

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>
13. Jahrgang 2008 – ISSN 1431-4355
Schneider Verlag Hohengehren
GmbH

Martin Böhnisch

**DISKUSSIONSLINIEN
INNERHALB DER
KOMPETENZDEBATTE
Ein Strukturierungsversuch**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 13. SH. 2008. 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.

Martin Böhnisch

DISKUSSIONSLINIEN INNERHALB DER KOMPETENZDEBATTE. EIN STRUKTURIERUNGSVERSUCH

1. Einleitung

Seit PISA wird in den empirischen Bildungswissenschaften verstärkt nach Werkzeugen gesucht, mit deren Hilfe ein möglichst objektiver Blick auf die Ergebnisse von Lehr- und Lernprozessen geworfen werden kann. Darunter fällt auch die Entwicklung von Kompetenzmodellen, die seit der *Expertise zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards* zu den Kernaufgaben der Fachdidaktik zählt (vgl. Klieme et al. 2003).

Obwohl im Zuge von DESI eine Reihe viel versprechender Modelle entstanden sind (vgl. Beck/Klieme 2007; Bremerich-Vos/Granzer/Köller 2008; Willenberg 2007), lässt sich nicht bestreiten, dass einerseits die vorhandenen Ansätze Disparitäten aufweisen (vgl. Bremerich-Vos/Grotjahn 2007), andererseits diverse Kompetenzen, die der Deutschdidaktik traditionell am Herzen liegen, nur schwer oder überhaupt nicht messbar sind. Letzteres betrifft u. a. Fähigkeiten im Bereich „Sprechen und Zuhören“ (vgl. DESI-Konsortium 2006, S. 4), sodass mittlerweile ein Ungleichgewicht zwischen der Erforschung mündlicher und schriftlicher Kompetenzen herrscht (Schneider 2001; Krelle 2007).

Darüber hinaus lassen sich Kompetenzen nicht nur unter deskriptiven, sondern auch unter normativen Gesichtspunkten modellieren. Während deskriptive Untersuchungen zeigen, was Schüler(innen) zu einem bestimmten Zeitpunkt können, gehen normative Ansätze der Frage nach, was sie können sollten. Dies erfolgt in schulischen Kontexten mithilfe von Bildungsstandards, die festlegen, „welche Kompetenzen die Kinder oder Jugendlichen bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe mindestens erworben haben sollen“ (Klieme 2003 et al., S. 10). Beide Arten der Kompetenzbeschreibung müssen nicht zwangsläufig gegenübergestellt werden. Man kann auch Kompetenzen erforschen, die nicht in einem Curriculum ausgewiesen sind. Die Gegenüberstellung erlaubt es jedoch, etwas über die Qualität eines Bildungssystems auszusagen. Dabei ist der Erwerb einer Kompetenz zwar ein wesentliches, aber nicht das einzige Qualitätsmerkmal. Zum Lernerfolg zählen auch Einstellungen zum Fach sowie andere Interessen und Aktivitäten (vgl. DESI-Konsortium 2006, S. 29). An diesem Punkt setzten auch präskriptive Modelle an, die Vorschläge zur Verbesserung des Kompetenzerwerbs enthalten. Da sie mehr an den Bedingungen des Lernens interessiert sind, haben sie überwiegend die Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen im Blick.

2. Einige Unterscheidungen

Wie beim Erstellen eines Werkzeuges kommt es auch bei der Konstruktion eines Kompetenzmodells auf seine spätere Funktion an. So würde niemand einen

Hammer entwickeln, um damit ein Brett zu sägen oder eine Säge, um einen Nagel in die Wand zu schlagen. Ebenso macht es einen Unterschied, ob z. B. Kompetenzmodelle für individualdiagnostische Zwecke entwickelt werden oder zur Überprüfung von allgemeinen Bildungszielen. Dass hierbei die Vorstellungen von Bildungswissenschaft, Psychometrie und Fachdidaktik auseinandergehen können, zeigt sich in der Beschreibung der Kategorien, die bei der Modellierung in Einklang zu bringen sind. Dazu gehören: 1. Kompetenzbereiche, 2. Kompetenzdimensionen und 3. Kompetenzniveaus (vgl. Klieme et al. 2003; Beck/Klieme 2007).

Zu 1) Was unter einem „Bereich“ oder einer „Domäne“ verstanden werden soll (vgl. Klieme et al. 2003, S. 21f.), kommt auf die jeweilige Blickrichtung an. So kann eine Schulstufe (Primarbereich, Sekundarbereich), ein Lerninhalt (z. B. eine Textsorte), eine Situation (z. B. einen Brief schreiben), ein Fachbereich (z. B. Deutschunterricht) oder ein Arbeitsbereich (z. B. Lesen) gemeint sein. Aus fachdidaktischer Sicht ergeben sich die meisten Probleme bei der Auswahl und Beschreibung der Lerninhalte. Zum einen können Lerninhalte vergessen werden oder fachwissenschaftlich veraltet sein. Zum anderen existieren zu diversen Lerninhalten unterschiedliche Auffassungen. Prominente Beispiele dafür sind die Novelle, das Präpositionalobjekt oder die Silbe. Hierbei einen Konsens zu finden, ist zwar eine notwendige, aber in der Praxis nicht leicht zu realisierende Bedingung der Modellierung.

Zu 2) Weinert hat darauf hingewiesen, dass eine Kompetenz mehrere Dimensionen umfasst (vgl. Weinert 2001a, S. 27f.). Dazu zählen Fähigkeiten und Fertigkeiten als auch Motivation, Volition etc. Wie diese in einem speziellen Bereich zu beschreiben sind, hängt vom jeweiligen Kompetenzbegriff ab. Beispielsweise spricht Klieme in Anlehnung an Weinert (2001a) von *Kompetenzfacetten* (Klieme et al. 2003, S. 73) und Ossner in Anlehnung an Mandl/Friedrich/Hron (1986) von *Wissensarten* (z. B. Ossner 2006, S.10). Unabhängig davon, wie die Dimensionen im Einzelnen bezeichnet werden: Für die Konstruktion eines Kompetenzmodells ist entscheidend, dass die Dimensionen einer Kompetenz auf Lerninhalte bezogen werden (vgl. Klieme et al. 2003, S. 74). Oder wie Ossner schreibt (Ossner 2006, S. 12): „Bei genauerer Betrachtung zeigt sich nämlich, dass Inhalte ohne Dimensionen didaktisch blind sind, während Dimensionen ohne Inhalte leer sind.“

Zu 3) Auch der Begriff „Kompetenzniveau“ oder „Anforderungsbereich“ kann unterschiedlich ausgelegt werden. Beispielsweise gehen Becker-Mrotzek/Schindler (2007) von diversen inhaltlichen Anforderungen im Bereich *Schreiben* aus (z. B. Medien, Orthografie etc.). So stellt das Verfassen eines Beschwerdebriefes im Hinblick auf die Textsorte eine andere Form der Anforderung dar als das Verfassen eines Gedichts. In den KMK-Bildungsstandards *Grundschule* werden hingegen für alle Kompetenzbereiche dieselben Anforderungsbereiche benannt, da sie die „kognitiven Operationen der Schülerinnen und Schüler“ widerspiegeln (vgl. Beschlüsse der KMK 2004b, S. 19). Dazu zählen: „Wiedergeben“, „Zusammenhänge herstellen“ und „Reflektieren und Bewerten“. Im Unterschied dazu werden in der Psychometrie Anforderungen aus der Analyse von Aufgabenschwierigkeiten gewonnen (vgl. Hartig 2007, S. 86). Unabhängig von welcher Seite man sich dem Problem nähert, es

müssen jeweils Grade der Komplexität angegeben werden, was derzeit eine der Hauptschwierigkeiten der Modellierung ist.

Anhand der aufgezeigten Unterschiede sollte deutlich geworden sein, dass man zu verschiedenen *Modelltypen* gelangen kann. Da dieser Aspekt für die Thematik des Bandes von Bedeutung ist, soll im Folgenden noch näher darauf eingegangen werden. Dabei sollen Diskussionslinien skizziert werden, die innerhalb des Bandes aufgegriffen und vertieft werden.

2.1. *Struktur-, Niveau- und Entwicklungsmodelle*

Eine erste Unterscheidung betrifft die Frage nach Struktur- und Niveaumodellen (vgl. Hartig/Klieme 2006). Bei einem Niveaumodell werden auf einer kontinuierlichen Skala Leistungsabschnitte definiert. Dazu werden die jeweiligen Anforderungen inhaltlich beschrieben und die dazugehörigen Aufgaben nach ihrem Schwierigkeitsgrad geordnet. Manchmal ist statt von *Kompetenzniveaus* auch von *Kompetenzstufen* die Rede. Dies legt den Verdacht nahe, es würde sich bei den Niveaustufen um Entwicklungsstufen im Sinne von Piaget handeln bzw. Entwicklungsstufen ließen sich auch als Niveaustufen interpretieren. Dies ist nicht der Fall (vgl. Hartig 2007, S. 86). Vielmehr werden bei einem Kompetenzmodell anhand von Aufgabenschwierigkeiten Skalenabschnitte bestimmt, wobei die Schwierigkeit einer Aufgabe aus der Anzahl der richtigen Lösungen resultiert.

Zu einem Entwicklungsmodell gelangt man, wenn man die Anforderungsbereiche auf eine Zeitachse projiziert (vgl. Ossner 2006; Schecker/Parchmann 2006). Aufgrund dessen lässt sich dann sagen, ob sich die Kompetenzen einer Schülergruppe z. B. zwischen der 6. und der 8. Klasse verändert haben.

Im Gegensatz dazu werden bei einem Strukturmodell die Kompetenzdimensionen auf einen spezifischen Kompetenzbereich bezogen. Hierbei muss der Zusammenhang zwischen einer Kompetenz (z. B. Schreiben) und den jeweiligen Teilkompetenzen (z. B. semantisch-pragmatische und sprachsystematische Teilkompetenzen, vgl. DESI-Konsortium 2006, S. 7) offengelegt werden.

2.2. *Fachliche, fächerübergreifende, lehrplanmäßige und lehrplanübergreifende Modelle*

Des Weiteren kann zwischen *fachlichen*, *fächerübergreifenden*, *lehrplanmäßigen* und *lehrplanübergreifenden* Kompetenzen unterschieden werden.¹ Gewöhnlich erfolgt die Modellierung einer Kompetenz im Hinblick auf einen spezifischen Bereich (vgl. Weinert 2001a; Klieme et al. 2003; Willenberg 2007; Beck/Klieme 2007; Prenzel/Walter/Frey 2007). Liegt dieser in Form eines Schulfaches vor, müssen die zugrunde liegenden Arbeitsbereiche angegeben werden. Für den Deutschunterricht gibt es diesbezüglich mindestens zwei Auffassungen (vgl. Beschlüsse der KMK

¹ Die Unterscheidung zwischen fachlich und fächerübergreifenden Kompetenzen findet sich u. a. bei Klieme et al. 2003; die zwischen lehrplanmäßigen („curricular“) und lehrplanübergreifenden („cross-curricular“) Kompetenzen in einem Papier der OECD (vgl. DeSeCo 2005, S. 5).

2003, 2004a; Ossner 2006): Der ersten Auffassung zufolge besteht der Deutschunterricht aus den Arbeitsbereichen *Sprechen und Zuhören*, *Schreiben*, *Lesen*, *mit Medien umgehen* sowie *Sprache und Sprachgebrauch untersuchen*, wobei der Bereich *Sprache und Sprachgebrauch untersuchen* „in Beziehung zu jedem der drei anderen Bereiche“ steht (vgl. Beschlüsse der KMK 2003, S. 7). Nach der zweiten Auffassung (vgl. Ossner 2006, S. 9) setzt sich das Arbeitsfeld des Deutschunterrichts ebenfalls aus vier Bereichen zusammen. Dazu gehören *Sprechen und Zuhören*, *Schreiben*, *Lesen und Verstehen* sowie *Sprache thematisieren*. Im Gegensatz zum Konzept der KMK-Bildungsstandards werden die ersten drei Teilbereiche in den Konzepten der Mündlichkeit und Schriftlichkeit (vgl. Koch/Österreicher 1985) verankert und ein eigenständiger Arbeitsbereich *Sprache thematisieren* ausgebracht.

Beide Auffassungen wurden verschiedentlich diskutiert und kritisiert (z. B. Ossner 2006; Rösch 2003; SDD 2003; Karg 2007). Dabei geht es vor allem um die Anzahl, Benennung und Gewichtung der Teilbereiche. Warum hier die Konsensfindung besonders schwer ist, zeigt ein Blick in die Lehrpläne der Länder (vgl. Giese/Osбург/Weinhold 2003; Fix 2003). Dort schwankt die Zahl (z. B. in der Primarstufe, Bereich Sprachunterricht) zwischen drei und sechs Teilbereichen, was ein Kennzeichen der unterschiedlichen Auffassungen des Sprachunterrichts ist.

Ein Weiteres kommt hinzu: Laut den Bildungsstandards der KMK soll die Ausbildung sprachlicher Fähigkeiten „auch in den anderen Fächern bewusst gestärkt und weiterentwickelt werden“ (Beschlüsse der KMK 2003, 2004a, S. 9). So gesehen zählen auch sprachliche Fähigkeiten zu den fächerübergreifenden Kompetenzen, was man u. a. daran sieht, dass andere fachdidaktische Kompetenzmodelle (z. B. Mathematik, Physik) kommunikative oder argumentative Kompetenzen enthalten (vgl. Walter et al. 2007; Schecker/Parchmann 2006).

Nun gibt es fächerübergreifende Kompetenzen, die nicht fachlicher Natur sind. Nach Klieme/Stanat/Artelt (2001) zählen dazu die *Problemlösekompetenz*, die *Lernkompetenz* und die *Soziale Kompetenz*. Da sie über die Schule hinaus von Bedeutung sind, werden sie zuweilen als *Schlüsselkompetenzen* interpretiert (vgl. ebd.). Dieser Aspekt trifft jedoch auch auf sprachliche Kompetenzen zu, die in vielen unterschiedlichen Bereichen des alltäglichen, gesellschaftlichen und beruflichen Lebens gefragt sind (vgl. Weinert 2001b). Insofern stellt sich aus deutschdidaktischer Perspektive nicht nur die Frage, welche Kompetenzen im Deutschunterricht fächerübergreifend zu verstehen sind, sondern auch, welche zu den Schlüsselkompetenzen zählen und welche nicht.

Um Schlüsselkompetenzen zu beschreiben, braucht es ein *lehrplanübergreifendes* Modell.² Ist ein solches nicht vorhanden, wird es einerseits schwierig zwischen *Schlüsselkompetenzen*, *Schlüsselqualifikation* und *Intelligenz* zu unterscheiden; andererseits Schlüsselkompetenzen zu definieren, curricular zu integrieren und in einem Fachbereich aufzubauen. Dazu ein Beispiel: In den KMK-Bildungsstandards

² Ein solches Modell wurde beispielsweise von der OECD vorgeschlagen. Es enthält die Bereiche „Use tools interactively“, „Interact in heterogeneous groups“ und „Act autonomously“, die noch weiter untergliedert werden (vgl. DeSeCo 2005, S. 7).

für den Hauptschulabschluss heißt es für den Bereich „Sprechen und Zuhören“: Die Schüler(innen) können sich „in unterschiedlichen Sprechsituationen sach- und situationsgerecht verhalten: Vorstellungsgespräch/Bewerbungsgespräch, Antragstellung, Bitte, Aufforderung, Beschwerde, Entschuldigung, Dank“ (Beschlüsse der KMK 2004a, S. 10). Da mehrere Situationen oder Bereiche angeführt werden, dürfte der Standard auf eine Schlüsselkompetenz zielen. Auf der anderen Seite liegt den KMK-Bildungsstandards kein Kompetenzmodell zugrunde, das die Benennung und Beschreibung von Schlüsselkompetenzen erlauben würde (vgl. Brohm 2006).

Zieht man als Letztes in Betracht, dass ein Großteil des Kerncurriculums³ den Deutschunterricht betrifft (z. B. in den Bereichen *Szenisch Spielen*, *Film* oder *Literatur*), hat man es mit einer Vielzahl von Modelltypen zu tun, die sich teilweise ergänzen, teilweise widersprechen, in jedem Fall aber in die Kompetenzbereiche des Deutschunterrichts hineinragen:

Fachliche Modelle	Fächerübergreifende Modelle	Lehrplanmäßige Modelle	Lehrplanübergreifende Modelle
Fachliche Kompetenzen	Fächerübergreifende Kompetenzen	Schulische Basis-kompetenzen	Schlüsselkompetenzen
z. B. Literarische Texte verstehen und nutzen etc. (vgl. Beschlüsse der KMK 2003, 2004a)	z. B. Soziale Kompetenzen etc. (vgl. Klieme/Stanat/Artelt 2001)	z. B. Ästhetisch-expressive Kompetenzen etc. (vgl. Klieme et al. 2003)	z. B. Interaktive Anwendung von Medien und Mitteln etc. (vgl. DeSeCo 2005)

Tab. 1: Fachliche, fächerübergreifende, lehrplanmäßige und -übergreifende Modelle

Für die Entwicklung von Kompetenzmodellen ergeben sich daraus einige Fragen: Wie sieht die Gewichtung und das Verhältnis der Modelltypen aus? Geht es im Deutschunterricht um den Aufbau fachlicher Kompetenzen oder stehen fächerübergreifende im Vordergrund? Gibt es im Deutschunterricht Schlüsselkompetenzen, die nicht fachlicher Art sind? Und wenn ja, welche sind dies? Oder sind alle fachlichen Kompetenzen zugleich auch Schlüsselkompetenzen?

Da davon auszugehen ist, dass solche Fragen konkret vor Ort entschieden werden,⁴ ist an dieser Stelle die Deutschdidaktik in besonderer Weise gefragt. Vor allem

³ In der Expertise zählen dazu (Klieme et al. 2003, S. 98): „Sprachlich-literarische, mathematisch-naturwissenschaftliche, historisch-sozialwissenschaftliche sowie ästhetisch-expressive Dimensionen grundlegender Allgemeinbildung“.

⁴ Dass es zu einer unterschiedlichen Gewichtung von Kompetenzkonzepten im Unterricht kommt, hat DESI deutlich gemacht. Z. B. liegt in der Hauptschule der Fokus eher auf den Methoden als auf der Sprache oder Literatur. Hingegen wird im Gymnasium weniger auf Methoden, dafür mehr auf literarische Kompetenzen Wert gelegt (vgl. Klieme et al. 2006,

dann, wenn Schüler(innen) in einem Bereich nicht über ein Minimum an fachlicher Kompetenz verfügen, also zur so genannten „Risikogruppe“ gehören (vgl. Artelt et al. 2002). Um diese Schülergruppe entsprechend zu fördern, sind derzeit drei Lösungswege im Gespräch:⁵ Neben der Möglichkeit *fachliche* Kompetenzmodelle zu entwerfen, die stärker am Individuum orientiert sind, besteht eine weitere darin, eine *fächerübergreifende Kommunikations- oder Diskursfähigkeit* auszubringen.⁶ Innerhalb einer solchen könnten Mindeststandards für die Teilhabe am gesellschaftlichen Diskurs ausgewiesen werden. Dies wäre allerdings eine Aufgabe, die von allen Fachdidaktiken bewältigt werden müsste. Ebenso, wenn z. B. Mindeststandards im Sprechen, auch in anderen Fächern erreicht werden sollten.⁷

Dass die Beschreibung von fächer- oder lehrplanübergreifenden Kompetenzen einer Fahrt zwischen Skylla und Charybdis gleicht, ist leicht nachvollziehbar: Entweder sie gerät in den Strudel einer endlosen Debatte oder droht von einem rein pragmatischen Ansatz verschluckt zu werden. Dennoch ist sie unumgänglich, wenn Bildungsstandards, die auf Schlüsselkompetenzen zielen, ihre orientierende Funktion beibehalten sollen.

2.3. Individualdiagnostische und systemorientierte Modelle

Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass es einen Unterschied macht, ob Kompetenzen zu individualdiagnostischen Zwecken oder im Rahmen von Large-Scale-Assessments erhoben werden. Da die bekannten Schulleistungsstudien vor allem an der Qualität von Bildungssystemen interessiert sind und infolgedessen die Kompetenzen einer Gruppe (und nicht die eines Individuums) erfassen, kann zwischen *individualdiagnostischen* und *systemorientierten* Kompetenzmodellen unterschieden werden. Beide Sichtweisen schließen sich nicht aus, sondern ergänzen sich. So helfen Erkenntnisse zu individuellen Leistungen sowohl die Erwartungen im Rahmen von Schulleistungsstudien realistisch einzuschätzen als auch Schüler(innen) individuell zu fördern. Andererseits können Untersuchungen auf Klassen- oder Schulebene Bereiche aufzeigen, innerhalb derer ein erhöhter Förderbedarf besteht. Für die Entwicklung von Schule und Unterricht sind beide Sichtweisen von Nutzen (vgl. Klieme et al. 2003, S. 83), auch wenn das Zusammenspiel nicht unproblematisch ist. Dies ist immer dann der Fall, wenn von der einen Ebene unreflektiert auf die andere geschlossen wird (vgl. Spinner 2005).

S. 33).

⁵ Ausführliche Vorschläge finden sich im ersten Bildungsbericht Deutschlands (2006), im Gutachten des Aktionsrats Bildung (2007) sowie in den Gutachten von Gogolin et al. (2003) und Ehlich et al. (2003), die allerdings innerhalb der Deutschdidaktik zu wenig rezipiert wurden.

⁶ Ein solcher Vorschlag wurde auf der letzten GFD-Tagung in Essen diskutiert (vgl. Mitgliederbrief Nr. 22). Standards im Bereich „Kommunikation“ sind auch im Kriterienkatalog für Ausbildungsreife (2006) enthalten.

⁷ Dabei darf nicht vergessen werden, dass auch besonders gute Schülerinnen und Schüler eine angemessene Förderung brauchen.

2.4. Modelle des Erst- und Zweitspracherwerbs sowie der Mehrsprachigkeit

Dass Konzepte der Zweitsprache oder der Mehrsprachigkeit zum Deutschunterricht gehören, ist unbestritten (vgl. Wintersteiner 2003). Was die Beschreibung von Kompetenzen anbelangt, kann man sich auch hierbei an unterschiedlichen Modellen orientieren.

Ein Modell, das z. B. den Aspekt der Mehrsprachigkeit aufgreift, ist der im Auftrag des Europarats entwickelte Gemeinsame Referenzrahmen für Sprachen (vgl. Europarat 2001). Allerdings lassen sich dessen Niveaustufen nicht ohne Weiteres auf die Arbeitsbereiche des Deutschunterrichts übertragen. Zum einen stellt das Modell selbst kein Messinstrument dar (vgl. DESI-Konsortium 2006, S. 11), zum anderen stimmen die Anzahl und Beschreibung der Niveaustufen nicht mit den Anforderungsbereichen der KMK-Bildungsstandards überein. Dennoch bietet der Referenzrahmen eine erste Orientierung, wenn es beispielsweise um die Modellierung von Kompetenzen im Bereich „Sprechen und Zuhören“ geht (vgl. Nold 2008).

Ebenso wie Modelle der Mehrsprachigkeit gewähren auch Modelle des Zweitspracherwerbs einen Einblick in die sprachlichen Kompetenzen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund (vgl. Gogolin et al. 2003). Dass diese Jugendlichen einer erhöhten Aufmerksamkeit bedürfen (und ein Teil sogar auf eine verstärkte Förderung im Hinblick auf die Lesekompetenz angewiesen ist), ist ebenfalls unbestreitbar.

„Umso bedauerlicher ist es, dass kaum verlässliche Daten vorliegen, die etwas darüber sagen, welche Art von Förderung bei welchen Personen welche Wirkung entfaltet. Nach mehreren Jahrzehnten Diskussion über Migration und Bildung in Deutschland lassen sich die Defizite – unter Rückgriff auf neue Daten des Mikrozensus und internationale Schulleistungsstudien – schärfer benennen als je zuvor. Die Probleme von Zugewanderten und ihren Kindern beim Durchgang durch das deutsche Bildungssystem und beim Übergang in das Beschäftigungssystem sind unübersehbar; sie verlangen nach stärkeren und systematischen Anstrengungen. Umso gravierender ist der Mangel an Wissen über erfolgreiche institutionelle und pädagogische Strategien.“ (vgl. Bildungsbericht 2006, S. 179)

Für die Entwicklung von Kompetenzmodellen bedeutet dies, dass nicht nur auf die Strukturen und Gepflogenheiten anderer Sprachen (z. B. des Türkischen, des Italienischen, des Russischen etc.) rekurriert werden sollte. Vielmehr bedarf es auch differenzierter Angaben darüber, bis zu welcher Stufe ein Individuum die eigene Muttersprache beherrscht oder nicht.

2.5. Produkt- und prozessorientierte Modelle

Die Frage, was beim Schreiben, Sprechen, Zuhören, Lesen etc. geleistet wird, kann sowohl aus der Produkt- als auch Prozessperspektive beantwortet werden. Da man sich bei Schulleistungsstudien überwiegend des Ansatzes der Item-Response-Theorie bedient, geraten automatisch die (schriftlichen) Produkte der Schüler(innen) in den Mittelpunkt des Interesses. Dies steht zunächst nicht im Widerspruch zur schulischen Tradition der Tests und Klassenarbeiten. Auf der anderen Seite lassen sich manche Kompetenzen nicht vollständig aus der Perspektive schriftlicher Produkte erfassen. Insbesondere Erhebungen in den Arbeitsbereichen „Sprechen und

Zuhören“, „Motorisches Schreiben“ oder „Umgang mit Medien“ sind auch auf Verfahren der Video-, Gesprächs- und Diskursanalyse angewiesen.

Die Unterscheidung zwischen prozess- und produktorientierten Modellen spielt insbesondere bei der Entwicklung von präskriptiven Modellen eine Rolle. Diesen geht es darum, die Aufmerksamkeit der Schüler(innen) auf den Lernprozess zu lenken und Phasen zu benennen, innerhalb derer Einstellungen und Wahrnehmungen zum Ausdruck gebracht werden können.

2.6. Allgemeine und spezielle Modelle

Bekanntermaßen gibt es Kompetenzmodelle, die sich auf alle Arbeitsbereiche eines Faches beziehen und solche, die sich auf einen Teilbereich konzentrieren und diesen ausdifferenzieren. Im ersten Fall wird ein allgemeines Modell zugrunde gelegt, im zweiten Fall ein spezielles.

Ein allgemeines Kompetenzmodell, das sich nicht auf einen, sondern alle Arbeitsbereiche des Deutschunterrichts bezieht, hat Ossner (2006) in die Diskussion gebracht. Da im Band darauf Bezug genommen wird, sei es in aller Kürze vorgestellt, auch wenn es den meisten Leserinnen und Lesern bekannt sein dürfte.

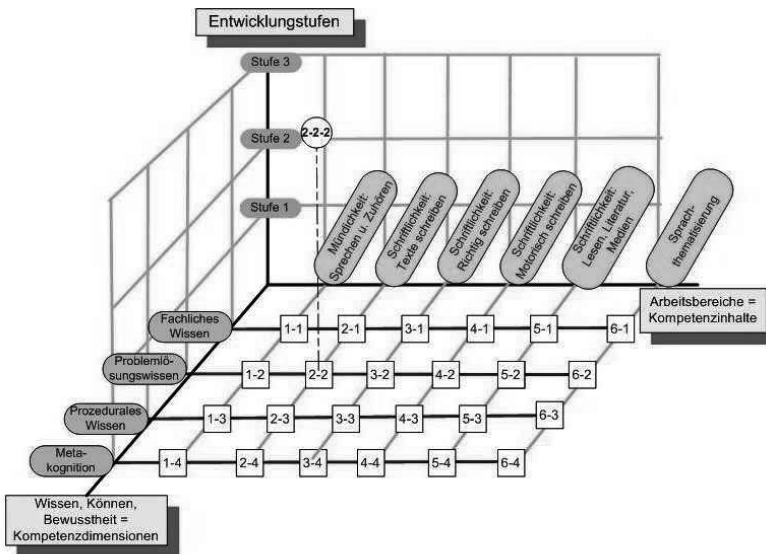


Abb. 1: Kompetenzraum mit Entwicklung als dritte Dimension

Das Modell besteht aus drei Achsen. Auf der Achse der Kompetenzinhalte werden die Arbeitsbereiche des Deutschunterrichts ausgebracht. Deren Inhalte können dann mit diversen Wissensarten (z. B. Fachliches Wissen, Prozedurales Wissen etc.) kombiniert werden. Zudem lassen sich die Kompetenzdimensionen in einem Kompetenzbereich gewichten, wodurch Unterschiede in den Teilkompetenzen zutage treten. So kann z. B. gefragt werden, ob zum „Texte schreiben“ (im Gegensatz zu „Motorischem Schreiben“) viel oder wenig Fachliches Wissen benötigt wird.

Auf der Achse der Entwicklungsstufen wird schließlich angegeben, welche Kompetenzen in welcher Klasse erworben werden bzw. erworben werden sollten. In der Abbildung nicht zu sehen ist die Achse der Anforderungsstufen. Diese kann – wie die Achse der Entwicklungsstufen – vertikal an die beiden anderen angelegt werden (vgl. Ossner 2006, S. 15). Dadurch wird es möglich, Kompetenzen in einem Arbeitsbereich auch nach Niveaustufen zu unterscheiden.

Das Modell kann insofern als Heurismus verstanden werden, da es eine systematische Erfassung und Beschreibung von Kompetenzen gewährleistet, was Ossner als den Hauptvorteil des Modells ansieht:

„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 [...]“ (Ebd., S. 17)

Darüber hinaus dient es zur Beschreibung von Problemfeldern, die nicht augenscheinlich sind, sondern häufig mitgedacht werden, und zur Benennung von Desideraten.

3. Experten- und Novizentum

Eine für die Didaktik wichtige Fragestellung ist, wie aus Novizen Experten werden. Dabei ist es möglich, auf Ansätze der Expertisenforschung zurückzugreifen. Diese unterscheidet beispielsweise drei Phasen der Entwicklung spezieller Fähigkeiten (vgl. Anderson 2001, S. 282): In der ersten, *kognitiven* Phase wird eine „deklarative Enkodierung“ der Fähigkeit ausgebildet. In der zweiten, *assoziativen* Phase wird dieses Wissen prozeduralisiert, sodass eine erfolgreiche Ausübung der Tätigkeit möglich wird. Zuletzt wird diese immer schneller und automatischer ausgeführt, was ein Kennzeichen der *autonomen* Phase ist.

Die Ansätze der Expertisenforschung stehen nicht im Widerspruch zu denen der Schulleistungsstudien. Beispielsweise kann die oberste Niveaustufe innerhalb eines Kompetenzmodells als Zeichen von Expertise interpretiert werden (vgl. Willenberg 2007).

Um die Leistungen aller Schüler(innen) einer Jahrgangsstufe zu erfassen, braucht es aber Modelle, die unterschiedliche Ausprägungsgrade einer Kompetenz aufzeigen. So gesehen wird allen Schüler(inne)n einer Jahrgangsstufe eine Kompetenz unterstellt, auch denen, deren Leistungen Novizen ähneln.

Kompetent wird man durch Üben und Wiederholen. Insofern stimmt das Sprichwort, dass noch kein Meister vom Himmel gefallen ist. Allerdings lässt sich Kompetenz im Bereich prozeduralen Wissens nicht immer verbalisieren (vgl. Neuweg 2007). Das wiederum bedeutet, dass nicht prinzipiell von den mündlichen und schriftlichen Äußerungen einer Person auf eine Kompetenz (im Sinne von Expertise) geschlossen werden kann. Andererseits gehört es zur schulischen Expertise, das Gelernte auch zur Sprache bringen zu können. Dies gilt aber nicht generell für den Erwerb von Expertise. Hierbei ist es manchmal sinnvoller, Dinge vor- oder nachzumachen. Dabei

muss nicht immer alles gesagt werden, was es zu sagen gäbe. Vieles zeigt sich in der Art und Weise, wie Expertinnen und Experten handeln.

4. Zusammenfassung

Die bisherigen Ausführungen erlauben es, zum einen zwischen mehreren Arten von Kompetenzmodellen zu unterscheiden, zum anderen zwischen zwei verschiedenen Ansätzen der Modellierung. Diese schließen sich keineswegs aus, sondern lassen sich kombinieren. So kann ein Strukturmodell unter deskriptiven, normativen bzw. präskriptiven Gesichtspunkten entwickelt werden. Ebenso ist es möglich, ein deskriptives Kompetenzmodell für einen spezifischen Bereich zu konstruieren (vgl. Tab. 2).

		Ansatz	
		<i>deskriptiv</i>	<i>normativ</i>
Modelltypen	Struktur-, Niveau- und Entwicklungsmodelle		
	Fachliche, fächerübergreifende, lehrplanmäßige und -übergreifende Modelle		
	Individualdiagnostische und systemorientierte Modelle		
	Modelle des Erst- und Zweitspracherwerbs sowie der Mehrsprachigkeit		
	Produkt- und Prozessmodelle		
	Allgemeine und spezielle Modelle		

Tab. 2: Kompetenzmodelltypen

In der Diskussion über Kompetenzen besteht eine gewisse Tendenz, die einzelnen Modelle gegenseitig auszuspielen. Dies ist weniger sinnvoll, da für eine optimale Diagnose und Förderung von Kompetenzen alle Perspektiven von Bedeutung sind (vgl. Abraham/Baurmann/Feilke/Kammler/Müller 2007). Dabei darf nicht vergessen werden, dass Lehren und Lernen manchmal bedeutet: Es wird mehr hineingesteckt, als dabei unmittelbar herauskommt.

Darüber hinaus können Kompetenzmodelle niemals alle Komponenten benennen, die für den Erwerb einer Kompetenz vonnöten sind. Oder, um es an einem Beispiel aus der Musikwelt festzumachen: Das Erlernen eines Instruments erfordert viele mühevollen Stunden. Und selbst dann gibt es keine Garantie, dass man beim nächsten Vorspielen nicht patzt. Dabei kann es eine Hilfe sein, zur Abwechslung eine Runde zu meditieren oder mit Freunden ins Schwimmbad zu gehen; also Dinge zu tun, die in ganz andere Bereiche des Lebens fallen. Gleichwohl lassen sich an solchen Handlungen keine Kompetenzen des Musizierens ablesen. Dazu muss das Instrument gespielt werden und dies kann gelingen oder nicht.

In jedem Fall werden die Zuhörer am Ende auf die Kompetenz der Musizierenden schließen und damit auch auf die Kompetenz desjenigen, der sie ausgebildet hat. Das ist zwar nicht unproblematisch, dennoch keine unbekannte Praxis. Übertragen auf den Deutschunterricht bedeutet dies wiederum, dass Schüler- und Lehrerkompetenzen im Zusammenhang stehen, auch wenn bei deren Modellierung getrennt vorgegangen wird.

Für eine gerechte Beurteilung von Leistungen, seien sie nun musikalischer oder sprachlicher Natur, braucht es in jedem Fall Standards. Dies geht aber nur, wenn man sich zuvor geeinigt hat, auf was es beim Vorspielen oder Vorsprechen ankommt. Kompetenzmodelle sind insofern eine Hilfe, da sie einerseits eine systematische Beschreibung von Standards und Aufgaben ermöglichen, andererseits ein Ausdruck des Konsenses sind. Ihre wichtigste Aufgabe erfüllen sie aber dadurch, indem sie eine Basis für eine gerechte Beurteilung von Leistungen schaffen. Insofern ist die Frage nach den Kompetenzen immer in Verbindung zu sehen mit der Frage nach einer gerechten Vergabe von Bildungschancen. Dass sich hierbei seit PISA 2000 nicht viel getan hat (vgl. Bildungsbericht 2006; Bildungsgerechtigkeit 2007) zeigt, dass die Frage nach Kompetenzmodellen keinesfalls obsolet geworden ist.

5. Die Beiträge zu diesem Band

In den Textbeiträgen des Bandes wird anhand von ausgewählten Beispielen und Aufgaben diskutiert, welche Kompetenzen im Deutschunterricht erworben werden bzw. erworben werden sollen. Dabei werden die genannten Diskussionslinien aufgegriffen und fortgeführt. So legen *Jürgen Belgrad*, *Brigit Eriksson*, *Marita Pabst-Weinschenk* und *Rüdiger Vogt* für den Kompetenzbereich „Sprechen und Zuhören“ ein Rahmenmodell vor und erläutern an Beispielen aus den Bereichen „Zuhören“, „Miteinander sprechen“, „Vor und zu anderen sprechen“ sowie „Szenisch Spielen“ Möglichkeiten der Kompetenzmessung. *Michael Kämper-van den Boogaart* und *Irene Pieper* zeigen am Text „Brudermord im Altwasser“ von Georg Britting, wie sich Textwahrnehmung und Textverständnis im Bereich des literarischen Lesens aufbauen und überprüfen lassen. *Irmgard Nickel-Bacon* geht der Frage nach, inwieweit sich literarisches Gattungswissen prozeduralisieren lässt, um zu einem kompetenten Umgang mit Literatur zu gelangen. *Ulf Abraham* und *Susanne Göltzer* diskutieren, welche Kompetenzen Schüler(innen) in der Auseinandersetzung mit den AV-Medien brauchen. Dazu benennen sie Inhalte, die zu einem Kern der Domäne „AV-Medien“ gehören und legen dar, auf welche Weise Sprachkompetenzen, literarische Rezeptionskompetenzen und Medienkompetenzen zusammenhängen. Veranschaulicht werden die Überlegungen anhand des Films „Herr der Diebe“, der auf einem Roman von Cornelia Funke beruht. *Michael Becker-Mrotzek* und *Kirsten Schindler* legen für den Kompetenzbereich des Schreibens ein Modell vor, das einerseits auf den Erkenntnissen der empirischen Schreibforschung basiert, andererseits auf den Ergebnissen der Schulleistungsstudien und den Bildungsstandards im Bereich Schreiben. Anhand eines Aufgabenbeispiels werden einige grundlegende Begriffe der Testentwicklung erläutert und gezeigt, wie sich Schreibkompetenzen in einem spezifischen Bereich messen lassen. Die Definition und Messung von Kom-

petenzen im Bereich (Recht)schreiben ist auch Gegenstand des Textbeitrags von *Gabriele Hinney*, *Hans-Werner Huneke*, *Astrid Müller* und *Swantje Weinhold*. Allerdings gilt ihr Hauptinteresse der Orthografie. Ausgehend von der Unterscheidung zwischen übergreifenden und spezifischen Aufgaben zeigen sie an mehreren Beispielen, wie sich Rechtschreibkompetenz testen und entwickeln lässt. *Hildegard Gornik* und *Matthias Granzow-Emden* diskutieren Probleme der Kompetenzmessung im Bereich „Sprache thematisieren“. Dabei weisen sie darauf hin, dass die Kompetenzen, die in den KMK-Bildungsstandards ausgewiesen sind und die Lerninhalte, die meist in Form einer grammatischen Terminologie vorliegen, nicht ohne Weiteres in Einklang zu bringen sind. Dazu müssten grammatische Aufgaben integrativ angelegt werden und auf die Entwicklung begrifflichen Wissens zielen. Wie dies zu bewerkstelligen ist, wird an mehreren Aufgabenbeispielen gezeigt.

Im Gegensatz zu den bisherigen Textbeiträgen, haben die letzten keinen speziellen Kompetenzbereich vor Augen. Vielmehr werden grundsätzliche Fragen der Kompetenzmodellierung und Wissenskonstruktion zur Sprache gebracht. *Anja Ballis* und *Reinhard Wilczek* werfen einen Blick auf die aktuelle Situation der Schulbuchforschung, die nach wie vor ein Schattendasein führt. Anhand zweier Lehrwerke benennen sie Möglichkeiten und Grenzen der Wissenskonstruktion im Bereich Schulbuch. *Juliane Köster* und *Thomas Lindauer* analysieren aus deutschdidaktischer Perspektive, wer zum Aufgabendiskurs beiträgt bzw. ihn bestimmt. Anhand der aktuellen Forschungslage zeigen sie auf, welche Anschlussmöglichkeiten für die deutschdidaktische Aufgabenforschung bestehen und auf welche Erkenntnisse sie dabei zurückgreifen kann. Der Beitrag von *Rainer Peek* umreißt schließlich das Spannungsfeld der Standardsetzung und Standardmessung. Dabei wird nochmals ein differenzierter Blick auf den Kompetenzbegriff geworfen sowie Fragen der Mehrdimensionalität von Schulleistungstudien diskutiert.

Literatur

- Abraham, Ulf/Baurmann, Jürgen/Feilke, Helmut/Kammler, Clemens/Müller, Astrid (2007): Kompetenzorientiert unterrichten. Überlegungen zum Schreiben und Lesen. In: Praxis Deutsch 2003/2007, S. 6-14.
- Anderson, John R. (2001): Kognitive Psychologie. Heidelberg, Berlin: Spektrum.
- Artelt, Cordula et al. (2002): PISA 2000. Die Studie im Überblick. Grundlagen, Methoden und Ergebnisse. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Beck, Bärbel/Klieme, Eckhard [Hgg.] (2007): Sprachliche Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International). Weinheim, Basel: Beltz.
- Becker-Mrotzek, Michael/Schindler, Kirsten (2007): Schreibkompetenz modellieren. In: M. Becker-Mrotzek/K. Schindler (Hgg.): Texte schreiben. Duisburg: Gilles & Francke (Köbes, Bd. 5), S. 7-26.
- Beschlüsse der Kultusministerkonferenz (2003): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. München: Luchterhand.
- Beschlüsse der Kultusministerkonferenz (2004a): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Hauptschulabschluss. Neuwied: Luchterhand.
- Beschlüsse der Kultusministerkonferenz (2004b): Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Grundschule. Neuwied: Luchterhand.
- Brohm, Michaela (2006): Schlüsselqualifikations-Standards in der Zeit globaler Transformation. Theoretische Konstrukte – internationale Ansätze – Gelingensbedingungen. In: F. Eder/A. Gastager/F. Hofmann (Hgg.): Qualität durch Standards? Beiträge zum Schwerpunktthema der 67. Tagung der AEPF. Münster/New York/München u. a.: Waxmann, S. 87-102.
- Bildungsgerechtigkeit (2007): Bildungsgerechtigkeit. Jahresgutachten 2007. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bundesagentur für Arbeit (2006): Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland. Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife (www.pakt-fuer-ausbildung.de).
- Bildungsbericht (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration (Hg.): Konsortium Bildungsberichterstattung im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Bremerich-Vos, Albert/Granzer, Dietlinde/Köller, Olaf [Hgg.] (2008): Lernstandsbestimmung im Fach Deutsch. Gute Aufgaben für den Unterricht. Weinheim, Basel: Beltz.
- Bremerich-Vos, Albert/Grotjahn, Rüdiger (2007): Lesekompetenz und Sprachbewusstheit. Anmerkungen zu zwei aktuellen Debatten. In: B. Beck/E. Klieme (Hgg.): Sprachliche Konzepte und Messung. DESI-Studie. Weinheim, Basel: Beltz, S. 158-177.

- DESI-Konsortium (2006): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Zentrale Befunde der Studie Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International (http://www.dipf.de/desi/DESI_Zentrale_Befunde.pdf).
- DeSeCo (2005): The Definition and Selection of Key Competency. Executive Summary (<http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>).
- Ehlich, Konrad et al. (2003): Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. *Bildungsforschung* 11.
- Europarat für kulturelle Zusammenarbeit [Hg.] (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin: Langenscheidt.
- Fix, Martin (2003): Sprachunterricht in der Sekundarstufe I. In: U. Bredel/H. Günter/P. Klotz/Ossner, J./Siebert-Ott G. (Hgg.): *Didaktik der deutschen Sprache*. Bd. 2. Paderborn, München, Wien u. a.: Schöningh, S. 698-708.
- Giese, Heinz W./Osburg, Claudia/Weinhold, Swantje (2003): Sprachunterricht in der Primarstufe I. In: U. Bredel/H. Günter/P. Klotz/J. Ossner/G. Siebert-Ott (Hgg.): *Didaktik der deutschen Sprache*. Bd. 2. Paderborn, München, Wien u. a.: Schöningh, S. 684-697.
- Gogolin, Ingird et al. (2003): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. *Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung* 107.
- Gutachten des Aktionsrat Bildung (2007): *Bildungsgerechtigkeit. Jahresgutachten 2007*. Wiesbaden: VS.
- Hartig, Johannes (2007): Skalierung und Definition von Kompetenzniveaus. In: B. Beck/E. Klieme (Hgg.): *Sprachliche Konzepte und Messung. DESI-Studie*. Weinheim, Basel: Beltz, S. 83-99.
- Hartig, Johannes/Klieme, Eckhard (2006): Kompetenz und Kompetenzdiagnostik. In: K. Schweizer (Hg.): *Leistung und Leistungsdiagnostik*. Berlin: Springer, S. 127-143.
- Karg, Ina (2007): Modellierung muttersprachlichen Unterrichts. Bei Ossner, einst und anderswo. In: *Didaktik Deutsch* 22, S. 5-9.
- Klieme, Eckhard et al. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Frankfurt a. M.: DIPF.
- Klieme, Eckhard/Stanat, Petra/Artelt, Cordula (²2001): Fächerübergreifende Kompetenzen. Konzepte und Indikatoren. In: F. E. Weinert (Hg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim, Basel: Beltz, S. 203-218.
- Koch, Peter/Österreicher, Wulf (1985): Sprache der Nähe – Sprache der Distanz – Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: *Romanisches Jahrbuch* 36, S. 15-43.
- Krelle, Michael (2007): Die Kontroverse Mündlichkeit. Zum Problem von Wissen und Kompetenz im Bereich „Sprechen und Zuhören“. In: S. Gailberger/M. Krelle (Hgg.): *Wissen und Kompetenz. Entwicklungslinien und Kontinuitäten in Deutschdidaktik und Deutschunterricht. Heiner Willenbergs zum 65. Geburtstag gewidmet*. Hohengehren: Schneider, S. 194-210.
- Mandl, Heinz/Friedrich, Helmut/Hron, Aemilian (1986): Psychologie des Wissenserwerbs. In: B. Weidenmann/A. Krapp (Hgg.): *Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz, S. 143-187.

- Neuweg, Hans G. (2007): Das Schweigen der Könner. Strukturen und Grenzen des Erfahrungswissens. Linz: Trauner Verlag.
- Nold, Günter (2008): Auf dem Weg zu Kompetenzmodellen im Bereich „Sprechen und Zuhören“ im Fach Deutsch. In: A. Bremerich-Vos/D. Granzer/O. Köller (Hgg.): Lernstandsbestimmung im Fach Deutsch. Gute Aufgaben für den Unterricht. Weinheim, Basel: Beltz, S. 78-87.
- Ossner, Jakob (2006): Kompetenzen und Kompetenzmodelle. In: Didaktik Deutsch 21, S. 5-19.
- Prenzel, Manfred/Walter, Oliver/Frey, Andreas (2007): PISA misst Kompetenzen. Eine Replik auf Rindermann (2006): Was messen internationale Schulleistungsstudien. In: Psychologische Rundschau, 58. Jahrgang, Heft 2007, S. 129-135.
- Rösch, Heidi (2003): Interkulturelle Kompetenz im Deutschunterricht. In: H. Rösch (Hg.): Kompetenzen im Deutschunterricht. Beiträge zur Literatur-, Sprach- und Mediendidaktik. Frankfurt a. M. u. a.: Lang, S. 91-110.
- Schecker, Horst/Parchmann, Ilka (2006): Modellierung naturwissenschaftlicher Kompetenz. In: ZfDN 12, S. 45-66.
- Schneider, Wolfgang (2001): Schulleistungen im Bereich muttersprachlicher Bildung. In: F. Weinert (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim, Basel: Beltz, S. 143-152.
- Spinner, Kaspar H. (2005): Der standardisierte Schüler. In: Didaktik Deutsch 18, S. 4-13.
- Symposion Deutschdidaktik e. V. (2003): Stellungnahme zu den Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Bildungsabschluss (<http://www.symposion-deutschdidaktik.de>), Mitgliederbrief 12/2003.
- Weinert, Franz E. (2001a): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: F. E. Weinert (Hg.): Leistungsmessung in Schulen. Weinheim: Beltz, S. 17-31.
- Weinert, Franz E. (2001b): Concept of Competence. A Conceptual Clarification. In: S. D. Rychen/L. H. Sagalnik (Hgg.): Defining and Selecting Key Competencies. Seattle, Toronto: Hogrefe & Huber Publishers, S. 45-65.
- Willenberg, Heiner [Hg.] (2007): Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht. Hohengehren: Schneider.
- Wintersteiner, Werner (2003): Muttersprachenunterricht-Zweitsprachenunterricht-Fremdsprachenunterricht. In: U. Bredel/H. Günther/P. Klotz/J. Ossner/G. Siebert-Ott (Hgg.): Didaktik der deutschen Sprache. Bd. 2. Paderborn, München, Wien u. a.: Schöningh, S. 602-614.