviert als empirisch fundiert sind.

Dies ist vermutlich auch ein Grund dafür, dass die Standards zur Schreibkompetenz in der Grundschule mit ihren Anforderungen deutlich "über das Ziel hinaus schießen", wenn man sie damit vergleicht, was Grundschüler\*innen empirisch gesichert tatsächlich möglich ist (Pohl 2013, S. 212). So kritisiert Pohl (ebd.), dass „abgesehen von den im zweiten Teil genannten Schreibenanlässen – eigentlich keine Differenz zu einer *optimalen* Textproduktion zu erkennen (ist), wie sie von weiter fortgeschrittenen Lernern, etwa von Zehntklässlern oder Abiturienten, (vielleicht) gemeistert wird.“ Zu ähnlichen Ergebnissen kommt auch Michael Steinmetz nach der qualitativ-inhaltsanalytischen Auswertung von 50 Abiturprüfungen, die belegen, dass die Anforderungen der Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss (MSA) für Abiturient\*innen im Sinne von Regelstandards realisierbar sind, während die Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung (EPA) hingegen allenfalls im Sinne von Exzellenzstandards gewertet werden dürfen. Dieses Ergebnis erstaunt umso mehr als das Leistungen, die vom Anforderungsniveau der EPA sehr weit entfernt sind, dennoch als abiturauglich anerkannt werden (Steinmetz 2013).

Fachübergreifend gibt es zudem immer wieder Kritik an den kompetenzorientierten Formulierungen, die ihrer Intension nach "pädagogische Autonomie" wertzuschätzen (Klieme 2005, S. 7) tatsächlich meist nur wenig Hinweise für die praktische Unterrichtsplanung bieten (vgl. Schweitzer 2018, S. 363). Folglich sind die Lehrpersonen herausgefordert, jene global formulierten Kompetenzen in Form einer "Kompetenzexegese" (Ziener 2006, S. 43) in unterrichtsbezogene Lernziele herunterzubrechen. "Hier fällt es daher prinzipiell schwer, die so unterschiedlich angelegten Ebenen von übergreifenden, geradezu umfassenden Kompetenzen in ein sinnvolles und vor allem für die Praxis orientierendes Verhältnis zu den notwendig kleinschrittigen Planungsaufgaben der Unterrichtsvorbereitung zu setzen" (Schweitzer 2018, S. 365). Die für die Lehrpersonen hier zu leistenden Aufgaben potenzieren sich in ihrem Anspruchsgrad noch einmal, erinnert man sich an Spinners zu Recht geübte Kritik am Umfang der Bildungsstandards. Zum Ende der Schullaufbahn an der Hauptschule sollten die Lernenden laut Beschluss der KMK 112 Standards erfüllen. Diese, so Spinner weiter, sind anders als ihrer Intension nach "in Form klar überprüfbarer Kompetenzen zu

beschreiben, welche Schüler\*innen bis zu einem bestimmten Zeitpunkt ihres Bildungsganges erreichen sollen (KMK, 2004, S. 6)" dabei teilweise ausgesprochen komplex. Hierzu verweist er auf einen der 112 Standards aus dem Lernbereich "Lesen - mit Texten und Medien umgehen" für den Hauptschulabschluss, in dem die Lernenden: "epische, lyrische, dramatische Texte unterscheiden und wesentliche Merkmale kennen (sollen), insbesondere epische Kleinformen, Erzählung, Kurzgeschichte, Gedichte" (Spinner 2005, S. 5).

Zuletzt werden die unterschiedlichen länderspezifischen Umsetzungen, die mitunter von parteipolitischen und monetären Bedingungen abhängen und dazu führen, dass nicht nur die Testaufgaben, sondern auch der Testumfang von Bundesland zu Bundesland variiert (vgl. Granzer & Schüller 2011, S. 7f), ebenso kritisiert wie der politisch motivierte Erhebungszeitpunkt von Kompetenzen im dritten Jahrgang, die in den Bildungsstandards erst am Ende des vierten Jahrgangs erreicht werden müssen (vgl. Wildemann & Vach 2020, S. 165). Darüber hinaus werden auch gegen die fehlende Fremdevaluation der Schülerleistungen immer wieder Bedenken formuliert, wenn es um die Objektivität der Daten geht. So werden die Daten der eigenen Klasse von der jeweiligen Lehrperson erhoben, eingegeben und ausgewertet, wobei durch den Konkurrenzdruck zwischen Lehrer\*innen und Klassen Verfälschung der Ergebnisse nicht auszuschließen sind (vgl. ebd.).

Aktuelle und zukünftige Herausforderungen in der Kompetenzdiskussion liegen zuletzt auch in der Klärung der Vereinbarkeit von Kompetenzorientierung und der Gestaltung eines inklusiven Unterrichts. Beide Konzepte scheinen, versteht man "Kompetenzorientierung als Standardisierung erwarteter Leistungen" (Frohn 2016, S. 16) und Inklusion als Leitidee Menschen in ihrer Unterschiedlichkeit, auch in Bezug auf das Lernen, wertzuschätzen, kaum kompatibel. Werden sie jedoch, so Frohn, als prozesshafte Richtlinien eines breit angelegten Kompetenzbegriffs, der auch soziale, motivationale und ethische Implikationen einschließt verstanden, können Kompetenzstandards im hier skizzierten Sinn zum professionellen Lehrkräftehandeln im alltäglichen Unterricht beitragen. Vielmehr kann – löst man sich zudem von der Vorstellung summativer, quantitativer Erhebungsdesigns, die auch vor PISA bereits in der Kritik standen – eine prozessbegleitende formative Evaluation (assessment for learning) das Potenzial eines breit angelegten domänenspezifischen Kompetenzbegriffes für die Gestaltung von Lernprozessen in einem inklusiven Unterricht erweitern. Ganz besonders, so Winter (2015), wenn es um das Erkennen der "Zone der nächsten Entwicklung" und der "Umsetzung entsprechender Fördermaßnahmen geht, der transparenten Darstellung von Erwartungen, der Passung zwischen Gegenstand und Lernenden oder der diagnostischen Fundierung von Leistungsbeurteilungen" (ebd., S. 42).

So haben die fachübergreifenden und -spezifischen Kompetenzdiskussionen in den letzten Jahren ganz wesentlich dazu beigetragen, dass Lehrer\*innen inzwischen bei der Planung, Durchführung und Auswertung die Ausbildung verschiedener Kompetenzaspekte in Lernarrangements stärker berücksichtigen. Dies schlägt sich auch in einer Erweiterung bisher gängiger Globalurteile in Form von Zeugnisnoten in den einzelnen Fächern nieder, die zunehmend um kompetenzorientierte Formulierungen in Form von Leistungsbildern erweitert oder gar ersetzt werden.

Das Potenzial einer gestiegenen Differenzierung in Aussagen zum individuellen Lern- und Leistungsstand verschenkt jedoch ihr Potenzial, wenn, wie auch in diesen aktuellen Entwürfen aus NRW, allein kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten in den Mittelpunkt stellen und damit weiter ein unzureichendes Kompetenzbild zementieren. Angesichts der vermehrt kognitiv ausgerichteten Kompetenzmodelle ist dies sicher keine überraschende Entwicklung. Befürchtungen, dass jene „immanente Erfolgsorientierung“ den Hang zur Testability oder zum teaching to the test begünstigt (vgl. u.a. Frederking 2008, S. 38f) sind demnach nicht verstummt. Angesichts aktueller Erkenntnisse, dass sich jenes verkürzte Bildungsverständnis bzw. eine isolierte Vorstellung ‚kognitiver Leistungsfähigkeit‘ inzwischen als Bildungskonzept bei Lehramtsstudierenden (vgl. Frohn & Heinrich 2018) verfestigt, was für den Deutschunterricht bedeuten würde zu vergessen, dass der Deutschunterricht nicht nur auf die erfolgreiche Bewältigung des Alltags zielt, sondern ganz zentral auch auf das Lernen mit und aus kulturell und individuell bedeutsamen Texte, sollte ebenso alarmieren wie die Kopplung finanzieller Subventionen an die Ergebnisse in Schulleistungstests, wie es seit einigen Jahren in Amerika praktiziert wird. Hier droht die Kürzung bis hin zur Streichung finanzieller Regierungsmittel, wenn vorgegebene Zielvereinbarungen nicht erreicht werden (vgl. Lind 2009).

Infolgedessen gilt es auch weiterhin, die Diskussion um die theoretische Modellierung und empirische Erfassung von Kompetenzen kritisch reflektierend zu führen und sich daran zu erinnern, dass auch die Kompetenzformulierungen aus dem DeSeCo-Projekt ursprünglich nicht als Blaupause, sondern als

Zwischenprodukt eines fortwährenden konstruktiven Austauschs formuliert wurde:

DeSeCo, to succeed, needs to be viewed as an ongoing program of work rather than as preliminary work to set the stage for research and development. This point requires little elaboration at this stage of the discussion. The critical feedback loops between indicators research, research on underlying processes, and policy research must be operable for some time to evaluate the worth of any specific conceptual framework. This is an iterative design process, rather than a construction blueprint. Issues relevant to building a conceptual framework on human competencies and those bearing on a conceptual framework for social policy and action must be considered in relation to each other. (Keating 2003, S. 152)

## Fußnoten

<sup>1</sup> <https://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/angebote/egs/leistung-erkennen-foerdern-u.-bewerten/leistungsbewertung/bewertungskriterien-schriftlicher-arbeiten/bewertungskriterien-schriftlicher-arbeiten.html>

## Literaturverzeichnis

### Literatur zur Vertiefung des Kompetenzbegriffs

- Anne Müller-Ruckwitt (2008) arbeitet in ihrer Dissertation kritisch-reflektierend die Wort- und Begriffsgeschichte zum Kompetenzkonstrukt heraus und vertieft ihre Ausführungen mit einem Blick auf die Entwicklungsgeschichte im Bereich der Pädagogik.
- Jüngst setzte sich Christine Trültzsch-Wijnen (2020) mit dem Kompetenzkonstrukt vor dem Hintergrund auseinander, die soziale und individuelle Bedingtheit von *media literacy* aufzuspüren.
- Im Sammelband von Steffen Gailberger & Frauke Witzke (2013) sammeln in ihrem Handbuch zum *kompetenzorientierten Deutschunterricht* verschiedene Kompetenzmodelle des Deutschunterrichts, inkl. konkreter Methoden zur Förderung sprachlicher Kompetenzen im Deutschunterricht.

### Bibliografie

- Abraham, Ulf: Kompetenzen und Standards für den Deutschunterricht. In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 70 (2018), H 4. S. 386-396.
- Baacke, Dieter: Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien. München: Juventa, 1973.
- Beck, Ulrich: Das Zeitalter der Nebenfolgen und die Politisierung der Moderne. In: Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse. Hrsg. v. Anthony Giddens, Scott Lash. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1996, S. 19–112.
- Becker-Mrotzek, Michael; Thomas Lindauer, Maximilian Pfof, Mirjam Weis, Anselm Strohmaier & Kristina Reiss: Lesekompetenz heute – eine Schlüsselqualifikation im Wandel. In: PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich, Hrsg. v. Kristina Reiss, Mirjam Weis, Eckhard Klieme, Olaf Köller: PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich. 1. Auflage. Münster: Waxmann. Münster: Waxmann, 2019. S. 21-46.
- Bertschi-Kaufmann, Andrea: Leseunterricht und seine Orientierungen nach der PISA-Studie. Konzeptionen und Praktiken im Spannungsfeld von alltagsbezogener Kompetenzorientierung und Enkulturation. In: Revue suisse des sciences de l'éducation, 32 (2010) H. 3, S. 100-200.
- [Beschluss der Kultusministerkonferenz \(KMK\): Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung \(2004\)](#). [letzter Zugriff: 21.01.2021]
- [Beschluss der Kultusministerkonferenz \(KMK\): Kompetenzstufenmodell zu den Bildungsstandards für das Fach Deutsch im Kompetenzbereich „Lesen – mit Texten und Medien umgehen“ \(2013\) – Primarbereich](#). [letzter Zugriff: 28.01.2021]
- Boelmann, Jan: Unproduktive Denkrahmen. Zur Schwierigkeit literarische Kompetenz zu messen. In: Lehrer- und Unterrichtsforschung in der Literaturdidaktik. Konzepte und Projekte. Hrsg.v. Christian Dawidowski, Anna Rebecca Hoffmann & Angelika Ruth Stolle. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 2017. S. 289-310.
- Bourdieu, Pierre: La distinction: critique sociale du jugement. Paris: Les Éditions de Minuit, 1979.

- Bremerich-Vos, Albert; Granzer, Dietlinde & Köller, Olaf: Lernstandsbestimmung im Fach Deutsch. Gute Aufgaben für den Unterricht. Weinheim/Basel: Beltz, 2008.
- Bremerich-Vos, Albert; Granzer, Dietlinde; Behrens, Ulrike; Köller Olaf (Hrsg.): Bildungsstandards für die Grundschule. Deutsch konkret Aufgabenbeispiele, Unterrichts Anregungen, Fortbildungsideen. 3. Aufl. Berlin: Cornelsen, 2011.
- Brüggemann, Jörn: Literarische Verstehenskompetenz und ihre Förderung in der Sekundarstufe II. Konstruktionsprinzipien, normative Implikationen und intendierte Wirkungen von Lernaufgaben. In: Handbuch Kompetenzorientierter Deutschunterricht. Hrsg. v. Steffen Gailberger, Frauke Wietzke. Weinheim und Basel: Beltz. 2013. S. 145-172.
- Chomsky, Noam: Aspects of the Theory of Syntax. Massachusetts (MIT) 1965.
- de Saussure, Ferdinand: Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft. Hrsg. v. Charles Bally & Albert Sechehaye 3. Aufl. Berlin: De Gruyter, 2001.
- Deutscher Bildungsrat: Empfehlungen der Bildungskommission. Zur Neuordnung der Sekundarstufe II. Bonn, 1974.
- Drieschner, Elmar: Bildungsstandards praktisch. Perspektiven kompetenzorientierten Lehrens und Lernens. Wiesbaden: VS, 2009.
- Dube, Juliane; Hußmann, Stephan; Gärtner, Claudia; Ralle, Bernd & Thiele, Jörg: Sinnstiftende Lehr-/Lernprozesse initiieren. Der Weg zur Handlungsbefähigung. Ein Fachdidaktiken übergreifendes Strukturmodell zur Schaffung von Sinnangeboten. Hrsg. v. Jörg Thiele & Bernd Ralle. Münster: Waxmann, 2019. S. 17-39.
- [Frohn, Julia: Kompetenzorientierung und Inklusion – eine Zusammenführung auf Unterrichtsebene](#), 2016. [letzter Zugriff: 20.01.2021]
- Frohn, Julia /Heinrich, Martin: Bildungsstandards und die vermeidbare Verkürzung individueller Kompetenzorientierung auf kognitive Leistungsfähigkeit. Konsequenzen des 'neuen Allgemeinbildungsprogramms' für die Lehrkräftebildung. In: [Bildungsstandards zwischen Politik und schulischem Alltag](#). Hrsg. v. Julia Zuber, Herbert Altrichter & Martin Heinrich. Wiesbaden: VS, S. 153-173, 2018.
- Frederking, Volker: Literarische Verstehenskompetenz erfassen und fördern. In: Handbuch Kompetenzorientierter Deutschunterricht. Hrsg. v. Steffen Gailberger & Frauke Wietzke. Weinheim und Basel: Beltz, S. 117-145, 2013.
- Gailberger, Steffen & Wietzke, Frauke: Handbuch Kompetenzorientierter Deutschunterricht. Weinheim und Basel: Beltz, 2013.
- Garbe, Christine: Lesekompetenz fördern. Ditzingen: Reclam, 2020.
- Giddens, Anthony: Konsequenzen der Moderne. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1996.
- Giesecke, Hermann: Pädagogische Illusionen. Stuttgart: Klett-Cotta-Verlag, 1998.
- Gold, Andreas: Lesen kann man lernen – Wie man Lesekompetenz fördern kann, 3., völlig überarbeitete Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2018.
- Granzer, Dietlinde; Schüller, Birgit: Ein Schritt zurück in die Zukunft. Die nächsten Vergleichsarbeiten stehen bevor. In: Grundschule. 43, H. 4. S. 6-9, 2011.
- Habermas, Jürgen: Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns [1984]. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1995.
- Hartig Johannes, Klieme Eckhard: [Kompetenz und Kompetenzdiagnostik](#). In: Leistung und Leistungsdiagnostik (2006). Hrsg. v. Karl Schweizer. Wiesbaden: VS, S. 127-143.
- Hurrelmann, Bettina: Leseleistung – Lesekompetenz. In: Praxis Deutsch (2002), H. 176. S. 6-18.
- Hurrelmann, Bettina: Modelle und Merkmale der Lesekompetenz. In: Lesekompetenz, Leseleistung, Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien. Hrsg. v. Andrea Bertschi-Kaufmann. 9. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta-Verlag, 2019. S. 22-33.
- Jude, Nina; Hartig, Johannes; Schipolowski, Stefan; Böhme, Katrin & Stanat, Petra: Definition und Messung von Lesekompetenz PISA und die Bildungsstandards. In: PISA 2009. Impulse für die Schul- und Unterrichtsforschung. Hrsg. v. Nina Jude & Eckhard Klieme, Eckhard. Weinheim u.a.: Beltz 2013. S. 200-229.
- [Keating, Daniel P.: Definition and selection of competencies from a human development perspective](#). In: Definitions and Selections of Key Competencies. Contributions to the Second DeSeCo Symposium. S. 143-167. [letzter Zugriff: 03.12.2020]
- Kepser, Matthis: Anmerkungen zur Kompetenzorientierung in der Literaturdidaktik. In: Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie. Perspektiven und Probleme. Hrsg. v. Daniela Frickel, Clemens Kammler, und Gerhard Rupp. Freiburg, Breisgau: Fillibach, 2012 S. 67-84.

- Kintsch, Walter (1994): Text comprehension, memory, and learning. In: *American Psychologist*, 49 (1994) 4. S. 294-303.
- Kreft, Jürgen: Grundprobleme der Literaturdidaktik. Heidelberg: Quelle & Meyer, 1977.
- Lenhard, Wolfgang: Leseverständnis und Lesekompetenz. Grundlagen – Diagnostik – Förderung. Stuttgart: Kohlhammer, 2013.
- Lind, Georg: Amerika als Vorbild? Erwünschte und unerwünschte Folgen aus Evaluationen. In: Lernen aus Evaluationsergebnissen – Verbesserungen planen und implementieren. Hrsg. v. Thorsten Bohl & Hanna Kiper. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2009. S. 78-97.
- Müller-Ruckwitt, Anne: 'Kompetenz' – Bildungstheoretische Untersuchungen zu einem aktuellen Begriff. Würzburg: Ergon, 2008.
- McClelland, David C.: Testing for Competence rather than for "Intelligence". In: *American Psychologist* 28 (1973) H. 1. S. 1-14.
- Odendahl, Johannes: Ästhetische Erziehung in Zeiten des Postfaktischen. Zur Legitimation literarischen Lernens. In: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 47 (2017) H. 3. S. 413-428.
- [OECD 2001: Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations. \(DESECO\). Background Paper.](#) [letzter Zugriff: 20.02.2020].
- [OECD 2019: Grundbildung im internationalen Vergleich.](#) [letzter Zugriff: 21.01.2021]
- Perrenoud, Philippe: "Questioning the Question" of how to resist the temptation of the "Politically Correct"? In: *Defining and selecting key competencies*. Edit by Dominique S. Rychen & Laura H. Salganik. Göttingen: Hogrefe & Huber. S. 122–149, 2001.
- Pohl, Torsten: Texte schreiben in der Grundschule. In: *Handbuch Kompetenzorientierter Deutschunterricht*. Hrsg. v. Steffen Gailberger & Frauke Wietzke. Weinheim u. Basel: Beltz, 2013. S. 212-231.
- Rosebrock, Cornelia & Nix, Daniel: Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. 3., überarbeitete Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2008.
- Schweitzer, Friedrich: Elementarisierung und Kompetenz. Wie Schülerinnen und Schüler von »gutem Religionsunterricht« profitieren, 4. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2018.
- Spinner, Kaspar H.: Der standardisierte Schüler. Rede bei der Entgegennahme des Erhard-Friedrich-Preises für Deutschdidaktik am 27. Sept. 2004. In: *Didaktik Deutsch* Jg. 9 (2005) H. 18. S. 4-14.
- [Spinner, Kaspar H. \(o.J.\): Literarisches Lernen mit Kinder- und Jugendliteratur.](#) [letzter Zugriff: 11.02.2021]
- Reetz, Lothar: Zum Zusammenhang von Schlüsselqualifikationen – Kompetenzen – Bildung. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte (APUZ)*. Beilage zur Wochenzeitung *Das Parlament*. Hrsg. v. Bundeszentrale für politische Bildung (1999), Bd. 37, 1999. S. 13-20.
- Renkl, Alexander: Träges Wissen: Wenn erlerntes nicht genutzt wird. In: *Psychologische Rundschau* 47/2 (1996). S. 78-92.
- Roth, Heinrich: Pädagogische Anthropologie. Band II: Entwicklung und Erziehung. Hannover: Schroedel, 1971.
- Rychen Dominique S. & Salganik Laura H.: *Key Competencies for a Successful Life and Well-Functioning Society*. Cambridge, MA: Hogrefe & Huber, 2003. [letzter Zugriff: 15.01.2021]
- Steinmetz, Michael: Der überforderte Abiturient im Fach Deutsch. Eine qualitativ-empirische Studie zur Realisierbarkeit von Bildungsstandards. Wiesbaden: VS, 2013.
- Trültzsch-Wijnen, Christine: *Medienhandeln zwischen Kompetenz, Performanz und Literacy*. Wiesbaden: VS, 2020.
- von Heynitz, Martina: *Bildung und literarische Kompetenz nach PISA: Konzeptualisierungen literar-ästhetischen Verstehens am Beispiel von Test-, Prüf- und Lernaufgaben (Studien zur Pädagogik der Schule)*. Berlin: Peter Langm, 2012.
- Weinert, Franz E.: Concept of competence: a conceptual clarification. In: *Defining and selecting key competencies*. Edit. by. Dominique S. Rychen & Laura H. Salganik. Seattle: Hogrefe & Huber, 2001a, S. 45-65.
- Weinert, Franz E.: *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim/Basel: Beltz, 2001b.
- White, Robert W.: Motivation reconsidered: The concept of competence. In: *Psychological Review*, 66 (1959), S. 297–333.
- Wildemann, Anja & Vach, Karin: *Deutsch unterrichten in der Grundschule*, 5. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta-Verlag, 2020.
- [Winkler, Iris: Wozu Literaturdidaktik? Perspektiven auf eine Disziplin zwischen den Stühlen.](#) Oldenburger Universitätsreden (200), 2013. [letzter Zugriff: 26.01.2021]

- Winter, Felix: Lerndialog statt Noten. Neue Formen der Leistungsbeurteilung (Pädagogik Praxis). Weinheim: Beltz, 2015.
- Ziener, Gerhard: Bildungsstandards in der Praxis. Kompetenzorientiert unterrichten. Seelze-Velber: Friedrich, 2006.

Quelle: Juliane Dube: Kompetenz. In: KinderundJugendmedien.de. Erstveröffentlichung: 06.04.2021. (Zuletzt aktualisiert am: 12.04.2023). URL: <https://www.kinderundjugendmedien.de/fachdidaktik/5613-kompetenz>. Zugriffsdatum: 24.04.2024.