

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



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

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

*Ulf Abraham*

**KOMPETENZMODELLE –  
ÜBERFÄLLIGE  
PROFESSIONALISIERUNG DES  
FACHES ODER  
FAMILIENAUFSTELLUNG IN  
DER DEUTSCHDIDAKTIK?**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 12. H. 22. S. 10-13.

---

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.

## Ulf Abraham

### KOMPETENZMODELLE – ÜBERFÄLLIGE PROFESSIONALISIERUNG DES FACHES ODER FAMILIENAUFSTELLUNG IN DER DEUTSCHDIDAKTIK?

Präzise beschriebene Kompetenzen, das macht Jakob Ossner in seinem verdienstvollen Modellierungsversuch eingangs deutlich, sind (eigentlich) Voraussetzung für Standards. Benannt wird auch die Spannung zwischen ihrer normativen Formulierung (also dem, was man von Schulabgängern an *outcome* schulischer Bildung erwarten darf) und ihrer empirischen Fassung (also dem, was zu einem gegebenen Zeitpunkt tatsächlich gekonnt wird). Wie weit der innerfachliche Klärungsprozess, sechs Jahre nach dem sog. PISA-Schock, bereits vorangekommen ist, zeigt Ossners nachvollziehbare Darstellung der Problemlage auch noch in einem weiteren Punkt: Es geht uns, „anders als in der lernzielorientierten Didaktik“ (S. 6), nicht mehr um das, was Lernende „sollen“, sondern was sie tatsächlich *können*, wenn sie den von uns verantworteten Unterricht hinter sich haben. Forschungsdefizite in dieser Hinsicht sind benannt worden; die Blößen der Deutschdidaktik sind trotz energischer Anstrengungen vieler Kolleg/-innen (z. B. DESI) nach wie vor eher notdürftig bedeckt. Antworten auf die – wie gesagt andere, weil normative – Frage, was Lernende *können sollen*, bleiben aber ungeachtet dessen für mich unser Kerngeschäft. Und deshalb würde ich gegen die in Ossners Modell aufgestellten Kompetenzen auch nicht den Einwand erheben, sie seien nicht – bereits – empirisch abgesichert. Was man empirisch finden kann, hängt davon ab, was man sucht. Das Modell – da ist dem Verfasser zuzustimmen – ist in diesem Sinn ein Suchinstrument.

Keine Modellierung, die man vornehmen könnte, wäre dabei gefeit gegen ein gewisses Unbehagen gegenüber der Systematisierung komplexer Prozesse, die gleichsam zu erstarren scheinen. Die dreidimensionale Matrix hat etwas Zwingendes, aber eben auch etwas Gezwungenes. Sie erweckt den – nicht beabsichtigten – Eindruck, jedes Vermittlungsproblem in jedem deutschdidaktischen Lernbereich sei jetzt irgendwo verortet. So heißt es auf S. 14: „Nun sind 72 Punkte definiert. Beispielsweise gibt der Punkt 4-2-2 an, welches Problemlösewissen beim Texteschreiben in der 4. Klasse beherrscht wird (Deskription) bzw. werden sollte (Normativität).“ Nun ist „Problemlösewissen“ ein komplexer Begriff auf einem Abstraktionsniveau, von dem aus, sozusagen noch diesseits aller Empirie, gar nicht leicht fällt anzugeben, was da eigentlich konkret beherrscht werden soll. Wer sich mit Schreibdidaktik befasst, der weiß, dass die von Gerd Antos eingeführte Rede vom Schreiben als Problemlösen eine Denkfigur *ist*, aber noch keine Modellierung einer Teilkompetenz. Probleme stellen sich ja doch mindestens bei der Interpretation des Schreibauftrags, der Ideenfindung, Stoffsammlung, Gliederung, Formulierung, Überarbeitung, Selbstbewertung. Mehr, als dass man das alles irgendwie auf die Reihe bringen muss, ist mit dem Begriff „Problemlösewissen“ nicht gesagt, genauer: nicht sagbar.

Nimmt man nun den ganzen Lernbereich Schreiben (2.1-2.4 „Schriftlichkeit: Texte schreiben“) in Augenschein, dann stellt sich das Auffindbare etwa so dar:

- „Fachliches Wissen“ – z. B. über die für den geplanten Text relevante(n) Textsorte(n)
- „Problemlösungswissen“ – z. B. wissen, wie man zu einem eigenen Schreibplan kommt, wie man eine ggf. erforderliche Wissensbasis schafft oder erweitert
- „Prozedurales Wissen“ – z. B. einen Text stilistisch überarbeiten können (auf Kohärenz achten, usw.)
- „Metakognition“ – z. B. sich selbst dabei beobachten, wie man das Thema angeht, was man warum daran interessant und/oder schwierig findet, welche eigenen Erfahrungen oder Gefühle man im Rahmen des eigenen Textes verbalisieren könnte und/oder überhaupt möchte, usw.

Das zeigt zwar die heuristische Qualität des Modells, aber auch die Unterbelichtung anderer Faktoren für ein Textgelingen, v.a. die Verflechtung von Schreib- und Lesekompetenz (weil die letztere „wo ganz anders“, nämlich in 5.1-5.4 verortet ist) und das Angewiesensein des Unternehmens „Schreibkompetenz verbessern“ auf *Sprechen und Zuhören* (über Schreibpläne und Ideen, über Fakten und Zusammenhänge im Rahmen einer Wissensbasis, über Textentwürfe im Rahmen einer Schreibkonferenz, usw.). Ich glaube, dass ein Teil unserer Schwierigkeiten mit Testdesigns wie PISA daher rührt, dass diese – notwendiger Weise! – einzelne (Teil-)Kompetenzen in dieser Weise isolieren. Von der Einsicht, dass Lernprozesse immer situiert sind, bleibt am Ende nicht viel übrig. *Dieser* Aufgabensatz misst Lesekompetenz, *jener* (schon schwerer zu haben) Schreibkompetenz, irgendwann ein *dritter* (von dem wir noch weit entfernt sind) Kompetenzen des Sprechens und Zuhörens. Dabei war es gerade die (neue) Rede von den Kompetenzen, die uns klargemacht hat, dass wir nicht mehr – wie früher – kontextunabhängige „Fähigkeiten und Fertigkeiten“ untersuchen oder fordern dürfen. Dem Artikel „Lesekompetenz“ im gerade erschienenen *Lexikon Deutschdidaktik* zufolge „meint Kompetenz gleichermaßen Fähigkeiten und Fertigkeiten“ (Kliwer/Pohl Hg. 2006, 413). Allerdings schließt die Autorin, Mechtild Dehn, dann ein Zitat aus Groeben/Hurrelmann (2002, 14) an, nach dem der Kompetenzbegriff die Vorstellung einer interindividuell unterschiedlichen, aber zeitlich relativ stabilen „Disposition“ einschlieÙe: *Die individuelle Kompetenz kann sich ändern, wenn sich der Kontext ändert*. Anders als Fähigkeiten mit Lernzielcharakter, die wir uns als stets verfügbar gedacht haben, wenn sie denn einmal „erreicht“ waren, sind Kompetenzen etwas, was nur in geeigneten Anforderungssituationen abgerufen wird: Was man kann, zeigt sich, wenn man tatsächlich ein Problem zu lösen hat. Was das praktisch heißt, erklärt Spinner (2006, 7) in einer praxisorientierten Veröffentlichung zur literarischen Kompetenz folgendermaßen:

„Dass ein Kind im Unterricht korrekt laut vorliest oder einen Lesebuchtext richtig versteht, ist noch kein ausreichender Beleg für Kompetenzerwerb. Vielmehr kommt es darauf an, dass das Kind fähig und willensmäßig bereit ist, selbstständig die angemessene Leseweise in konkreten Situationen umzusetzen – zum Beispiel wenn es seinem jüngeren Bruder aus einem Bilderbuch vorliest oder wenn es das Fernsehprogramm studiert.“

Das alles spricht nun nicht gegen ein Kompetenzenmodell. Wir alle teilen heute die Einsicht und auch das professionelle Bedürfnis, pauschale Zielangaben für Lernprozesse differenzierter und besser abgesichert zu beschreiben. Die meisten Deutschdidaktiker/-innen teilen aber *auch* – wie Reaktionen auf Kaspar Spinners Preisrede auf dem Lüneburger Symposium oder Werner Wintersteiners Plenarvortrag auf demjenigen in Weingarten gezeigt haben – die Überzeugung, dass es der Komplexität sprachlich-literarischen Lernens nicht gerecht wird, testbare Einzelkompetenzen, weil (vielleicht) (nur) sie wirklich testbar sind, unabhängig voneinander zu beschreiben. Sicherlich wollen wir irgendwann sagen können, wir hätten „unsere Hausaufgaben gemacht“ und ein konsensfähiges Kompetenzenmodell entwickelt. In diesem Sinn ist Ossners Vorschlag ein großer Schritt nach vorn. Aber Hausaufgaben können, um im Bild zu bleiben, auch sehr fremdbestimmend wirken. Wir, in diesem Fall die Schüler, sollten nicht nur etwas abliefern, wofür dann auch das partielle „Abschreiben“ bei einem Mitschüler eine lässliche Sünde wäre: Ossner hat sein Modell in Anlehnung an dasjenige der naturwissenschaftlichen Didaktiken entwickelt (vgl. den Verweis auf Schecker 2006 auf S. 17) – nicht schlimm, wenn der Mitschüler Schecker die Sache schon besser begriffen hat. Aber wir wollen ja nicht nur eine Aufgabe erledigen, sondern was lernen dabei. Ein Stück Selbsttherapie mag das schon auch sein. Ein medienwirksam tätiger Familientherapeut macht viel mit der sog. Familienaufstellung von sich reden – angeblich kann man damit in kurzer Zeit sichtbar und behandelbar machen, was in einer Familie nicht stimmt. Unsere bisherigen Kompetenzbegriffe, die sich alle irgendwie zueinander verhalten haben, ohne sich wirklich zu verstehen oder zu mögen, sind dann so etwas wie die Familienmitglieder, deren öffentliche Aufstellung und Befragung nun geschieht. Und das ist gut; an eine Lösung allein dadurch muss man nicht gleich glauben.

Zum Schluss: 1. *Wie kann man das Modell verbessern?* 2. *Wozu dient es dann?*

(1.) Verbessern kann man das Modell durch bessere Berücksichtigung von Aufgaben des Deutschunterrichts, die nicht ausreichend repräsentiert sind. Das scheint mir der Fall bei den „bilddominierten Medienangeboten“ (Maiwald 2005). Man kann diese zwar unter „Lesen und Verstehen“ irgendwie mitgemeint sehen, aber das dort Gemeinte ist die *Schriftlichkeit*. AV-Medien lassen sich hier kaum einordnen. „Bilder lesen“ und „Filme verstehen“, wenn das denn (auch) in den Deutschunterricht gehört (dazu vgl. z. B. Heckt 2003 sowie die *Jahrbücher Medien im Deutschunterricht*), bleibt unterbelichtet:

- „Fachliches Wissen“ – z. B. über Genres, Ausdrucksmittel des Films, Klassiker der Filmgeschichte ...
- „Problemlösungswissen“ – z. B. Erstellung eines Sequenzprotokolls
- „Prozedurales Wissen“ – z. B. Einteilung eines Films in Sequenzen, etwa mit Hilfe des Programms Movie Maker
- „Metakognition“ – z. B. das Nachdenken darüber, was mich an einem Film berührt, worauf ich als Zuschauer stark reagiere und warum.

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

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

## Literatur

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

Anschrift des Verfassers:

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

## Heiner Willenberg

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

#### 1. Zentralthese

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