

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



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

<http://www.didaktik-deutsch.de>

11. Jahrgang 2006 – ISSN 1431-4355

Schneider Verlag Hohengehren  
GmbH

*Jakob Ossner*

**KOMPETENZEN UND  
KOMPETENZMODELLE IM  
DEUTSCHUNTERRICHT**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 11. H. 21. S. 5-19.

---

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

Jakob Ossner

## KOMPETENZEN UND KOMPETENZMODELLE IM DEUTSCHUNTERRICHT

### 1. Vorbemerkungen: Begriffliches und Wissenschaftstheoretisches

Die Schlagworte der gegenwärtigen bildungspolitischen Diskussion heißen Kompetenzen, Standards und Vergleichsaufgaben. Die Deutschdidaktik ist mit und nach PISA in diese Diskussion hineingestolpert, ohne dass sie sie selbst hätte gestalten wollen, geschweige denn können.

Die drei Begriffe werden im Folgenden so gebraucht:

- Kompetenzen repräsentieren nach der inzwischen leitenden Definition von Weirner (2001) „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernten 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.“ Kompetenzen können normativ beschrieben werden, dann formulieren sie die gesellschaftlich erwünschten Bildungsziele. Sie können aber auch empirisch gefasst werden. Dann beschreiben sie, was Schülerinnen empirisch können. Dies kann aber immer nur auf bestimmte Zeitpunkte definiert sein. In diesem Sinne kann man allgemein (ohne Zeit- bzw. Entwicklungsbezug) von *Schreibkompetenz* als Bildungsziel, von einer erwarteten Kompetenz zu einem bestimmten Zeitpunkt und von einer tatsächlichen Kompetenz, die Schülerinnen durchschnittlich in der 4. Klasse in der Großschreibung im Deutschen zeigen, sprechen.

Kompetenzen haben gemeinhin unterschiedliche Grade der Spezifizierung. So beinhaltet die allgemeine Schreibkompetenz, die Kompetenz Texte konzeptionell zu verfassen, orthographisch richtig zu schreiben und dies motorisch flüssig und allgemein leserlich zu tun. Die konzeptionelle Textkompetenz beinhaltet zum Beispiel das Schreiben von Erzählungen im Gegensatz zu Beschreibungen oder Erörterungen usw. Die hier zu leistende Entfaltung ist eine gegenstandsorientierte analytische Aufgabe, die allerdings in einem Kompetenzentwicklungsmodell, das danach fragt, wann welche Kompetenzen erworben werden (sollen), empirisch unterfüttert werden muss.

- Standards definieren Anforderungen auf der Grundlage von Kompetenzen. Standards sind, wie der Name schon ausdrückt, ihrer Natur nach normativ. Sie können als Regelstandards ausgebracht werden, dann definieren sie, was in der Regel in den Fächern bzw. Arbeitsbereichen oder bei den Lerngegenständen beherrscht werden sollte. Wenn die Kompetenz auf Großschreibung abzielt, sagt der Standard, welche Fälle in welcher Klasse in welcher Ausprägung beherrscht werden sollten; z.B. 4. Klasse: *Die Schülerinnen beherrschen die Großschreibung von Konkreta, die im Satz ein Artikelwort bei sich führen, sicher.* Dabei ist die Bezugnahme auf Konkreta dem Umstand geschuldet, dass man empirisch weiß, dass die Konkreta bei der Großschreibung anders beherrscht werden als die Abstrakta. Das bedeutet, dass die Formulierung von Standards nicht ohne

empirische Unterfütterung stattfinden sollte.

Innerhalb des Gedankenrahmens, den der Begriff *Kompetenz* aufspannt, könnte man sagen, dass die Standards die Performanz der Kompetenz ausweisen.

- Aufgaben schließlich nehmen auf Standards direkten (auf Kompetenzen also indirekten) Bezug und messen, was Schülerinnen wissen und können. Das Problem bei den Aufgaben ist, dass man ausweisen können muss, dass die Aufgaben das messen, was sie vorgeben, und nicht vielmehr ganz anderes. Die damit verbundenen Problembereiche, etwa der, dass der Aufgabenschwanz am Schluss mit dem Kompetenzhund wedelt, ist bekannt und muss bei der Aufgabenkonstruktion immer wieder beachtet werden.

Die Zusammenhänge zeigt Abb.1:

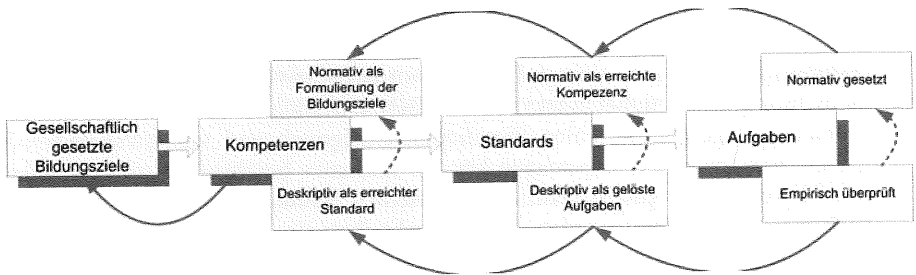


Abb. 1:

Der Zusammenhang zwischen Bildungsziele, Kompetenzen, Standards und Aufgaben

Man darf eine solche Darstellung nicht als logische Deduktion der Bereiche ‚einer aus dem andern‘ verstehen. Aus Deskription und Analyse folgen keine Norm und kein Sollen. Aber Normen und Sollensvorschriften, die sich jenseits der Empirie bewegen, sind schnell sehr luftig. Aus gewollten Bildungszielen folgen auch nicht logisch Kompetenzen, aus diesen keine Standards und aus diesen keine Aufgaben. Vielmehr handelt es sich um Entscheidungen, die getroffen werden müssen, wobei innerhalb eines Modells rationalen Entscheidens Wünschbarkeit (Sollen) und Erwartbarkeit (Empirie) miteinander zu verrechnen sind (vgl. Ossner 1999).

Kompetenzen, um die es im Folgenden gehen wird, sind Zielvorstellungen, die erreicht werden sollen. Anders aber als in der lernzielorientierten Didaktik, deren Grundwahrheit, dass Handeln immer zielgerichtet ist, nach wie vor gilt, wird nicht der Fehler begangen, die Schülerinnen als Objekte der Belehrung zu fassen, sondern als Lernsubjekte. Es geht nicht darum, was Schülerinnen sollen, sondern was sie können und auch darum, was erforderlich ist, um zu einem solchen Können zu kommen, eben die „motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten“, ohne die man sich nur im Reich der Absichten bewegt.

Der Begriff der Kompetenz ist nicht ganz einfach zu handhaben. Auf der einen Seite ist es ein Leichtes, hinter jeden Lerngegenstand oder jedes Lernfeld den Begriff *Kompetenz* zu hängen. Dann spricht man nicht mehr von *Lesen*, *Schreiben* oder *Sprechen*, sondern von *Lese-*, *Schreib-* oder *Sprechkompetenz*. Lediglich im Bereich des Arbeitsfeldes *Sprache untersuchen* ist es nicht ganz so einfach. *Sprachuntersuchungskompetenz* schreckt schon als Wortungetüm ab und *grammatische Kompetenz*

meint seit Chomsky etwas definitiv anderes. Ob man mit der neuen Redeweise etwas gewinnt außer der Anzeige, dass man das neue Vokabular beherrscht, muss sich erst erweisen.

Auf der anderen Seite weiß man seit der Erörterung der Natur theoretischer Begriffe, wie sie von Carnaps in *Testability and Meaning* angestoßen wurde (zusammenfassend Stegmüller 1974, S. 213 ff.) und der daraufhin einsetzenden Diskussion über ihre Natur, dass Dispositionen – und um solche handelt es sich bei Kompetenzen im Regelfall (vgl. auch Klieme u.a. 2003, S. 22 Anm. 3) – nicht auf Empirie allein zurückgeführt werden können, sondern als theoretische Begriffe zu behandeln sind, die mit Beobachtungstermen verbunden werden müssen, ohne in ihnen aufzugehen. Das bedeutet nichts weniger, als dass aus dem Vorliegen bestimmter Messdaten weder auf das Vorliegen der Disposition noch aus dem Vorliegen einer Disposition auf das Vorliegen bestimmter Messdaten mit Notwendigkeit geschlossen werden kann. Anders ausgedrückt: Es gibt keine Methode, um das grundsätzlich Prekäre theoretischer Begriffe zu minimieren. Das, was hier im Rahmen wissenschaftstheoretischer Überlegungen grundsätzlich dargelegt wird, kennt jeder Praktiker zur Genüge. Aus dem Umstand, dass man jemandem eine gewisse Rechtschreibkompetenz zumisst, kann man nicht schließen, dass er im nächsten Diktat nur so und so viele Fehler machen wird und umgekehrt kann man aus der Fehlerzahl nicht mit Notwendigkeit auf das Vorliegen einer bestimmten Rechtschreibkompetenz schließen. Was hilft dann die Rede von Kompetenzen überhaupt? Da theoretische Begriffe grundsätzlich hypothetischen Charakter haben, sind das Vorliegen bestimmter Messdaten Hypothesen für Kompetenzen, die bis zu ihrer Falsifikation gelten.

Wenn Kompetenzen ihrer Natur nach theoretisch sind, ist es eine der dringenden Aufgaben, ein Kompetenzmodell als theoretisches Gefäß zu konstruieren und die Möglichkeiten einer empirischen Überprüfung dieses Modells anzugeben.

Die letzte hier zu diskutierende Schwierigkeit hängt mit den empirischen Messungen zusammen. Was wird eigentlich gemessen? Angenommen, Lesen und Schreiben sind die zwei Seiten der einen Medaille *Schriftlichkeit*. Dann könnte es sein, dass bei Leseaufgaben Schreibfähigkeiten und umgekehrt gemessen werden. Was mit was zusammenhängt, kann die Empirie nicht aus sich heraus feststellen, da die Aufgabenkonstruktion selbst einem theoretischen Modell folgt. Als klarer Schluss folgt hieraus: Die Empirie folgt einem vorgelegten Modell oder sie unterstellt ein solches implizit, wenn sie keins findet.

## 2. Kompetenzinhalte

Bis heute liegt kein anerkanntes Modell des Deutschunterrichts vor. Was wir dagegen haben, ist ein ungefähres Einverständnis darüber, welche Arbeitsbereiche der Deutschunterricht umfasst. Weniger Konsens besteht darin, in welchen Verhältnissen die Arbeitsbereiche zueinander stehen. Interessant ist hier das Modell der nationalen Bildungsstandards, das den Arbeitsbereich *Sprache und Sprachgebrauch untersuchen* den anderen Arbeitsbereichen überordnet und grundsätzlich mit ihnen verbindet (vgl. Abb. 2).

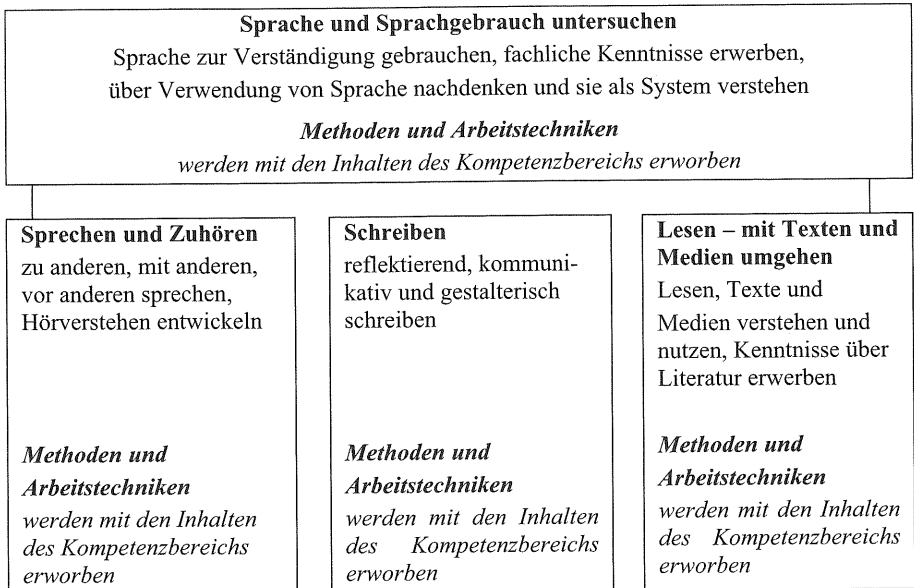


Abb. 2: Arbeitsbereiche der nationalen Bildungsstandards 2004 (Mittlerer Schulabschluss)

An dieser Darstellung fällt nicht nur auf, dass unter der Hand für eine integrierte Sprachbetrachtung Partei ergriffen wird, sondern auch die Bezeichnung des Arbeitsbereichs selbst. Das Spektrum reicht hier von schlichtem *Grammatikunterricht* bis zu *Sprachreflexion*, um nur zwei Termini zu nennen. Kurz gesagt: Zwar herrscht ein mehr oder weniger unbefragter Konsens über die Arbeitsbereiche, weniger aber über das Verhältnis der Arbeitsbereiche zueinander und vor allem kein Konsens, wie der Arbeitsbereich, der sich mit Sprache im engeren Sinn befasst, heißen soll. Die gegenwärtigen empirischen Erhebungen sind ein günstiger Zeitpunkt, auch diese Frage voranzubringen; schließlich hängen an Antworten auf diese Fragen ganz wesentliche Entscheidungen, nicht zuletzt die nach den Stundenkontingenttafeln.

Für die hier verfolgten Zwecke werde ich das Modell der nationalen Bildungsstandards etwas verändern. Der einzige Zweck besteht darin, ein Modell von hohem Konsenswert zu erstellen. Dazu greife ich auf die Diskussion um Mündlichkeit und Schriftlichkeit zurück und setze diese beiden als zwei grundlegende Bereiche an. Dies kann man deswegen tun, weil in der Erörterung von Mündlichkeit und Schriftlichkeit beide als unterschiedliche (konzeptionelle und mediale) Modi von Sprache gefasst wurden. Den Arbeitsbereich, der sich mit Sprache im engeren Sinn befasst, den ich neutral als *Sprachthematisierung* fassen werde, werde ich als eigenen Arbeitsbereich ausbringen. Damit ist keine implizite Stellungnahme gegen Integration verbunden, sondern es soll nur ausgedrückt werden, dass es sich dabei um einen Arbeitsbereich wie jeden anderen auch handelt. Das bedeutet, dass in ihm ein Wissen und Können eigener Art erworben werden kann. Das ist zunächst einmal nur eine Behauptung – mehr nicht –, deren Plausibilität erst nachgewiesen werden muss. Hierzu helfen die folgenden Überlegungen:

- 1) *Sprachthematisierung* ist nicht weniger integrativ als alle anderen Arbeitsbereiche auch. In allen Arbeitsfeldern wird (hoffentlich) gesprochen, gelesen und geschrieben – und eben Sprache zum Thema gemacht.
- 2) Ein eigener Arbeitsbereich ist vor allem dann sinnvoll, wenn sich das zu Lernende nicht vollständig mit den anderen Arbeitsbereichen deckt. Dabei geht es nicht um die Trivialität der je verschiedenen Lerninhalte, sondern darum, dass Wissens- und Könnensarten eines Arbeitsbereichs nicht nur akzidentuell im Vollzug des Unterrichts allein erworben werden können, sondern erst durch systematisches Lernen.

Der zuletzt geäußerte Gedanke führt auch zu Untergliederungen zumindest des Arbeitsbereichs Schriftlichkeit. Man kann Schreiben dreifach betrachten. *Texte schreiben* betont die konzeptionelle Perspektive, *Orthographie* die konventionelle und normative, *motorisches Schreiben* die Ausführungsaspekte des Schreibens.

Bei all dem darf man nicht vergessen, dass jedes Arbeitsbereichsmodell ein analytisches Modell ist. Es gäbe keine größere und folgenreichere Verknennung, als aus der Analyse die Einteilung des Unterrichts abzuleiten. Da jeder Arbeitsbereich eine systematische Behandlung erfordert, können daher auch Aufgaben für diesen Bereich, gesondert von anderen, gestellt werden. Dies ist bei allen sechs Feldern der Fall. Das Modell, das auch dem Handbuch „Didaktik der deutschen Sprache“ (Bredel u.a. 2004) zugrunde liegt, zeigt Abb. 3.

Mündlichkeit unter medialem und konzeptionellem Blickwinkel	Schriftlichkeit unter medialem und konzeptionellem Blickwinkel			Thematisierung der Unterrichtssprache	
Sprechen/ Zuhören	Schreiben			Lesen und Verstehen	Sprache thematisieren
	Motorisches Schreiben	Richtig schreiben	Texte schreiben		

Abb. 3: Analytisches Modell der Arbeitsbereiche

Damit ist für ein Kompetenzmodell die erste Achse benannt, es sind die Lernfelder, die ausdifferenziert werden können (s.u.). Selbst wenn man empirisch messen würde, dass diese Lernfelder in der Erfolgsmessung gar nicht vollständig distinkt sind, würde sich an einer solchen analytischen Einteilung nichts ändern müssen, solange in der Erfolgsmessung deutlich ist, was überhaupt gemessen wird.

### 3. Wissen, Können und Bewusstheit als Kompetenzdimensionen

Kompetenzen als Ziele weisen auf komplexe Dispositionen hin. Anders gesagt: Um dem Kompetenz-Konzept eine Bedeutung zu geben, muss es ausdifferen-

ziert werden. Gemeinhin wird man sagen, dass jemand die Kompetenz K genau dann hat, wenn er unter bestimmten Bedingungen X-Z kann. Ein solches Konzept kann graduiert werden, indem Niveaustufen mit einbezogen werden: „wenn er unter bestimmten Bedingungen X-Z auf dem Niveau N kann.“

Es muss also ausgeführt werden,

- a) was eine Person können soll,
- b) was *Können* im Einzelnen bedeutet.

a) führt zu einer Analyse des Gegenstandsfeldes unter einer didaktischen Perspektive, wie dies im vorigen Kapitel geschehen ist; b) zu einer Analyse, worin sich *Können* unter einer didaktischen Perspektive zeigt.

Die Antwort, dass dies immer etwas anderes bedeute, ist genauso richtig wie unbefriedigend. Natürlich bedeutet es etwas anderes, weil sich die Lerngegenstände ändern, aber das heißt nicht, dass nicht Dimensionen angebar wären. Ich versuche auf dieses Erfordernis eine sehr einfache Antwort geben: In der Schule gehört zum Können wesentlich Wissen und Bewusstheit. Der Einfachheit bediene ich mich im Folgenden eines Modells der Pädagogischen Psychologie (vgl. Mandl, Friedrich & Hron 1986), das Wissen, Können und Bewusstheit unter einem erweiterten Wissensbegriff vereint (vgl. Abb. 4).

Deklaratives Wissen	Problemlösungswissen	Prozedurales Wissen	Metakognitives Wissen
Wissen von Sachverhalten	Methodisches Wissen zur Erkenntnisgewinnung	Zu Prozeduren und Routinen verdichtetes Wissen	Bewusstheit des Tuns in einem Gegenstandsfeld und der eigenen Stellung zu diesem Gegenstandsfeld und zu diesem Tun.

Abb. 4: Wissensarten nach Mandl, Friedrich & Hron (1986)

Diese Spezifizierung des Wissensbegriffes ist didaktisch brauchbar, weil sie Fragen der folgenden Art zulässt:

Deklaratives Wissen (spezifisches Wissen in einem Gegenstandsfeld): *Was unterscheidet Märchen von Fabeln? Was unterscheidet ein Genitivobjekt von einem Genitivattribut? Wie lautet eine typische Einleitung bei einer schriftlichen Erzählung? Welcher Buchstabe kommt nur als Kleinbuchstabe vor?* etc.

Problemlösungswissen (spezifisches Wissen über Methoden zur Erkenntnisgewinnung und deren Beherrschung): *Wie kommt man zu Einfällen bei einem vorgegeben Thema? Wie führt man eine Rede aus? Wie interpretiert man einen Text? Wie bestimmt man Satzglieder und Gliedteile? Mit welchen Verfahren kann man feststellen, ob ein Wort zusammengeschieden wird?*

Die Unterscheidung zwischen deklarativem Wissen und Problemlösungswissen ist die zwischen dem Wissen von Inhalten und dem über Methoden zur Erkenntnisgewinnung. Beides muss gelernt werden. Dabei gibt es Methoden, die hochspezifisch

und solche, die ziemlich übergreifender Natur sind. Bis heute ist das methodische Instrumentarium im Deutschunterricht eher diffus als besonders ausgeprägt (weswegen man manchmal auch von einer *weichen Disziplin* spricht.)

Prozedurales Wissen (Beherrschung von Prozeduren und Routinen): *Was muss man beherrschen, um flüssig zu schreiben? Wie beginnt man einen Gedichtvergleich? Wie beendet man eine Erzählung? Wie gestaltet man eine Powerpoint-Präsentation?*

Der Übergang von Methoden zu Prozeduren ist fließend. Das, was Methoden Schritt für Schritt bewerkstelligen, ist in Prozeduren verdichtet. Im motorischen und orthographischen Schreiben erwartet man, dass nicht nur Methoden der Problembewältigung beherrscht werden, sondern im Laufe der Zeit Prozeduren, die sicherstellen, dass mehr Aufmerksamkeit für Inhalte frei wird. Prozedurales Wissen ist meistens das Ergebnis von Üben.

Problemlösungswissen und prozedurales Wissen machen das spezifische Können in einem Inhaltsbereich aus.

Metakognitives Wissen (spezifisches Wissen des Subjekts, wie man und wie es sich im Gegenstandsfeld bewegt): *Wie aktiviert man sein deklaratives Wissen? Wann wendet man welche Methode sinnvoll an? Welche Emotionen sind mit X verbunden?*

Die volitionalen, motivationalen und sozialen Faktoren, von denen Weinert spricht, kann man gut hier unterbringen. Sie gehören zum subjektiven Bewusstheitspotential, das reflexiv aufbereitet werden muss.

Die gestellten Fragen müssen didaktisch gewichtet werden. Damit ist gemeint, dass die Fachdidaktik sagen können müsste, welche Fragen in einem Gegenstandsbereich beantwortet werden sollten (Fragen der Entwicklung und des Niveaus werden unten angesprochen). Die Bildungsstandards definieren die Bereiche, aber sie tun es in einer globalen Weise, nicht analytisch aufbereitet.

Kreuzt man nun die Inhaltsbereiche (=Arbeitsfelder) des Faches Deutsch mit den genannten Wissensbereichen (wobei immer bedacht sein sollte, dass hier der Wissensbegriff nicht umgangssprachlich gebraucht wird), so bekommt man eine Matrix, wie sie in Abb. 5 dargestellt ist.

Man kann jetzt fragen:

- Über welches fachliche Wissen verfügt (deskriptiv) bzw. soll (normativ) ein Schüler im Bereich Lesen/Literatur/Medien verfügen (5-1)?
- Welche Methoden zur Erkenntnisgewinnung beherrscht bzw. soll er in der Sprachthematisierung beherrschen (6-2)?
- Über welche Prozeduren verfügt bzw. soll er im Textschreiben verfügen (2-3)?
- Welche Bewusstheitskategorien zieht er heran bzw. helfen ihm beim Sprechen (1-4)? ... usw. für alle Punkte.



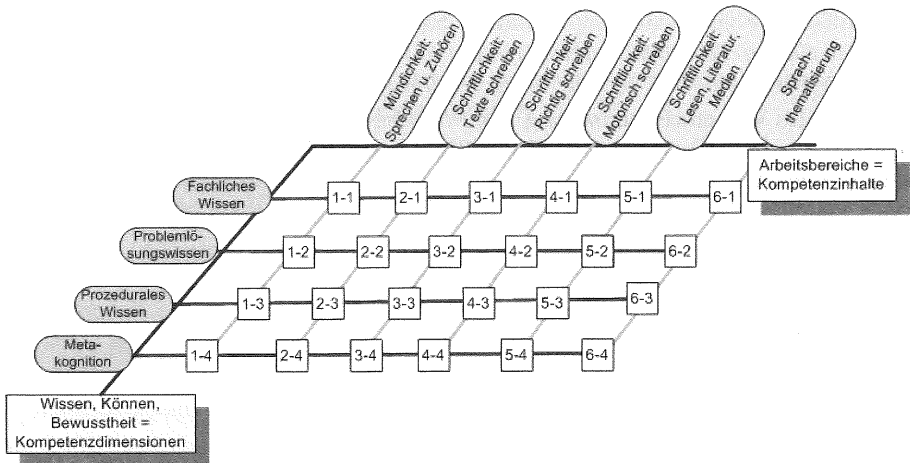


Abb. 5: Kompetenzbereiche gepaart mit Kompetenzdimensionen

Die abkürzende Rede von den Kompetenzen im Fach Deutsch ist nun auf ein Feld von 24 definierten Punkten aufgefächert worden. Diese 24 Punkte definieren den (zweidimensionalen) Kompetenzraum, der – wie ausgeführt – aus den Kompetenzinhalten und den Kompetenzdimensionen besteht. Damit ist auch die Redeweise von *Kompetenzen* präzisiert worden. Man spricht nicht mehr nur von *rhetorischer Kompetenz*, *Lesekompetenz* etc. oder von *fachlicher*, *methodischer*, *prozeduraler* oder *metakognitiver Kompetenz*, sondern von der Kompetenz, fachliches Wissen über Debatten oder prozedurales Wissen beim Textschreiben einzubringen. Bei genauerer Betrachtung zeigt sich nämlich, dass Inhalte ohne Dimensionen didaktisch blind sind, während Dimensionen ohne Inhalte leer sind. Anders gesagt: Eine didaktisch interessante Kompetenz kann durch einen Punkt im zweidimensionalen Kompetenzraum beschrieben werden.

Dabei kann es hilfreich sein, wenn – als Hypothese – die Dimensionen gewichtet werden. Unterstellt man beispielsweise, dass für jeden Inhaltsbereich max. 10 Punkte vergeben werden können, wobei einem Punkt max. 5 Punkte zugeordnet werden dürfen, so könnte man beispielsweise zu folgender Ausprägung kommen (vgl. Abb. 6).

Das Modell – das natürlich nur eine Hypothese sein kann – unterstellt beispielsweise, dass Metakognition beim Motorischen Schreiben relativ gering ist, während das Ausbilden von Prozeduren von größter Bedeutung ist (vgl. zu dieser Einschätzung Marquard u.a. 2004). Auch diese Aufbereitung hilft, den Inhaltsbereich transparenter zu machen.

Die Matrices (Abb. 5 und 6) sind hilfreich, um Standards zu formulieren und ebenso Aufgaben. Denn sie eröffnen die Frage nach Standards für jeden definierten Punkt (in der Abb. 6 zusätzlich bei Einziehung der Gewichtung des Punktes) und ebenso für Aufgaben. Eine Aufgabe, die fachliches Wissen in einem Arbeitsbereich testet, ist anders zu stellen als eine, die auf beherrschte Methoden, beherrschte Prozeduren

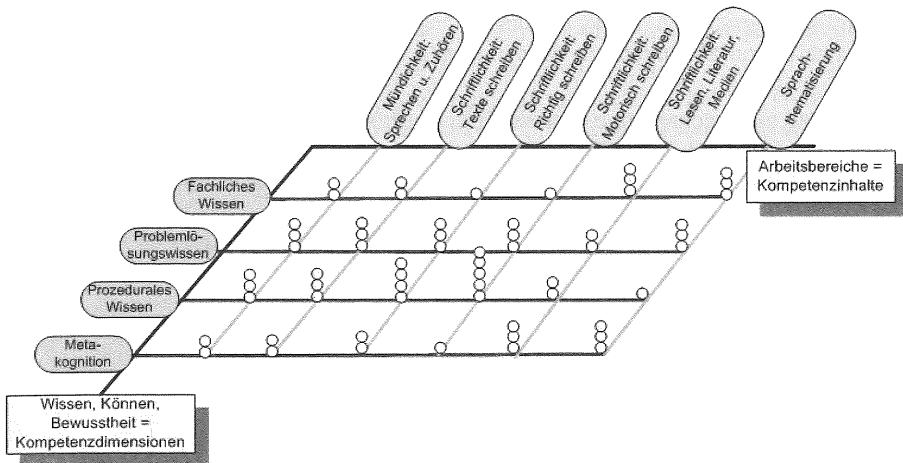


Abb. 6: Gewichtetes Kompetenzebenenmodell

oder erworbene Metakognition gerichtet ist. Wiederum helfen die 24 Punkte, überhaupt daran zu denken, dass Verschiedenes überprüft werden kann und nicht zu einlinig auf Wissen bestimmter Art zu setzen. Soweit definiert die Matrix einen Kompetenzrahmen, da sie einen Rahmen aufspannt, der gezieltes Fragen zulässt. Man könnte auch sagen, dass dieser Rahmen einen Heurismus, eine Auffindungsprozedur, darstellt, um Fragen der genannten Art aufzuwerfen. Allerdings ist er für gezieltes Fragen vermutlich in vielen Fällen viel zu allgemein.

Man kann die Hypothese verfolgen, dass beispielsweise beim Schreiben von Texten das Schreiben von Erzählungen ein spezifisch anderes fachliches Wissen erfordert als das von Erörterungen; oder dass die Methoden (Problemlösemodi) für die Großschreibung andere sind als die für die Zusammenschreibung. Der Kompetenzrahmen kann dafür beliebig ausdifferenziert werden, indem nicht alle Inhaltsbereiche die x-Achse bilden, sondern diese aus Inhalten des Arbeitsbereichs *Texte schreiben* gebildet wird. Und natürlich kann man auch das noch verfeinern, indem man auf der x-Achse nur die schulischen Textsorten aufrägt.

Am Grundgedanken des Kompetenzraums ändert sich dabei allerdings nichts, es gewinnt damit nur die Gestalt einer russischen Puppe.

#### 4. Entwicklungstufen

Für Fragen der Anforderung auf der Grundlage von Entwicklung braucht man eine dritte Dimension, auf der Entwicklungsstufen aufgetragen werden. Denn natürlich ist das fachliche Wissen in der 3. Klasse bezogen auf einen Lerngegenstand ein anderes als in der 9. Klasse. Von welcher Einteilung sich die Deutschdidaktik dabei leiten lässt, ist vermutlich eine pragmatische Frage. Manchmal können Jahrgangsklassen sinnvoll sein, manchmal größere Cluster wie Ende der 2. Klasse, Ende der 6. Klasse etc. Es kann – je nach Problemstellung, die man verfolgt – auch

sinnvoll sein, auf der z-Achse in der Deutschdidaktik gefundene Entwicklungsalter/Entwicklungsstadien – etwa die der Orthographieentwicklung – aufzutragen. Das wird auch davon abhängen, ob man eine normative oder deskriptive Fragestellung verfolgt.

Nimmt man eine sechsjährige Grundschule als Basis an und unterstellt man, dass alle zwei Jahre ein sinnvoller Einschnitt zu machen ist, so wird das Grundmodell, das auf der x-Achse die Arbeitsbereiche und auf der y-Achse die Kompetenzdimensionen hat, wie in Abb. 7 geschehen, erweitert.

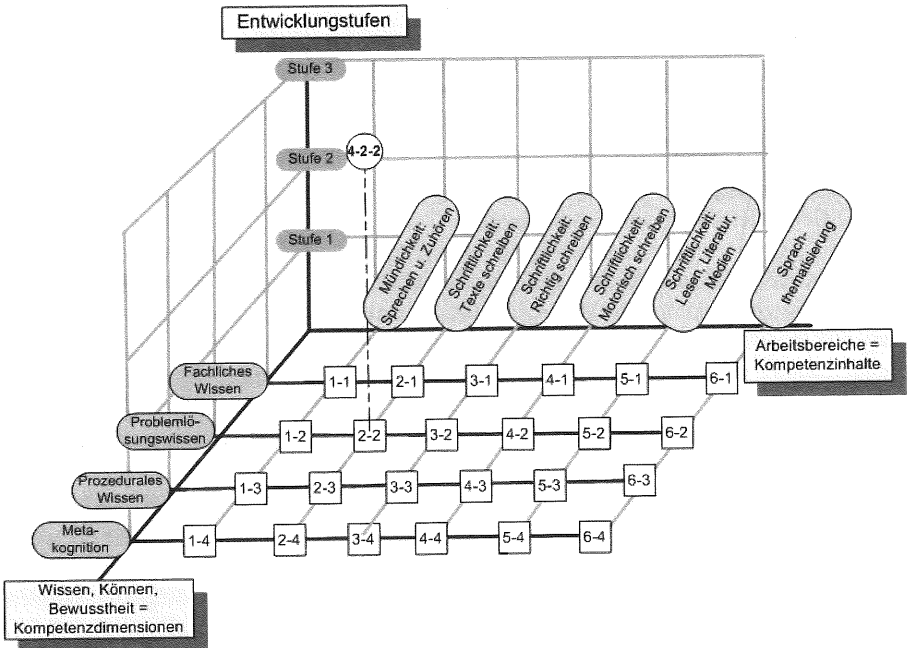


Abb. 7: Kompetenzraum mit Entwicklung als dritte Dimension

Nun sind 72 Punkte definiert. Beispielsweise gibt der Punkt 4-2-2 an, welches Problemlösewissen bei Texteschreiben in der 4. Klasse beherrscht wird (Deskription) bzw. werden sollte (Normativität).

### 5. Anforderungsniveaus

Gewöhnlich werden auf der z-Achse nicht Entwicklungs-, sondern Anforderungsniveaus ausgebracht. Solche Anforderungsniveaus sind seit PISA bekannt, das bekanntlich fünf Kompetenzstufen im Bereich der Lesekompetenz definiert. Im englischen Curriculum des Englischunterrichts werden gegenwärtig neun Anforderungsniveaus definiert (vgl. <http://www.ncaction.org.uk/subjects/english/levels.htm>). Welche Anforderungsniveaus – die meisten beginnen mit *Wiedergeben* und enden mit *Bewerten* – zu definieren sind, ist eine Frage, bei deren Beantwortung die Ana-

lyse des Gegenstandes ebenso eingehen muss wie eine Pragmatik der Handhabung. Schulische Bedürfnisse für Notengebung, Vergleichsarbeiten oder Förderabsichten erfordern unter Umständen je eigene Skalen.

In Abb. 8 werden abstrakt sieben Anforderungsniveaus unterschieden. Nun definiert der Punkt 4-2-2 ein Kompetenzniveau auf der 2. Stufe im Problemlösen bei Textschreiben (vgl. Abb. 8).

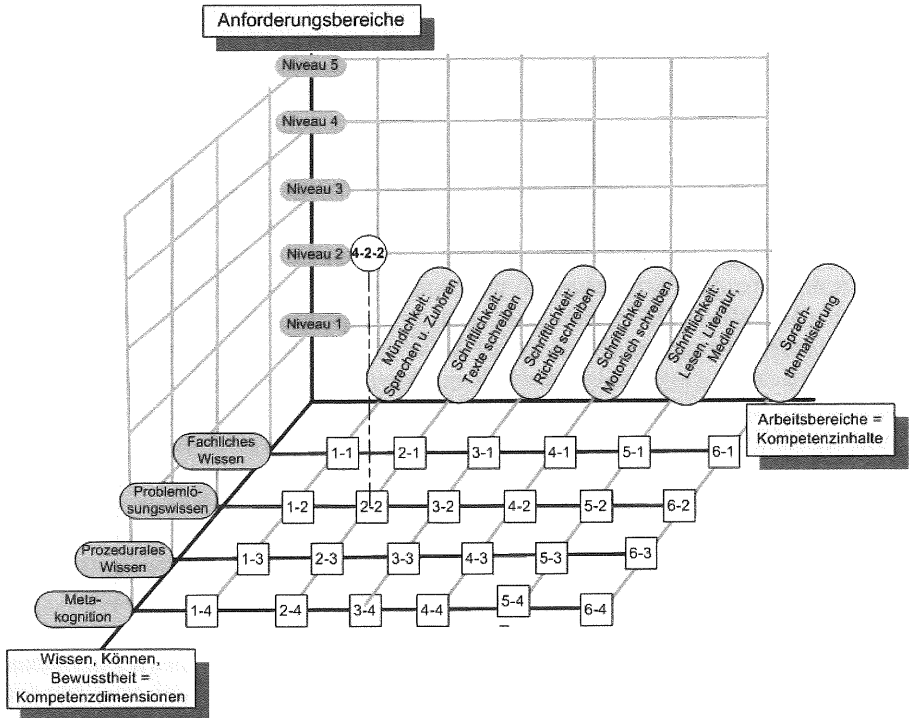


Abb. 8: Kompetenzraum mit Anforderungsstufen als dritte Achse

Entwicklung und Anforderungsniveaus können aufeinander abgebildet werden. Auf jeder definierten Entwicklungsstufe kann man, bezogen auf die Kompetenzpunkte, Anforderungsniveaus ausbringen. In diesem Fall werden dann bei fünf Niveaustufen 360 Punkte definiert, die beispielsweise als Punkte für je einen Aufgabenstamm betrachtet werden können.

## 6. Normativität und Empirie

Oben ist darauf hingewiesen worden, dass Kompetenzen unter einem normativen Blickwinkel und unter einem empirischen betrachtet werden können.

Normativ operiert man, wenn man, wie eben geschehen, Entwicklungsstufen als Klassenstufen interpretiert. Bildungsstandards definieren dann, was am Ende der 4.

Klasse erreicht sein sollte. Eine andere Perspektive liegt vor, wenn empirisch untersucht wird, was Schülerinnen tatsächlich im Alter von zehn Jahren in einem Kompetenzraumpunkt können. Wie weit hier die Dinge auseinandergehen können, lehrt PISA. Immerhin wurde die curriculare Validität der PISA-Aufgaben von den Experten sehr hoch eingeschätzt (Artelt u.a. 2001, 97 ff.). Die Ergebnisse weichen allerdings deutlich von dieser Einschätzung ab. Die normativen Erwartungen können also keineswegs von der Empirie eingelöst werden. Die konsequenteste Antwort auf dieses Problem sind Mindeststandards, die auf der Grundlage empirischer Untersuchungen definiert werden. (Dies ist vielleicht die größte Herausforderung, der sich die Fachdidaktiken in der nächsten Zeit stellen müssen.) Dabei helfen normierte Aufgaben, wie sie gegenwärtig erstellt werden.

## 7. Einwände und Nutzen

Ein Einwand könnte sein, dass ein Modell, wie es hier vorgestellt wurde, nicht einen Bereich des Deutschunterrichts von innen her modelliere, sondern vielmehr von außen dem Arbeitsbereich ein Modell überstülpe. Auf diese Weise werde nicht ein Arbeitsbereich in seiner je besonderen Struktur und seinen Besonderheiten in den Griff genommen. Der Einwand hat zweifelsohne seine Berechtigung und zeigt zugleich die Notwendigkeit des hier vorgeschlagenen Wegs in einer zweifachen Weise. Zum einen muss man beispielsweise im Arbeitsbereich *Sprechen und Zuhören* das Zuhören erst inhaltlich kompetenzorientiert sinnvoll modellieren, bevor man über Wissen, Können bzw. Bewusstheit reden kann. Das eine schließt also das andere nicht aus – im Gegenteil, die Modellierung „von innen“ wird vorausgesetzt. Aber deswegen sollte man nicht auf den hier beschrittenen Weg verzichten, nicht zuletzt deswegen, weil er eine Abstraktionsebene anpeilt, die für das Aufspüren blinder Flecke und auch für jede Art von Vergleichbarkeit erfolgversprechend ist.

Ein anderer Einwand könnte sein, dass interessante Kompetenzen, etwa die strategische Kompetenz, nicht dargestellt werde. Man muss sich deutlich vor Augen führen, dass jedes Kompetenzmodell einen gewissen Ansatzpunkt haben wird, von dem aus sie das Modell aufspannt. Von diesem Punkt aus geraten bestimmte Dinge in den Vordergrund. Natürlich blendet das Modell strategische Kompetenz nicht aus, sondern führt sie implizit in den Dimensionen *Problemlösungswissen* (Anwenden objektiver Methoden) und *Metakognition* (subjektive Strategien) mit. Man müsste einen solchen Einwand so wenden, dass man den Einwander auffordert darzustellen, wie ein Kompetenzmodell aussähe, das *strategische Kompetenz* explizit auswies.

Ein anderer Einwand könnte lauten, dass das Modell Bereiche wie *Ergriffenheit* als Teil ästhetischer Erziehung, überhaupt alles, was in den Bereich der Kreativität gehört, ausblende. Ein solcher Einwand verkennt, dass auch Kreativität auf Wissen aufbaut, ohne darin aufzugehen. Das Mehr betrifft aber gemeinhin das Subjekt als Subjekt und nicht den intersubjektiven Unterricht. Man hat diese nötige Unterscheidung bislang unzureichend als die zwischen Unterricht und Erziehung zu fassen versucht. Man kann dies sinnvoller modellieren. Kompetenzmodelle fassen jedenfalls im Wesentlichen den intersubjektiven Teil des Unterrichts, weniger den subjektiven. (Dies zeigen zum Beispiel ganz deutlich Vergleichsarbeiten auf der Grundlage von

Kompetenzen und Standards.) Man sollte bei der gegenwärtigen Diskussion um Kompetenzmodelle Lehrkräfte ermuntern, den subjektiven Teil eines Unterrichts nicht zu vergessen und nicht den Fehler der lernzielorientierten Didaktik zu wiederholen, die glaubte, alles in Lernziel-Formeln und eine entsprechende Operationalisierung fassen zu können.

Einen Nutzen zeigt das Modell<sup>1</sup> allein schon darin, dass es, wie jedes analytische Modell, Dimensionen eines Problemfeldes deutlich macht, die sonst im besten Fall implizit mitgedacht sind, ohne explizit zur Verfügung zu stehen. Die Analyse und die damit verbundene Definition von unterschiedenen Punkten strukturiert das Gegenstandsfeld auf eigene Weise und wirft strukturbedingt systematisch Fragen auf. Dies führt dazu, dass das Feld der Deutschdidaktik – als wissenschaftliche Disziplin ebenso wie als Deutschunterricht – etwas von seiner amorphen Gestalt verliert.

Ein weiterer Nutzen liegt darin, dass das Modell ermöglicht, Schwerpunkte und blinde Flecke deutschdidaktischer Forschung aufzudecken. So kann man z.B. feststellen, dass in der Grammatikdidaktik in der letzten Zeit die Frage des Problemlösungswissens (sog. *grammatische Proben*) – und zwar im modellierend normativen Bereich – stärker waren, als Forschungen zum fachlichen (Grammatikmodelle und entsprechende Terminologie) oder gar zum prozeduralen Wissen. Dagegen erfreut sich die Metakognition (Stichwort *Sprachbewusstheit*) einer gewissen Beliebtheit. Nimmt man die Entwicklungsachse dazu, bleibt allerdings auch heute der Befund von Andresen & Funke (2004, S. 448), dass die „weitere Erforschung der Entwicklung metasprachlicher Fähigkeiten im Jugend- und Erwachsenenalter [...] als wichtiges Desiderat gelten [muss]“. Forschungen zu passenden Anforderungsskalen finden sich dagegen neuerdings in einer Großuntersuchung wie DESI.

Die größte Stärke des Modells liegt vermutlich in seinem heuristischen Charakter. Es kann als eine Art Heurismus für Kompetenzen in normativer (Mindeststandards, Regelstandards) Absicht gelesen werden und ebenso definiert es systematisch Untersuchungspunkte; es kann Untersuchungen zu den einzelnen Punkten elizitieren und Untersuchungen einordnen. Dazu muss beispielsweise das Modell in der Abb. 7 sowohl empirisch als auch analytisch gedeutet werden. Man kann dann sagen, dass Untersuchung X die orthographische Schreibkompetenz in der Getrennschreibung hinsichtlich der Methodenkompetenz der Schülerinnen analytisch modelliert und/oder empirisch bei Schülerinnen der 8. Klasse untersucht.

Mit diesem Modell soll in der Deutschdidaktik eine Diskussion über Kompetenzmodelle begonnen werden, die in deren Fachdidaktiken bereits lebhaft im Gange ist.

Das Modell verdankt seine Grundgestalt Überlegungen, die die naturwissenschaftlichen Didaktiken für ihren Bereich angestellt haben (vgl. Schecker 2006). Dort wird ein Raum aus Kompetenzbereichen, Anforderungsbereichen und Basiskonzepten aufgespannt. Auf der Kompetenzbereichsachse befinden sich *Fachwissen*, *Erkenntnisgewinnung*, *Kommunikation* und *Bewertung*. Auf der Anforderungsachse *Wiedergabe*, *Anwendung* und *Transfer*. Auf der Basiskonzeptachse *Energie*, *Materie*,

---

<sup>1</sup> Zu einem Kompetenzmodell für die Lehramtsausbildung im Fach Deutsch vgl. Ossner 2006.

*Wechselwirkung* und *System* (für das Fach Physik). Die ersten beiden Achsen sind bei allen naturwissenschaftlichen Didaktiken gleich, während die dritte Achse von Disziplin zu Disziplin sich ändert.

Man kann schnell sehen, dass *Fachwissen* und *Erkenntnisgewinnung* Ähnliches meinen wie *deklaratives Wissen* und *Problemlösungswissen*. Für die Naturwissenschaften scheint die Kommunikation des fachlichen und methodischen Wissens von großer Bedeutung zu sein. Dies kann man in der Deutschdidaktik sicherlich so nicht konstatieren. Gemeinhin ist es von keiner großen Bedeutung, dass jemand das Akkusativobjekt kommunizieren kann. Dass er überhaupt partner- und situationsangemessen kommuniziert, ist ein Inhaltsbereich des Deutschunterrichts und daher auf der Inhaltsachse (im Modell der Physik der *Basiskonzepte*) anzusiedeln. Anders verhält es sich bei Bewertungsfragen. Diese sind für den Deutschunterricht ethisch und ästhetisch von großer Bedeutung. Bewertungsfragen dieser Art sind unter der Metakognition, die allerdings über Bewertungsfragen hinausgreift, angesiedelt.

Die Anforderungsachse weist im naturwissenschaftlichen Modell nur drei Unterschiede aus, was aber nur bedeutet, dass es sich um ein Grundmodell handelt. Ob man es bei den drei genannten Anforderungsbereichen belässt oder ob man diese ausdifferenziert, ist eine Sache, die man empirisch begleitet entscheiden sollte.

Basiskonzepte, die den Gegenstandsbereich konstituieren und strukturieren können, hat die Deutschdidaktik in den Begriffen *Mündlichkeit*, *Schriftlichkeit* und *Sprachthematisierung*. Wie die Basiskonzepte in der Physik sind diese Konzepte nicht notwendigerweise distinkt. Vielmehr muss ein solches Konzept das Gegenstandsfeld – im Falle der Deutschdidaktik die deutsche Sprache – unter einer sachlichen wie didaktischen Perspektive aufschließen. Unter einer didaktischen Perspektive kommt man dann vor allem zu einer weiteren Aufschließung der Schriftlichkeit, weil ihre Teilfelder (s. Abb. 5) sich unter dem Gesichtspunkt des zu erwerbenden Wissens deutlich unterscheiden (vgl. Abb. 6).

Kompetenzmodelle können also die Fachdidaktiken untereinander näher zusammenschließen, weil eine gemeinsame Sprache jenseits inhaltsloser Beschreibungen gefunden wird.

Da dieses Modell einen Diskussionsprozess einleiten soll, bedeutet dies zugleich, dass ein Konkurrenzmodell, das einen größeren Nutzen abwirft, unmittelbar vorzuziehen ist. Das hier vorgestellte Modell ist ein erster Vorschlag, dessen größter Nutzen darin bestehen könnte, dass es in der Diskussion durch ein besseres Modell abgelöst wird.

## Literatur

- Andresen, Helga/Funke, Reinhold (2004): Entwicklung sprachlichen Wissens und sprachlicher Bewusstheit. In: Bredel, Ursula/Günther, Hartmut/Klotz, Peter/Ossner, Jakob/Siebert-Ott, Gesa: Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. Paderborn: utb/Schöningh, S. 423-438.
- Artelt, Cordula/Stanat, Petra/Schneider, Wolfgang/Schiefele, Ulrich (2001): Lesekompetenz: Testkonzeption und Ergebnisse. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hg): PISA 2000. Ba-

siskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, S. 69-137.

- Bredel, Ursula/Günther, Hartmut/Klotz, Peter/Ossner, Jakob/Siebert-Ott, Gesa (2004): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. 2 Bde. Paderborn: utb.
- Fleck, Ludwik (1999): Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv. Mit einer Einleitung herausgegeben v. Lothar Schäfer/Thomas Schnelle. 4. Aufl. Frankfurt: Suhrkamp (Erstveröffentlichung 1935).
- Klieme, Eckhard/Avenarius, Hermann/Blum, Werner/Döbrich, Peter/Gruber, Hans/Prenzel, Manfred/Reiss, Kristina/Riquarts, Kurt/Rost, Jürgen/Tenorth, Heinz-Elmar/Vollmer Helmut J. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. [www.dipf.de/publikationen/zur\\_entwicklung\\_nationaler\\_bildungsstandards.pdf](http://www.dipf.de/publikationen/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf)
- Mandl, Heinz/Friedrich, Helmut/Hron, Aemilian (1986): Psychologie des Wissenserwerbs. In: Weidenmann, B./Krapp, A. (Hg): Pädagogische Psychologie. Weinheim: Beltz, S. 143-187.
- Marquard, Christian/Söhl, Karl/Kutsch, Erni (2003): Motorische Schreibschwierigkeiten. In: Bredel, Ursula/Günther, Hartmut/Klotz, Peter/Ossner, Jakob/Siebert-Ott, Gesa (Hg): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch, Bd. 1. Paderborn: utb, S. 341-351.
- Ossner, Jakob (1999): Das Profil der Fachdidaktik. Grundzüge einer praktischen Disziplin. In: Radtke, Frank O. (Hg): Lehrerbildung an der Universität, Frankfurt 1999.
- Ossner, Jakob (2006): Theorie und Praxis – Kompetenzen und Kompetenzmodelle (mit einem Beispiel aus dem sprachwissenschaftlichen und sprachdidaktischen Studium). In: Mitteilungen des deutschen Germanistenverbandes (i.E.).
- Schecker, Horst (2006): Modellierung physikalischer Kompetenz. In: Pitton, Anja (Hg): Lehren und Lernen mit neuen Medien. Münster: LIT (i.E.).
- Stegmüller, Wolfgang (1974): Theorie und Erfahrung. Probleme und Resultate der Wissenschaftstheorie und Analytischen Philosophie. Berlin: Springer.
- Weinert, Franz (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Ders. Leistungsmessung in Schulen. Weinheim: Beltz, S. 17-31.

Anschrift des Verfassers:

*Prof. Dr. Jakob Ossner, Pädagogische Hochschule Weingarten, Kirchplatz 2, 88250 Weingarten, [rektor@ph-weingarten.de](mailto:rektor@ph-weingarten.de)*