



Joachim Grabowski (Hrsg.)

Sinn und Unsinn von Kompetenzen

Fähigkeitskonzepte im Bereich
von Sprache, Medien und Kultur

Verlag Barbara Budrich



Sinn und Unsinn von Kompetenzen

Joachim Grabowski (Hrsg.)

Sinn und Unsinn von Kompetenzen

Fähigkeitskonzepte im Bereich
von Sprache, Medien und Kultur

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2014

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier.

Alle Rechte vorbehalten.

© 2014 Verlag Barbara Budrich, Opladen, Berlin & Toronto
www.budrich-verlag.de

ISBN 978-3-8474-0055-4 (Paperback)

eISBN 978-3-8474-0312-8 (eBook)

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de

Lektorat: Ulrike Weingärtner, Gründau

Druck: paper & tinta, Warschau

Printed in Europe

Inhalt

Kompetenz: ein bildungswissenschaftlicher Begriff	9
Joachim Grabowski	
1. Die Konzeption des Bandes	12
2. Perspektiven auf Kompetenz	18
3. Zugänge zu Kompetenzmodellen	23
4. Schlussbemerkung	25
Literatur	26
Lesekompetenz	29
Bettina Müller und Tobias Richter	
1. Die differenziell-psychologische Perspektive: Messung interindividueller Unterschiede im Leseverständnis	30
2. Die kognitionspsychologische Perspektive: Lesen als effiziente Bewältigung von kognitiven Prozessen auf Wort-, Satz- und Textebene	34
3. Die pädagogisch-psychologische Perspektive: Förderung von Lesekompetenz	40
4. Schlussfolgerungen	44
Literatur	45
Schreibkompetenz	51
Michael Becker-Mrotzek	
1. Um was geht es eigentlich? Das Konstrukt <i>Schreibkompetenz</i>	51
2. Schreibmodelle	56
3. Wie entwickelt sich die Schreibkompetenz?	60
4. Schreibdidaktik	66
Literatur	69

Bildungssprachliche Kompetenz	73
Eike Thürmann	
1. Begriffliche Klärung	73
2. Klärung des Phänomenbereichs	76
3. Modellierung bildungssprachlicher Kompetenz	77
4. Referenzrahmen oder bildungssprachliche Standards – Orientierung oder Normierung?	85
Literatur	88
 Kommunikative Kompetenz	 93
Christian Efing	
1. Kommunikative Kompetenz – ein sinnvoller Begriff?	93
2. Kommunikative Kompetenz – Was ist Konsens?	97
3. Begriffsgeschichte und Forschungstraditionen	100
4. Zur aktuellen Relevanz des Konzepts „Kommunikative Kompetenz“	108
Literatur	110
 Soziale Kompetenz	 115
Uwe Kanning	
1. Definition und Abgrenzung	115
2. Modelle Sozialer Kompetenz	118
3. Empirie	121
4. Diagnostik und Förderung Sozialer Kompetenzen	123
5. Fazit	130
Literatur	130
 Kulturelle Kompetenz	 133
Ewald Kiel	
1. Die Problemlage – unscharfe Begriffe	133
2. Kultur	135
3. Kompetenz	138
4. Kulturelle Kompetenz	140
5. Kulturelle Kompetenz im Kontext verschiedener Wissenschaftsdomänen	141
6. Kulturelle Kompetenz aus der Sicht interkultureller Forschung	145
7. Fazit	148
Literatur	148

Interkulturelle Kompetenz	153
Carlos Kölbl und Andrea Kreuzer	
1. Interkulturelle Kompetenz als gesellschaftliches und bildungswissenschaftliches Phänomen	153
2. Begriffsklärungen und Modellierungen	155
3. Interkulturelle Kompetenz empirisch	158
4. Messbarkeit und Diagnose	161
5. Didaktiken des Interkulturellen	164
6. Für eine funktionale Perspektive	166
Literatur	166
Symbolkompetenz	171
Elfriede Billmann-Mahecha	
1. Der Mensch als „animal symbolicum“	172
2. Annäherung an den Symbolbegriff	173
3. Ausgewählte Forschungsansätze und Forschungsdesiderata	176
4. Diskussion	182
Literatur	186
Medienkompetenz	189
Joachim Grabowski	
1. Die Furcht vor den Medien	189
2. Was sind Medien?	194
3. Konzeptionen von Medienkompetenz	204
Literatur	207
Namensregister	211
Verzeichnis der Autorinnen und Autoren	219

Kompetenz: ein bildungswissenschaftlicher Begriff

Joachim Grabowski

Vor gut zehn Jahren, mit der Diskussion um die ersten Ergebnisse der PISA-Studie, bekam der Begriff der Kompetenz in alltagssprachlichen wie in wissenschaftlichen Diskursen rund um Bildungsfragen eine Aktualität, die bis heute anhält. Die Auseinandersetzung mit Kompetenzen rückte seitdem auch bei der Steuerung des Bildungssystems in den Vordergrund, insofern der Aufbau von Kompetenzen in den neu konzipierten Bildungsstandards als das zentrale Bildungsziel formuliert wird.

Gegenüber dieser gestiegenen Kompetenzorientierung bei der Behandlung bildungsrelevanter Fragen lassen sich aber auch kritische Haltungen vorbringen, die zumindest zwei Aspekte betreffen. Zum einen wurde mit der Reaktion auf den PISA-Schock – zuvor auch schon nach den kaum weniger schockierenden Befunden der TIMSS-Studie (Baumert et al., 1997) – die wissenschaftliche Beschäftigung mit Kompetenzen in großem Umfang zu einer Beschäftigung mit der *Messung* von Kompetenzen. Beispielsweise beschreibt das im Jahr 2004 als Reaktion auf das unbefriedigende Abschneiden bei international vergleichenden Schulleistungsstudien an der Berliner Humboldt-Universität gegründete Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen seine Aufgabe folgendermaßen (IQB, o. J.):

Das IQB hat den Auftrag, die länderübergreifenden Bildungsstandards durch geeignete Testaufgaben zu operationalisieren, diese zu normieren und sie regelmäßig im Rahmen von Ländervergleichsstudien einzusetzen, um das Erreichen der Bildungsstandards zu überprüfen.

Eine weitere, Millionen schwere Forschungsinvestition aus dieser Zeit ist das von der Deutschen Forschungsgemeinschaft geförderte Schwerpunktprogramm „Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen“; auch hier steht bei den mehr als 20 beteiligten Einzelprojekten die Entwicklung von Messinstrumenten im Vordergrund (Klieme & Leutner, 2006, S. 1):

Das Schwerpunktprogramm soll kognitiv orientierte Experten auf den Gebieten einzelner bereichsspezifischer Kompetenzen mit Experten auf dem Gebiet des Messens und Testens zusammenbringen. Ziel ist es, Kompetenzstruktur- und Kompetenzentwicklungsmodelle zu erarbeiten und empirisch zu prüfen, anhand derer sich valide und faire Messinstrumente konstruieren lassen. Abgerundet wird das Programm durch Forschung zur Nutzung von kompetenzbezogenen Messinstrumenten in unterschiedlichen pädagogischen Entscheidungskontexten.

Natürlich kann die Erforschung von Kompetenzen zumal im psychologisch-verhaltenswissenschaftlichen Selbstverständnis nicht ohne begründete Opera-

tionalisierungen und geeignete empirische Fundierung erfolgen; doch lässt sich der Eindruck nachvollziehen, dass sich die Bemühungen um sogenannte psychometrische Modellierungen von Kompetenzen einschließlich der zum Anschluss an Bildungsstandards benötigten Definition von Kompetenzausprägungen in Form von Kompetenzstufen ein Stück weit verselbstständigt haben könnten, zumal auch die Weiterentwicklung der zur Lösung der beteiligten Messprobleme benötigten Methoden eine gewisse Dynamik erfahren hat (z. B. Hartig & Frey, 2012; Rost, 2007). Hinsichtlich der bildungspraktischen (z. B. pädagogischen oder didaktischen) Bedürfnisse schließt sich an die beobachtete Betonung der Kompetenzmessung dann häufig die Klage an, dass die Messung allein noch nichts zur Förderung oder zur besseren Vermittlung der in Frage stehenden Fähigkeitsbereiche beitrage („Vom vielen Wiegen wird die Sau nicht fett“; vgl. z. B. Efing, 2008; Kliewer, 2011; generell und kritisch schon Weinert, 2001).

Eine zweite kritische Blickrichtung gegenüber der Konjunktur des Kompetenzbegriffs richtet sich auf dessen inflationäre Verwendung. Thürmann (2008, S. 1) rechnet „Kompetenz“ zu den „amöbenhaften Wörtern, also Wörter mit extrem weiter Verbreitung und fehlender Kontur bzw. Struktur“ und berichtet über 11 Millionen Google-Treffer; fünf Jahre später sind es 26 Millionen. Einen analogen Anstieg von Buchtiteln mit dem Titelstichwort Kompetenz berichtet Huber (2004). Eine Suchanfrage in den öffentlichen Korpora des Instituts für deutsche Sprache (Archiv der geschriebenen Sprache mit über 4 Milliarden laufenden Wortformen) ergab 2.323 verschiedene Komposita mit dem Trägernomen „-kompetenz“; eine Auswahl der belegten Kompetenz-Varianten ist in Tabelle 1 aufgeführt. Und so verwundert es nicht, dass auch der bekanntermaßen sprachbegabte Edmund Stoiber eine spezielle, dazu noch metareflexive Kompetenzvariante populär gemacht hat:

Verfassung: das bedeutet letzten Endes Kompetenz-Kompetenz. Kompetenz-Kompetenz. Wer hat die Kompetenz-Kompetenz? Übertragen die Nationen die Kompetenz auf Europa oder hat Europa von sich aus schon die Kompetenz-Kompetenz?¹

Wenn alles, was jemand kann oder worüber jemand Bescheid weiß, gleich den Status einer Kompetenz verliehen bekommt, stellt sich die Frage, welchen Beitrag dieser Begriff dann noch für die theoretischen und empirischen Herausforderungen leisten kann, die sich den bildungswissenschaftlichen und auch den fachdidaktischen Disziplinen stellen. Wenn „Kompetenz“ ein theoretisch bedeutungshaltiges Konzept sein soll, muss es Kriterien geben, anhand derer sich entscheiden lässt, was als Kompetenz aufzufassen ist und

1 Vgl. <http://youtu.be/du85qeZrAt4>; Transkription durch den Autor. Fairerweise muss aber dazugesagt werden, dass Kompetenz-Kompetenz tatsächlich ein eingeführter juristischer Fachbegriff ist, dessen Verwendung man dem Redner im Zuge anderer rhetorischer Vorkommnisse als Versprecher zuschrieb.

was nicht. Oder sollte es sich letztlich doch nur um einen Modebegriff handeln?²

Einen interessanten Gedanken in diesem Zusammenhang bietet Huber (2004): Da über Selbstverständliches normalerweise nicht geredet oder geschrieben wird, müsse man davon ausgehen, dass wir es seit dem Ende der 1990er-Jahre mit einer massiven Krise der Kompetenz – und damit „mit dem massiven Auftreten von Inkompetenz“ – zu tun haben. So kann man den PISA-Schock auch deuten.

Tabelle 1: Beispiele für Kompetenz-Komposita in öffentlichen Texten (je zwei Zufallsauswahlen pro Anfangsbuchstabe; Recherche mit COSMAS II).

Administratorkompetenz	Methodenkompetenz
Alltagsorganisationskompetenz	Moralkompetenz
Ballsportkompetenz	Nestroy-Kompetenz
Bettenkompetenz	Nichtraucher-Kompetenz
Chorknaben-Kompetenz	Online-Spiele-Kompetenz
Computerkompetenz	Orakel-Kompetenz
Demenzkompetenz	Partnerschaftskompetenz
Durchsetzungskompetenz	Pornokompetenz
Eisbären-Kompetenz	Quattro-Kompetenz
Enttabuisierungskompetenz	Rasenkompetenz
Feuilletonkompetenz	Religionskompetenz
Flirt-Kompetenz	Schlangenlinien-Kompetenz
Gebärdensprachkompetenz	Schwimmkompetenz
Gondelbahn-Kompetenz	Terrassenholz-Kompetenz
Haarkompetenz	Todesstrafenkompetenz
Harry-Potter-Kompetenz	Unterrichtskompetenz
Informatikkompetenz	Urteilskompetenz
Integrationskompetenz	Veranstaltungs-Durchführungskompetenz
Jazzkompetenz	Verkäufer-Kompetenz
Jeanskompetenz	Wanderkompetenz
Kakaokompetenz	Webkompetenz
Kleinstwagen-Kompetenz	Youtube-Filmegucker-Kompetenz
Lebensbewältigungskompetenz	Zählkompetenz
Lückekompetenz	Zweigelt-Kompetenz

Die beiden genannten Kritikaspkte – die Fokussierung auf die Messung von Kompetenzen und die inflationäre Verwendung von Kompetenzbegriffen – gaben dem Herausgeber (neben sicherlich weiteren klärungsbedürftigen Fra-

2 So stellen Klieme und Hartig (2007, S. 14) mit Blick auf den Kompetenzbegriff fest: „Ein Begriff, der im Aufbau von Theorien keine spezifische Funktion hat, muss gemäß den Regeln der Wissenschaftstheorie dem Ockham’schen ‚Rasiermesser‘ zum Opfer fallen.“

gen zur Rolle von Kompetenzen im bildungswissenschaftlichen Kontext) den Anlass, im vorliegenden Band den theoretischen Status von Kompetenzkonzepten auf den Prüfstand zu stellen. Die resultierende thematische Auswahl und Konzeption der Beiträge wird in Abschnitt 1 erläutert. Daran schließt sich eine Übersicht über verschiedene Perspektiven auf den Kompetenzbegriff (Abschnitt 2) sowie über verschiedene Zugänge zu Kompetenzmodellen (Abschnitt 3) an. Der Beitrag schließt mit einem vorgezogenen Fazit (Abschnitt 4).

1. Die Konzeption des Bandes

Auch schon vor einer eingehenden Analyse möglicher Bestimmungen des Kompetenz-Begriffs und seiner Komposita lässt sich zweierlei feststellen:

- (a) Kompetenzen können sich auf unterschiedlich allgemein oder spezifisch gefasste Fähigkeitsbereiche beziehen;
- (b) Kompetenzen können sich auf verschiedene Arten von Fähigkeitsbereichen beziehen.

Wenn Kompetenzbegriffe theoretisch gehaltvoll sein sollen, zumal im bildungswissenschaftlichen Zusammenhang, dürfen sie sich nicht auf eng umgrenzte Einzelfälle von Handlungsfähigkeiten oder Wissens-elementen beschränken, wie sie z. B. in Tabelle 1 enthalten sind. Natürlich kann ich jemandem Spaghetti-Koch-Kompetenz oder „Spaghetti“-Buchstabier-Kompetenz attestieren – aber *so what?* Mit Blick auf den anderen Pol der Dimension von Generalität versus Spezifität stellt sich aber durchaus die Frage nach einer sinnvollen Korngröße für pädagogisch-psychologisch behandelns-werte Kompetenzbereiche. Wenn man einmal nur die großen Lebensbereiche von Freizeit und Arbeit unterscheidet, würden sich die für die jeweils erfolgreiche Ausgestaltung notwendigen Fähigkeiten vielleicht als Alltagsbewältigungskompetenz gegenüber einer Berufsbewältigungskompetenz zusammenfassen lassen. Dieser Auflösungsgrad von Fähigkeiten dürfte nun jedoch zu allgemein sein, um sinnvolle Anknüpfungspunkte zu bieten, etwa wenn es um die Identifikation individueller Stärken und Schwächen oder um die Ableitung hilfreicher Unterstützungsangebote geht. Was ist aber eine brauchbare Korngröße für Kompetenzkonstrukte? Die diesbezügliche Kennzeichnung der PISA-Studie gibt sich zunächst sehr allgemein (Deutsches PISA-Konsortium, 2001, S. 16):

[...] mit PISA [werden] Basiskompetenzen erfasst, die in modernen Gesellschaften für eine befriedigende Lebensführung in persönlicher und wirtschaftlicher Hinsicht sowie für eine aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben notwendig sind.

Sicherlich lassen sich beispielsweise das Lesen- und Rechnen-Können leicht unter diese Definition subsumieren; aber wäre die Fähigkeit, sich abends

richtig den Wecker zu stellen und morgens rechtzeitig aufzustehen, nicht mindestens ebenso wichtig für die genannten Kriterien (wirtschaftliche Aspekte der Lebensführung; aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben)? Für die Bestimmung bildungsrelevanter Kompetenzbegriffe braucht es also noch weitere Rahmenbedingungen.

Diese finden sich unter Umständen in den oben unter Punkt (b) angesprochenen Arten der berücksichtigten Fähigkeitsbereiche. Einen frühen Beitrag hierzu leistete der Pädagoge Heinrich Roth, der den durch Erziehung anzustrebenden Zustand der Mündigkeit anhand der Trias aus Selbstkompetenz, Sachkompetenz und Sozialkompetenz beschrieb; dabei wird in allen drei Bereichen die Urteils- und Handlungsfähigkeit betont (Roth, 1971, S. 180). Für den Bereich der Schule und auch der beruflichen Bildung liegt es nahe, die Sachkompetenzen entlang der Fächer oder Domänen zu untergliedern, die unterrichtet werden; diese entsprechen vielfach zugleich etablierten wissenschaftlichen Teildisziplinen als Zugängen zur Erkenntnis der materiellen und geistigen Welt. Darüber hinaus gibt es aber auch Domänen übergreifende oder von einzelnen Domänen unabhängige Fähigkeiten, die für das jeweilige Wissen und Können in den Fächern und für dessen Erwerb eine Voraussetzung darstellen oder die Aneignungs- und Beherrschungsprozesse beeinflussen; diese werden häufig unter dem Begriff der Schlüsselkompetenzen zusammengefasst (z. B. Lange, 2009). Der Europäische Referenzrahmen „Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen“ versteht Schlüsselkompetenzen als „diejenige Kompetenzen, die alle Menschen für ihre persönliche Entfaltung, soziale Integration, Bürgersinn und Beschäftigung benötigen“ und nennt und definiert die folgenden acht Fähigkeitsbereiche (EU, 2006, S. L 394/13), welche „junge Menschen nach der Grundbildung und Ausbildung ... erworben haben [sollen]“ und als Erwachsene „ein Leben lang weiterentwickeln und aktualisieren können“:

- Muttersprachliche Kompetenz
- Fremdsprachliche Kompetenz
- Mathematische Kompetenz und grundlegende naturwissenschaftlich-technische Kompetenz
- Computerkompetenz
- Lernkompetenz
- Soziale Kompetenz und Bürgerkompetenz
- Eigeninitiative und unternehmerische Kompetenz
- Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit

Man erkennt, dass es – analog zur PISA-Studie – in den Bereichen von Sprache, Mathematik und Technik offenbar Grundfähigkeiten gibt, ohne die sich eine bestimmte Lebensqualität und Bildungsteilhabe nicht erreichen lässt, wobei es sich aber auch um Domänen handelt, in denen man darüber hinausgehende Fachkompetenzen erwerben kann. So unterscheiden wir ja

auch Allgemeinwissen von Fachwissen (vgl. Kiel, Grabowski & Meyer, 2005), auch wenn die Übergänge im Einzelnen nicht exakt angegeben werden können. Die anderen genannten Fähigkeitsbereiche sind zwar – über Sozialisationsprozesse hinaus – ebenfalls Gegenstand von erzieherischen und bildenden Maßnahmen, ohne dass ihnen jedoch strukturelle Lernorte in der Art von Schulfächern gewidmet wären.

Im vorliegenden Band werden diejenigen im genannten Sinne grundlegenden Fähigkeitsbereiche fokussiert und auf ihre „Kompetenztauglichkeit“ hin untersucht, die sich auf das Übergangsfeld von Sprache, Medien und Kultur beziehen. Abgesehen von den fremdsprachlichen, mathematisch-technischen und selbstbezogenen Kompetenzen sind damit zugleich die Kompetenzbereiche des EU-Referenzrahmens tangiert, wobei punktuelle Ausdifferenzierungen vorgenommen wurden. Unter weiterer Berücksichtigung von bereits eingeführten Phänomenbereichen, Begrifflichkeiten und wissenschaftlichen Diskursen stellen sich die folgenden neun Kompetenzkonzepte zur Diskussion:

- Lesekompetenz
- Schreibkompetenz
- Bildungssprachliche Kompetenz
- Kommunikative Kompetenz
- Soziale Kompetenz
- Kulturelle Kompetenz
- Interkulturelle Kompetenz
- Symbolkompetenz
- Medienkompetenz

Diese Kandidaten für Kompetenzkonzepte werden in den einzelnen Beiträgen eingehend diskutiert und hinsichtlich der zugehörigen Phänomenbereiche umschrieben. Für eine erste Begründung und Kennzeichnung dieser Auswahl mögen deshalb die folgenden Anmerkungen ausreichen.

Die *Lesekompetenz* kann als geradezu klassisches Feld der Literalität gelten; sie wurde in mehreren vergleichenden Schulleistungsstudien berücksichtigt (IGLU bzw. PIRLS, PISA, DESI) und wurde auch außerhalb bildungspolitischer Kontexte intensiv erforscht (z. B. Groeben & Hurrelmann, 2009). Am Beispiel der Lesekompetenz, die bei der ersten Welle der PISA-Erhebung den Schwerpunkt bildete, hat sich auch die starke öffentliche Diskussion entwickelt.

Das *Schreiben* – als produktives Pendant zum Lesen – erfuhr in den empirischen Disziplinen bislang weniger Aufmerksamkeit und Behandlung, so wie es auch im Bereich der Mündlichkeit – abgesehen vom frühen Spracherwerb – weitaus mehr Untersuchungen zum Sprachverstehen gibt als zur Sprachproduktion (vgl. Herrmann & Grabowski, 1994; 2003). Das hat unter anderem damit zu tun, dass Schreibprozesse zu offenen Reaktionsklassen

führen, nämlich Texte, deren komplexe Eigenschaften sich schwer (und oft auch nur unter Hinzuziehung linguistischer Expertise) beschreiben und analysieren lassen. Resultate von Sprachverstehensprozessen lassen sich demgegenüber häufig leichter und auch in geschlossenen Formaten bestimmen (Grabowski, 2003, 2006). In neuerer Zeit hat sich aber eine stärker empirisch orientierte Schreibdidaktik herausgebildet, in deren Rahmen auch Vorschläge für Kompetenzmodelle und neuerdings auch offene Textproduktionsaufgaben in standardisierten Schulleistungsmessungen entwickelt wurden (VERA 3 und 8; einschließlich standardisierter Auswertungsvorschriften).³

Die Beschäftigung mit *bildungssprachlicher Kompetenz* (ähnlich auch mit *schulsprachlicher Kompetenz*) resultiert aus der Erkenntnis, dass in Schulen und anderen Bildungseinrichtungen Sprachhandlungen und Diskursfunktionen eingeübt und beherrscht werden müssen, die über alltagsprachliche Sprachverwendungsmuster hinausgehen, aber auch für die weitere außerschulische Ausdrucksfähigkeit eines Individuums von zentraler Bedeutung sind (Vollmer & Thürmann, 2013). Dies bezieht sich sowohl auf den sprachlichen Verkehr im Unterrichtsgeschehen als auch auf die für den Umgang beispielsweise mit den naturwissenschaftlichen Inhalten erforderlichen Begrifflichkeiten und Ausdruckspräzisierungen.

Kommunikative Kompetenz kann als eine typische Schlüsselkompetenz gelten, die sich auf ein breites Feld denkbarer Fähigkeiten im Umgang mit (mündlicher) Sprache bezieht; dieses Konzept erfuhr seit mehreren Jahrzehnten umfangreiche Behandlung in den Sozial- und Gesellschaftswissenschaften, daneben natürlich auch im sprach- und bildungswissenschaftlichen Kontext. Ein ähnlich weit gefasster und seit Langem diskutierter, vielleicht noch umfassenderer Phänomenbereich des erfolgreichen Handelns in (sozialen) Umwelten wird unter dem Konzept der *Sozialen Kompetenz* behandelt. Für diesen Bereich gibt und gab es auch unabhängig von neueren bildungspolitischen Intentionen Mess- und Erhebungsinstrumente zur Bestimmung individueller Kompetenzausprägungen, beispielsweise für den Einsatz bei beruflichen Eignungsfeststellungen.

Mit der *kulturellen* und *interkulturellen* Kompetenz rückt das Moment der Kulturbezogenheit aller zuvor genannten Fähigkeitsaspekte und Weltausschnitte in den Fokus. Angemessenes und/oder zielführendes Wissen und Handeln in der eigenen Kultur setzt häufig die Kenntnis und Berücksichtigung gesellschaftlicher Symbolsysteme und Konventionen oder geteilter Sozialisationserfahrungen voraus; kulturelle Kompetenz ist eine Voraussetzung für die Teilhabe an sozialen und gesellschaftlichen Praktiken. Woher bezieht man beispielsweise die Sachverhalte und Redewendungen, die in Quizshows wie „Wer wird Millionär?“ als besonders leicht gelten – aber eben nur für Kultureingeweihte (vgl. Panyr, Kiel, Meyer & Grabowski, 2005)? Besondere

3 Vgl. www.iqb.hu-berlin.de/vera/aufgaben; www.dies-online.de (Forschungsgruppe „didaktisch-empirische Schreibforschung“).

Herausforderungen bringt die Auseinandersetzung mit dem kulturell (und damit oft auch sprachlich) Fremden, beispielsweise bei dem Versuch, in ausländischen Geschäftsbeziehungen erfolgreich zu sein, aber auch gegenüber der kulturellen Diversität etwa in den Bildungseinrichtungen – der man in den 1970er- und 1980er-Jahren zum Beispiel mit den Konzepten einer „Ausländerpädagogik“ zu begegnen versuchte.

Das neu zu entwickelnde Konzept der *Symbolkompetenz* ist der Tatsache geschuldet, dass wir uns in semiotischen Umwelten bewegen und orientieren müssen, die weit über die konventionalisierten Symbolsysteme der Schrift, der Mathematik und allenfalls noch der musikalischen Notation hinausreichen. Aufbauanleitungen für Möbelstücke, Wegweiser auf Flughäfen, Bedienhinweise bei Fahrkartenautomaten, die Teilnahme am Straßenverkehr, der Besuch öffentlicher Toiletten – die dort und andernorts verwendeten Piktogramme, Logos und andere Symbolarsenale sind eben häufig nicht selbsterklärend, sind aber andererseits auch nicht oder selten Gegenstand gesteuerter Erwerbssituationen.

Von allen genannten Kompetenzbegriffen ist die *Medienkompetenz* mit über drei Millionen Suchtreffern am häufigsten im Internet belegt (gefolgt von der Sozialen Kompetenz mit über einer Million Treffer). Die rasante Entwicklung, Diversifikation und Verfügbarkeitssteigerung von Medien der Massen- wie der Individualkommunikation stellt für die moderne Lebensbewältigung vielfältige und vielfach unumgehbare Herausforderungen dar, denen die Bildungseinrichtungen einerseits mit entsprechender Schulung und Nutzungsbefähigung zu begegnen versuchen, andererseits aber häufig auch mit großer Skepsis gegenüberstehen.

Zu den jeweiligen Kompetenzkonzepten wurden einschlägige Autorinnen und Autoren mit verschiedenen disziplinären und interdisziplinären – psychologischen, sprachwissenschaftlichen, pädagogischen oder didaktischen – Hintergründen gebeten, auf folgende Fragen Antworten zu geben:

- (a) Wo liegen die Grenzen, worin bestehen die Invarianten des unter den entsprechenden Kompetenzbegriff fallenden Phänomenbereichs?

Wenn man sinnvoll von verschiedenen Kompetenzen sprechen will, müssen sich diese auch gegeneinander abgrenzen lassen, insbesondere wenn man individuelle Kompetenzausprägungen einerseits messen bzw. diagnostizieren und andererseits durch pädagogisch-didaktische Maßnahmen aufbauen oder fördern will. Beispielsweise werden Lese- und Schreibkompetenz in der Regel unterschieden, während wir das Sprechen-Können und das Hören- bzw. Verstehen-Können unter einer kommunikativen Kompetenz zusammengefasst finden; andererseits erfordert aber auch das Schreiben die Berücksichtigung vieler kommunikativer Aspekte. Jede Art der Sprachverwendung ist immer auf die eine oder andere Art auch medial. Etc. Eine Ordnung, die sich hier aufzeigen oder

herstellen ließe, hätte beispielsweise dahingehend Konsequenzen, von welchen Bildungseinrichtungen oder von welchen innerschulischen Fachzuständigkeiten man erwarten darf, dass sie sich um die Vermittlung der jeweiligen Fähigkeiten bemühen. Auch sind noch nicht alle Kompetenzen, deren Aufbau und Erwerb man für eine erfolgreiche Lebensgestaltung für wichtig oder unerlässlich hält, gleichermaßen didaktisiert.

- (b) Welche theoriebasierten, didaktisch basierten und/oder psychometrisch basierten Kompetenzmodelle liegen im jeweiligen Bereich vor?

Die drei genannten unterschiedlichen Quellen von Kompetenzkonstrukten spiegeln die Tatsache wider, dass Kompetenzkonzeptionen, so wie wir sie heute vorfinden, zum Teil auf ganz unterschiedliche – auch methodologisch unterschiedliche – Weise motiviert sind. Interdisziplinäre Kontroversen dürften häufig damit zu tun haben, dass solche Perspektiven nicht beliebig miteinander kompatibel sind. Beispielsweise sind Vergleichsarbeiten und vergleichende Schulleistungsmessungen im Bereich der schulischen Praxis oft nicht besonders beliebt oder werden sogar als bedrohlich – zumindest nicht als pädagogisch hilfreich – erlebt (vgl. Sachse, 2009; Vieth-Entus, 2010). – Die sogenannte psychometrische Perspektive auf Kompetenzen erhält im vorliegenden Band, zumal ihre Konzeptionen und Arbeitsergebnisse etwa in den Abschlussberichten der jeweiligen Projekte bereits gut dokumentiert sind (z. B. Fleischer, Leutner & Klieme, 2012), vergleichsweise wenig Beachtung.

- (c) Welche Befunde, empirischen Untersuchungsbeispiele und Theorien kennzeichnen den zugehörigen Forschungsstand?

Hierzu ist anzumerken, dass sich die Traditionen und Forschungsumfänge zu den jeweiligen Kompetenzbegriffen allein schon quantitativ sehr unterschiedlich darstellen. Wo im einen Extrem, etwa bei der Behandlung der Lesekompetenz, eine Vielfalt an Befunden, Perspektiven und theoretischen Zugängen vorliegt, die es vorrangig erst einmal zu systematisieren gilt, müssen im anderen Extrem, etwa bei der Behandlung der Symbolkompetenz, geeignete Ansatzpunkte für die Forschung überhaupt erst abgeleitet und entwickelt werden.

- (d) Wie lassen sich die betreffenden Fähigkeitsbereiche didaktisch-praktisch diagnostizieren und vermitteln?

Diese Frage schließlich rekurriert auf die eingangs getroffene Feststellung, dass die Generierung von Messmodellen im Rahmen vergleichender Large-Scale-Projekte bereits eine gewisse Konjunktur erlebte, während es nun aber auch wieder verstärkt darum geht, was mit den Ressourcen vor Ort, also innerhalb von Unterrichts- oder Ausbildungszeit und mit den Mitteln von Lehrkräften in den Bildungseinrichtungen getan

werden kann, um die jeweiligen individuellen Kompetenzausprägungen zu fördern.

Ohne dass mit diesem Fragenkatalog akribische Vorschriften für die Gestaltung der einzelnen Beiträge verbunden waren, ergaben sich inhaltlich wie umfangsbezogen vergleichbare Kapitel, die zwar den teilweise sehr unterschiedlichen Forschungsständen auf eine jeweils eigene Art gerecht werden, aber die bildungswissenschaftliche Rolle und Verortbarkeit des jeweiligen Konzepts in jedem Fall verdeutlichen. Vor allem in diesem Aspekt dürften die einzelnen Aufsätze wie auch ihre Kollektion in diesem Band einen neuartigen Beitrag zur Rolle von Kompetenzkonstrukten in den Bildungswissenschaften leisten. Der inhaltlich wie formal homologe Aufbau der Beiträge unterstützt zugleich die Eignung des Bandes als Grundlage für ein einsemestriges Seminar im Bachelor- oder Masterabschnitt eines bildungswissenschaftlichen Studiengangs.⁴

2. Perspektiven auf Kompetenz

Die verschiedenen Kompetenzkonstrukte und die zum Teil unterschiedlichen disziplinären Hintergründe ihrer Behandlung erfordern Begriffsbestimmungen, die von Beitrag zu Beitrag variieren (können) und jeweils an Ort und Stelle expliziert werden. Im vorliegenden Abschnitt werden demgegenüber lediglich einige grundlegende und allgemeine Aspekte behandelt, die für die Rolle und Geschichte des Kompetenzbegriffs in den Bildungswissenschaften charakteristisch sind. (Eine Übersicht über die sozial- und erziehungswissenschaftlichen Kompetenzdiskurse geben Klieme & Hartig, 2007.)

Auf unscharfe Bedeutungsgehalte und inflationäre Verwendungsmuster des Kompetenzbegriffs und seiner Komposita wurde eingangs bereits hingewiesen (vgl. auch Vonken, 2011). Der sprachgeschichtliche Bedeutungswandel, ausgehend vom lateinischen „competere“, ist entsprechend komplex (Huber, 2004). Im aktuellen Gebrauch finden sich vor allem zwei Bedeutungsfacetten: (a) Kompetenz als Fähigkeit zur Bewältigung von Problemsituationen und (b) Kompetenz als Befugnis oder Zuständigkeit, in bestimmten Situationen (auf der Basis einer angemessenen Befähigung oder Legitimation) zu handeln (etwa im Fall der Richtlinienkompetenz oder der Gesetzgebungskompetenz). Die bildungswissenschaftliche Diskussion richtet sich dabei (vorrangig) auf den erstgenannten Bedeutungskontext.

4 Dies wurde im Rahmen des Masterstudiengangs für das Lehramt an Gymnasien der Leibniz Universität Hannover bereits erfolgreich erprobt. Im Wintersemester 2012/2013 hatten sich außerdem alle Autorinnen und Autoren dieses Bandes bereiterklärt, im Rahmen einer Ringvorlesung Vorträge zu den von ihnen behandelten Kompetenzkonzepten zu halten. Für die finanzielle Unterstützung dieser Ringvorlesung danken wir dem Dekanat der Philosophischen Fakultät der Leibniz Universität Hannover.

Vom wissenschaftlichen Status her sind Kompetenzen theoretische Konstrukte, also Annahmen über Eigenschaften und ihre Ausprägungen, die nicht direkt beobachtbar sind, sondern allenfalls durch Indikatoren erschlossen werden können (Herrmann, 1991). Der theoretische Status des Kompetenzbegriffs gleicht hier dem der Intelligenz oder anderer Persönlichkeitskonstrukte. Damit hat es sich auch als sinnvoll und hilfreich erwiesen, Kompetenzausprägungen als *latente* Eigenschaften zu konzipieren. Das heißt, dass die Ausprägungen als überdauernd angenommen werden, auch wenn sie – zum Beispiel mangels geeigneter Umweltbedingungen – gerade nicht zu Tage treten. Insofern spricht man auch von Verhaltensdispositionen. Das erschwert die Messung solcher Eigenschaften: Man muss anhand manifester, beobachtbarer Verhaltensweisen (zum Beispiel der Bearbeitungsgüte bestimmter Aufgaben) mit einer gewissen Zuverlässigkeit auf die dahinter liegende Eigenschaftsausprägung schließen (können). Dabei wird angenommen, dass die Eigenschaftsausprägung selbst zu einem bestimmten Zeitpunkt – beispielsweise dem Zeitpunkt der Messung – jeweils hinreichend stabil ist, wobei sie sich über die Zeit hinweg aber durchaus verändern kann bzw. im Bildungskontext auch verändern soll. Das unterscheidet Kompetenzen, die man grundsätzlich und im Prinzip jederzeit erwerben oder erhöhen kann, von Persönlichkeitseigenschaften wie Extraversion oder Neurotizismus, deren einmal gebildete Ausprägungen ein Individuum eher langfristig kennzeichnen.

Kompetenzausprägungen sind Eigenschaften von Individuen; deshalb fühlt sich die Psychologie hier besonders angesprochen und zuständig. Das klingt zunächst ganz selbstverständlich; für die Fachdidaktiken kann die Betonung der Rolle von Kompetenzen und ihrer Messbarkeit aber eine Herausforderung darstellen. Traditionell sind fachdidaktische Modelle häufig aus den jeweiligen fachwissenschaftlichen Binnensystematiken abgeleitet. Die Didaktik des Grammatikunterrichts beispielsweise würde sich an der linguistisch beschreibbaren Binnenstruktur der Grammatik orientieren. Mit der Umstellung des Bildungssystems von einer Input- zu einer Output-Steuerung und der Entwicklung von Bildungsstandards (dazu weiter unten mehr) sind nun Kriterien der empirischen Evidenz in den Vordergrund gerückt, so dass fachdidaktische Forschung in methodischer und methodologischer Hinsicht immer stärkere verhaltenswissenschaftliche Züge trägt (z. B. Bayrhuber et al., 2012). Positiv betrachtet ergeben sich aus diesen Veränderungen neue Perspektiven für interdisziplinäre Zusammenarbeiten. Enttäuschung oder Verärgerung resultierte aber auch aus der Feststellung, dass die langjährigen fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Erkenntnisse und Erfahrungen zu den untersuchten Fähigkeitsbereichen bei der psychometrisch nutzbaren Entwicklung von Tests und Aufgaben zu wenig Berücksichtigung fanden (vgl. z. B. Dawidowski, 2012, der eine literaturdidaktische Debatte kommentiert). In vielen Bereichen, etwa bei der Entwicklung von Vergleichsaufga-

ben, dürfte sich mittlerweile aber eine gute Mischung aus Zusammenarbeit und Aufgabenteilung zwischen Vertretern der Fachdidaktiken und der sogenannten Psychometrie etabliert haben.

Abgesehen von der Immunologie, wo „Kompetenz“ als ebenfalls latente Eigenschaft von Zellen konzipiert wird, auf Fremdorganismen mit der Entwicklung bestimmter Fähigkeiten zu reagieren, spielt der Kompetenzbegriff in neuerer Zeit insbesondere bei der paradigmatischen Neubegründung der Linguistik durch Noam Chomsky ab dem Ende der 1950er-Jahre eine Rolle. Chomsky postulierte einen idealisierten Hörer/Sprecher, der in seiner Muttersprache über sprachliche Intuitionen verfügt, die sich im Wesentlichen auf die Fähigkeit beziehen, grammatische von ungrammatischen Sätzen zu unterscheiden bzw. unendlich viele grammatisch wohlgeformte Sätze seiner Sprache zu erzeugen (Chomsky, 1965/1973). Die Kompetenz des idealen Sprachverwenders besteht also darin, wohlgeformte Sätze seiner Sprache produzieren und beurteilen zu können, und diese Sprachkompetenz rückte fortan als Untersuchungsgegenstand der Linguistik ins Zentrum. Das dieser Programmatik zugehörige theoretische Instrumentarium war die Generative Transformationsgrammatik sowie eine nativistische Sprachentwicklungstheorie.

Der Kompetenz gegenübergestellt wurde die Performanz, also die manifeste sprachliche Realisation von Äußerungen, deren Untersuchung dann aber der Psychologie überlassen bleiben mochte.⁵ Dort konnten dann psychische, in der Regel einschränkende Faktoren wie Gedächtnisleistung, Motivation, Konzentration sowie soziale und kulturelle Voraussetzungen eine Rolle spielen, von deren Einflüssen in der linguistischen Theorie aber gerade abstrahiert wurde. Individuelle Aneignungsprozesse oder Unterschiede in Kompetenzausprägungen spielten in diesem Zusammenhang keine Rolle, insofern die menschliche Sprachfähigkeit als eine „*conditio humana*“ aufgefasst wurde, eine universelle, generelle und stabile Eigenschaft des Menschen auf der Basis überwiegend angeborener Kenntnisse und Prozesse. Interessanterweise stellt die Messung von Sprachkompetenz in einer solchen Konzeption dann auch kein Problem dar, insofern die individuelle Kompetenzausprägung ja nicht indiziert werden muss, sondern vorausgesetzt wird. Vielmehr konnte umgekehrt die grammatische Akzeptabilität von Äußerungsbeispielen mit Hilfe der als muttersprachliche Kompetenz vorausgesetzten Beurteilungsfähigkeit eingeschätzt werden. Man misst hier also nicht mit den Aufgaben die Kompetenzausprägung, sondern stellt mit Hilfe der unterstellten Kompetenz Aufgabeneigenschaften fest. (Zur Problematik von Akzeptabilitätsurteilen bei semantischen Fragestellungen s. Harras & Grabowski, 2000).

In der psychologischen Begriffsgeschichte kann man der Kompetenz – einem Gedanken von Michael Becker-Mrotzek und Kirsten Schindler (2007)

5 Zu unterschiedlichen Vorschlägen über die „Arbeitsteilung“ von Psychologie und Sprachwissenschaft bei der Untersuchung sprachbezogener Fragestellungen vgl. schon Bühler (1934) oder Steinthal (1855).

folgend – vielleicht das Konstrukt der Intelligenz gegenüberstellen. Mit Intelligenz werden ja vorrangig diejenigen kognitiven Grundfunktionen erfasst, die zwar individuell unterschiedlich, aber innerhalb von Individuen eher stabil und durch Interventionen nur in begrenztem Maße beeinflussbar sind (eine Übersicht über Intelligenzmodelle geben Funke & Vaterrodt, 2009). Kompetenzen beziehen sich demgegenüber auf Bereiche, die durch Lernen und Erfahrung aufgebaut und beeinflusst werden können, wobei die resultierenden Kompetenzzusprägungen wahrscheinlich auch, aber zumindest nicht ausschließlich durch die individuelle Grundintelligenz bedingt sind. Insofern sind Kompetenzen – insbesondere das Zusätzliche der Kompetenzen gegenüber der Intelligenz – immer bereichs- oder domänenspezifisch.

Im psychologischen wie bildungswissenschaftlichen Zusammenhang⁶ befindet sich Kompetenz im Kontext ähnlicher Begriffe wie Begabung, Fähigkeit, Fertigkeit, Wissen und Können oder Qualifikation. Diese Begriffe können und müssen nicht im Einzelnen definiert und gegeneinander abgegrenzt werden. Gegenüber der Begabung lässt sich aber sagen, dass diese weniger den Aspekt des Erlernbaren und Vermittelbaren betont. An der Stelle erlernbarer musikalischer oder sportlicher Kompetenzen konzipiert Gardner (1991) beispielsweise eine musikalische und eine körperlich-kinästhetische *Intelligenz* (die man als Begabungsvoraussetzung interpretieren könnte). Die Konzeption musikalischer Kompetenzen ist musikpädagogisch zumindest umstritten (vgl. Vogt, 2011, für den „musikalische Kompetenz“ gar ein „Unwort“ ist). Fertigkeiten beziehen sich eher auf Ausführungsroutinen und sind Kompetenzen damit ferner, insofern dort das Moment der Anwendungsflexibilität stark betont wird. Dies betrifft auch den Begriff der Qualifikation, der vor allem in beruflichen Kontexten die Passung zwischen individuellen Voraussetzungen und situativen oder tätigkeitsbezogenen Anforderungen beschreibt. Mit Kompetenzen meint man demgegenüber eher die Fähigkeit, bestimmten lebensweltlichen Anforderungen erfolgreich begegnen zu können.

Die meisten neueren Kompetenzdefinitionen beziehen sich zumindest nominell auf einen einflussreichen Aufsatz von Franz Emanuel Weinert (2001, S. 27f.), in dem Kompetenzen, einem Vorschlag der OECD und der vom Autor dort vorgelegten Expertise folgend, in einer vergleichsweise weit gefassten Definition beschrieben werden 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.

6 Die vielfältige und gut eingeführte Verwendung des Kompetenzbegriffs in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik – etwa hinsichtlich der akzeptierten Untergliederung in Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz – kann im vorliegenden Zusammenhang nicht referiert werden; vgl. dazu z. B. Gillen und Kaufhold (2005).

Dabei ist „bestimmte Probleme“ als „bestimmte Arten von Problemen“ zu verstehen; Kompetenzen beziehen sich auf verschiedene Bereiche oder Domänen und können bei einem Individuum zumindest theoretisch sehr unterschiedlich ausgeprägt sein. Eine solche Definition steht im Einklang mit den schon angesprochenen bildungspolitischen Veränderungen, die seit dem Ende der 1990er-Jahre in Deutschland eingetreten sind. Ausgangspunkt dieser Veränderungen war die Erkenntnis, dass die bislang erfolgte Steuerung des Bildungssystems durch Lehrpläne – eine Form der sogenannten Input-Steuerung – nicht die gewünschten Erfolge gebracht hatte. Diese Erkenntnis war vor allem durch die Teilnahme an internationalen vergleichenden Schulleistungsstudien möglich geworden; hier sind vor allem TIMSS im mathematischen und naturwissenschaftlichen Bereich, IGLU für das Leseverständnis am Ende der Grundschule und dann eben PISA mit den drei Säulen der Lesekompetenz sowie der mathematischen und naturwissenschaftlichen Grundbildung zu nennen. Zukünftig sollen nun stärker die Wirkungen und Ergebnisse von Bildungsprozessen kontrolliert werden; das bedeutet eine Hinwendung zur Output-Steuerung. Dazu muss festgelegt und überprüft werden, was Schülerinnen und Schüler an welcher Stelle des Bildungssystems können sollen. Und dieses Können soll nicht oder nicht mehr nur darin bestehen, den vorangegangenen Lernstoff wiederzugeben, verstanden zu haben und allenfalls auch anwenden zu können, sondern lebensweltlich relevante Problemforderungen bewältigen zu können, kurzum: das Bildungsziel ist der Aufbau von Kompetenzen. (Hierin zeigt sich der auch normative Aspekt von Kompetenzmodellen.)

Die verbindliche Festlegung, welche Kompetenzen nach welchem Bildungsabschnitt erreicht werden sollen, erfolgt durch die Formulierung von Bildungsstandards. Ein für die Auslösung und Gestaltung dieser bildungspolitischen Prozesse maßgebliches Dokument ist die sogenannte Klieme-Expertise zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards (Klieme et al., 2007). Hier heißt es in der Zusammenfassung (S. 9):

[Bildungsstandards] benennen die Kompetenzen, welche die Schule ihren Schülerinnen und Schülern vermitteln muss, damit bestimmte zentrale Bildungsziele erreicht werden. [Sie] ... legen fest, welche Kompetenzen die Kinder oder Jugendlichen bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe erworben haben sollen. Die Kompetenzen werden so konkret beschrieben, dass sie in Aufgabenstellungen umgesetzt und prinzipiell mit Hilfe von Testverfahren erfasst werden können.

Seitdem sind Kompetenzen Kernkonzepte unseres Bildungswesens. Es kann allenfalls noch abgewogen werden, ob es günstiger ist, solche Standards als Minimalstandards (Was muss jemand mindestens erreicht haben?), als Regelstandards (Was soll jemand typischerweise erreicht haben?) oder als Optimalstandards (Was sollten die besten Schülerinnen und Schüler können?) zu formulieren. Die möglichen Auswirkungen dieser Leitlinien auf die thematische Unterrichtsgestaltung sind beachtlich, insofern auf keinen kanonisierten