

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.

Hansjakob Schneider

KOMPETENZEN UND IHRE ANWENDUNG IM UNTERRICHT

Zwei Sammelbände

Grabowski, Joachim (Hrsg.) (2014): Sinn und Unsinn von Kompetenzen. Fähigkeitskonzepte im Bereich von Sprache, Medien und Kultur. Leverkusen: Budrich (220 Seiten).

Gailberger, Steffen/Wietzke, Frauke (Hrsg.) (2013): Handbuch kompetenzorientierter Deutschunterricht. Weinheim: Beltz (496 Seiten).

„Bei näherer Betrachtung der neueren Lehrpläne, Richtlinien und ersten Entwürfen für Standards wird [...] deutlich, dass in der Praxis recht unterschiedlich und unsicher mit dem Begriff ‚Kompetenz‘ und mit Kompetenzmodellen umgegangen wird.“ (Klieme u. a. 2003, S. 134)

Es ist ein Glücksfall, dass zwei für die Deutschdidaktik relevante Bände zur Kompetenz fast gleichzeitig erschienen sind, die das Phänomen aus unterschiedlichen Perspektiven diskutieren und die gemeinsam rezensiert werden können. Vor der Besprechung der beiden Bücher seien einige vorbereitende Bemerkungen erlaubt.

Die Diskussion im Anschluss an PISA 2000 hat auf verschiedenen Ebenen mehr oder weniger nachhaltige Wirkungen gezeigt. Einer der durch PISA 2000 befeuerten Diskurse bezieht sich auf das Konzept von Kompetenz. Die PISA-Studien konzeptualisieren Kompetenzen auf funktionalistischer Basis u. a. für das Lesen. Mit dem Begriff der Kompetenz wurde ein Konzept identifiziert, das sich auf das schulische Curriculum anwenden lässt, und auf der Grundidee der Kompetenz wurden Bildungsstandards entwickelt. Dies vor dem Hintergrund der Expertise zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards (Klieme u. a. 2003), die das Prinzip der Output- statt Inputsteuerung empfahl (ebd., S. 120).

Die Einführung von Bildungsstandards rief von verschiedenen Seiten Widerstand hervor: Einerseits wird moniert, dass das Festlegen und Überprüfen von Kompetenzen bzw. Standards nicht zur Verbesserung des Bildungssystem führe: „Vom Wiegen wird die Sau nicht fett“, wurde aus schulnahen Kreisen moniert, will heißen: Testen macht die Schüler nicht schlau. Andererseits wird kritisiert, dass die Orientierung an der Messbarkeit von Standards tendenziell zu Reduktion und Trivialisierung führe (vgl. Spinner 2005). Spinner spricht damit das Problem der Operationalisierung an: Die als latente Größen definierten Kompetenzen müssen über Operationalisierungen sichtbar gemacht werden, und dieser Schritt ist in jedem Fall heikel. Als dritte Herausforderung sei hier noch auf die Taxonomieproblematik hingewiesen. Die Gegenstände, auf die sich Kompetenzmodelle beziehen, sind nicht leicht zu bestimmen und voneinander abzugrenzen. Dieser Frage der Taxonomie, die bereits

der Diskussion um die Lernziele innewohnte (Criblez/Huber 2008), werde ich in der Besprechung von Grabowski (2014) nachgehen.

Kliemes eingangs zitierte Beobachtung vom unsicheren Umgang mit dem Begriff der Kompetenz und mit Kompetenzmodellen gilt also nicht einzig für die Praxis, sondern sie ist Ausdruck von tief wurzelnden, dem Kompetenzbegriff innewohnenden Schwierigkeiten.

Bei aller wissenschaftlichen Skepsis gibt es aber auch Grund zur Zuversicht: Kompetenzorientierung und Standards schärfen durch ihre Systematik den Blick für Diagnose und Unterricht und öffnen Bereiche, die bisher didaktisch eher ein Dasein im Verborgenen gefristet haben, etwa denjenigen der Mündlichkeit (Eriksson/Lindauer/Sieber 2008).

Die beiden im Folgenden zu besprechenden Herausgeberbände gehen die Thematik des Kompetenzbegriffs von verschiedenen Seiten an: In Grabowski (Hrsg. 2014) werden Kompetenzen unter den theoretischen Perspektiven ausgewählter Disziplinen dargestellt, Gailberger/Wietzke (Hrsg. 2013) stellen die schulische Anwendungsseite von Kompetenzen vor: die Diagnose und Förderung im kompetenzorientierten Unterricht.

1 Sinn und Unsinn von Kompetenzen (Grabowski Hrsg. 2014)

„Sinn und Unsinn von Kompetenzen“, der Titel von Grabowskis Herausgeberband, weist bereits auf die oben angesprochenen, dem Kompetenzbegriff inhärenten Probleme hin.

Der Band gibt einen Überblick über den Kompetenzbegriff in verschiedenen Teildisziplinen, die in dem Gebiet *Sprache, Medien und Kultur* angesiedelt sind. Er ist als Seminargrundlage für bildungswissenschaftliche BA- oder MA-Studiengänge konzipiert. Das gemeinsame Gerüst, dem die Beiträge folgen, ist durch im Einleitungskapitel formulierte Fragen vorgegeben. Alle Beiträge sollten sich der Taxonomiefrage stellen, sollten allenfalls vorliegende Kompetenzmodelle präsentieren, theoretisch verorten und empirische Befunde diskutieren sowie didaktische Fragen der Diagnose und Förderung ansprechen.

Die Auswahl der Kapitel wird begründet: Es soll sich um Schlüsselkompetenzen im Sinn des Europäischen Referenzrahmens „Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen“ handeln und sie sollen Fähigkeitsbereiche aus dem Übergangsfeld von Sprache, Medien und Kultur zum Inhalt haben. Der Begriff der muttersprachlichen Kompetenz aus dem Referenzrahmen wird dabei ausdifferenziert in Lesekompetenz, Schreibkompetenz, bildungssprachliche Kompetenz und kommunikative Kompetenz. Aus dem Bereich der nicht muttersprachlichen Kompetenzen wird zudem die soziale Kompetenz, die kulturelle und die interkulturelle Kompetenz, die Medienkompetenz und die Symbolkompetenz in den Band aufgenommen, so dass der Kompetenzbegriff schließlich aus neun teildisziplinären Perspektiven dargestellt wird. Ein Verdienst dieses Bandes ist, dass er vor Augen führt, wie drastisch die Unschärfen und Überlappungen zwischen den postulierten Kompetenzbereichen sind.

Für die Symbolkompetenz etwa stellt Elfriede Billmann-Mahecha Überschneidungen u. a. mit Lese- und Schreibkompetenz fest. Ein analoger Befund zeigt sich im Kapitel von Christian Efing zur kommunikativen Kompetenz: Diese setzt sich zusammen aus Lese- und Schreibkompetenz, Sprech- und Zuhörkompetenz, Medienkompetenz, nonverbale Kompetenz und Gebärdensprachkompetenz. Das Taxonomieproblem scheint also unübersehbar auf und hinterlässt die Lesenden etwas ratlos. Am Beispiel der Schreibkompetenzen soll versucht werden, das Problem genauer zu fassen: Michael Becker-Mrotzek konzipiert die schriftliche Textproduktionskompetenz als aus folgenden Teilkompetenzen bestehend (S. 54f.): semantische Qualifikation, morphologisch-syntaktische Qualifikation, pragmatische Qualifikation, Schriftkompetenz im engeren Sinne (Verschriftungskompetenz und Schreibflüssigkeit/orthographische Sicherheit) sowie Lesekompetenz (wieder untergliedert in Leseflüssigkeit und Leseverständnis); daneben werden nichtsprachliche kognitive Ressourcen benannt, nämlich das Arbeitsgedächtnis, das Langzeitgedächtnis, die Aufmerksamkeit, die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme, die Fähigkeit zur Herstellung von Kohärenz, die Motivation, das deklarative Wissen über Sachverhalte von Welt und Kommunikation. Problematisch ist, dass jede dieser Teilkompetenzen im Grunde genommen auch als eigenständige Kompetenz beschrieben werden kann, die ihrerseits wieder aus Teilkompetenzen besteht, die wiederum als Einzelkompetenzen beschrieben werden könnten usw.

Möglicherweise ist die Taxonomiefrage aber gar nicht so wichtig, denn nach (Weinert 2001) sind Kompetenzen als Fähigkeiten und Fertigkeiten definiert, mit denen bestimmte Probleme gelöst werden können. Kompetenzen sind also auf Handlungen (Probleme lösen) gerichtet und sollten deshalb auch nicht aus dem Handlungszusammenhang herausgelöst werden. Und in diesem Handlungszusammenhang nehmen sie auch bestimmte Färbungen an. So wird im Kapitel von Eike Thürmann zur bildungssprachlichen Kompetenz nur derjenige Ausschnitt der Schreibkompetenz als Teilkompetenz aufgenommen, der mit typischen kognitivsprachlichen Makrofunktionen wie dem Erklären, Bewerten oder Argumentieren zu tun hat (S. 81). Allerdings erfordert diese Art der Konzeptualisierung einen recht fortgeschrittenen Forschungsstand, der nicht in allen Kapiteln gleichermaßen sichtbar wird. So wird im Kapitel über Symbolkompetenz von Elfriede Billmann-Mahecha eine sehr pauschale Definition entwickelt („Fähigkeit, sich in [...] symbolverfassten Umwelten zurechtzufinden und erfolgreich zu handeln“, S. 183). Weiter reichende Unterscheidungen werden zwar angedacht (etwa zwischen einer ikonographischen und einer arbiträren Dimension), aber für die Aufnahme solcher Differenzierungen in ein Kompetenzmodell scheint der Forschungsstand nicht auszureichen.

Aber nicht einzig die Theoriebildung, sondern auch die Operationalisierung und empirische Bearbeitung von Kompetenzmodellen stellt sich in den verschiedenen Kapiteln ganz unterschiedlich dar. Weit fortgeschritten ist die Empirie bspw. im Bereich der Lesekompetenz. Im entsprechenden Kapitel von Bettina Müller und Tobias Richter wird die Theoriediskussion aus differentiell-psychologischer, kognitionspsychologischer und pädagogisch-psychologischer Perspektive dargestellt und dis-

kutiert. Im Hinblick auf schulischen Unterricht wird aus pädagogisch-psychologischer Sicht auch einiges über kompetenzorientierte Fördermaßnahmen (in der Form von Trainingsprogrammen) und ihre Wirksamkeit berichtet. Besonders interessant ist der Ausschluss des Motivationsbereichs aus dem Kompetenzbegriff. Damit wenden sich Müller und Richter explizit gegen die Definition von Weinert (s. o.), der die motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten als Teilkomponenten von Kompetenz postuliert. Die Argumentation, dass Motivation und verwandte Konzepte als Moderatoren für einen kognitiven Kompetenzbegriff zu konzipieren seien und nicht als eigentliche Komponenten, ist erfrischend, denn die Konsequenz, dass Lernende wegen mangelnder Motivation nicht kompetent seien, scheint etwas überzogen. Vielmehr kann Motivation als eine die kognitiven Leistungen moderierende Variable angesehen werden, die zwar auch gefördert werden kann und sollte, die aber nicht im selben Sinn eingefordert werden kann wie kognitive Anteile der Kompetenz.

Der Band gibt mit seinen verschiedenen Perspektiven auf Kompetenz einen vielfältigen Überblick über den Stand der gegenwärtigen Theoriebildung und empirischen Überprüfung. Eine Lücke ist aber deutlich auszumachen: Joachim Grabowski hat zwar ein erhellendes einleitendes Kapitel geschrieben, in dem er wichtige Punkte des Diskurses um Kompetenzen aufnimmt. Es findet sich aber kein Fazit-Kapitel, in dem ein systematischer Blick auf die präsentierten disziplinären Kompetenzkonzepte gerichtet wird. Für den wissenschaftlichen Diskurs über Kompetenzen wäre eine solche Zusammenschau ein großer Gewinn gewesen, denn das präsentierte Material liefert eine exzellente Grundlage für solche Betrachtungen.

Wer sich über den Stand der Kompetenzdiskussion in einer der im Buch behandelten Disziplinen orientieren will, ist mit dem Band von Joachim Grabowski gut bedient. Wer sich auf einer metatheoretischen Ebene über das Konzept von Kompetenz kundig machen will, muss sich selbst ein Bild machen.

2 Kompetenzorientierung im Unterricht (Gailberger/Wietzke Hrsg. 2013)

Über Kompetenzen muss, wer den Band von Grabowski gelesen hat, im Unsicheren sein. Trotzdem ist das Gebot der Stunde die Kompetenzorientierung und Schule und Unterricht können sich diesem Gebot nicht verschließen. Wie ist es aber möglich, auf der Grundlage des schillernden Kompetenzbegriffs Unterricht zu gestalten?

Das von Steffen Gailberger und Frauke Wietzke herausgegebene „Handbuch kompetenzorientierter Deutschunterricht“ ist eine Zusammenstellung von Unterrichtskonzeptionen, die sich auf den Begriff der Kompetenz berufen. Strukturiert ist das Buch nach schulrelevanten Sprachhandlungstypen: Lesen/literarisches Verstehen, Schreiben, Sprechen und Zuhören, Sprachbewusstheit und Deutsch als Zweitsprache sowie, als Querschnittsthema, Wortschatz.

In ihrer kurzen Einleitung vermitteln die Herausgeberin und der Herausgeber das Gerüst, dem die Beiträge folgen sollen: Diese sollen Kompetenzen beschreiben, sich zu deren Diagnose äußern und Aussagen zur Förderplanung machen. Das Bestechende an diesem Ansatz ist die Vorstellung, dass auf diese Weise theoretisch begründet und systematisch gefördert wird. Dass solche Förderung aber einerseits auf theoretisch gut fundierten Kompetenzmodellen (inklusive einer Entwicklungsperspektive z. B. bezüglich der Jahrgangsstufen und Niveaustufen) beruhen muss und dass die kompetenzorientierte Diagnose empirisch überprüft sein muss und dass schließlich beide Kriterien in vielen Bereichen nur ansatzweise erfüllt sind, das wird im Einführungskapitel nicht erwähnt. Hier hätte man sich ein wenig mehr kritische Distanz zum Gegenstand wünschen können. Stark sind die Kapitel dort, wo ein befriedigender Forschungsstand für einen Teilbereich vorliegt. Dies ist besonders beim Lesen und beim Schreiben der Fall.

Im Kapitel zur *Leseförderung* in der Primarstufe von Steffen Gailberger und Daniel Nix kann auf das mehrschichtige und ausdifferenzierte und breit akzeptierte didaktische Lesekompetenzmodell von Rosebrock/Nix (2008) zurückgegriffen werden. In Bezug auf die Diagnosemöglichkeiten weisen Gailberger und Nix auf die unterschiedlichen Möglichkeiten von psychometrischen und edumetrischen Diagnoseverfahren hin und zeigen beispielhaft auf, in welchen Fällen und mit welcher Tragweite sei eingesetzt werden können. Zweifel sind gelegentlich an der Durchführbarkeit von Diagnosemethoden im Unterricht angebracht: die Beurteilung von mündlichen Nacherzählungen eines gelesenen Texts hinterlässt den Eindruck, dieses Verfahren sei einem Forschungsprojekt näher als einer Unterrichtssituation (S. 50ff.). Ähnliches gilt für andere Diagnoseinstrumente. Bei der Leseförderung gehen die beiden Autoren systematisch den im Kompetenzmodell ausdifferenzierten Teilkompetenzen nach und machen je nach Förderbereich Unterrichtsvorschläge wie etwa Lautlesetandems oder Lesen mit Hörbüchern (zur Förderung der Leseflüssigkeit), „Wir werden Textdetektive“ oder Reziprokes Lehren (zur Förderung von Lesestrategien). Hier herrscht bei der Leseförderung die komfortable Situation, dass Studien vorliegen, die den ausgewählten Programmen Wirksamkeit attestieren. Insgesamt bietet das Kapitel von Gailberger und Nix in beispielhafter Weise die Anbindung des Lesunterrichts an ein gut ausdifferenziertes (allerdings empirisch nicht überprüft) Kompetenzmodell.

Eine interessante Ausprägung des Taxonomieproblems zeigt sich anhand der verschiedenartigen Konzeptualisierungen von *literarischer Kompetenz* bzw. literarischer Urteilskompetenz. Volker Frederking entwickelt in seinem Beitrag über literarische Verstehenskompetenz sein theoretisches Kompetenzmodell zur literarästhetischen Urteilskompetenz (LUK) weitgehend vor dem Hintergrund von Ecos ästhetischer Semiotik (und dem dort zentralen Begriff der *intentio operis*). Empirisch erweist sich ein zweidimensionales Modell mit einer semantischen und einer idiolektalen Komponente als am angemessensten (S. 127). Im Vergleich zum didaktischen Lesekompetenzmodell ist die LUK sehr einfach strukturiert. Dies mag auch damit zu tun haben, dass das lesedidaktische Kompetenzmodell als Ganzes nicht empirisch validiert worden ist. Damit zeigt sich auch ein im Bildungszusammenhang weitrei-

chendes Spannungsfeld: Nicht alle theoretisch postulierten Teilkompetenzen lassen sich empirisch gleich gut operationalisieren und validieren. Die Empirie wird hier zum Nadelöhr für didaktische Konzepte. Die Didaktik tut gut daran, sich an empirischen Überprüfungen zu orientieren, sich aber nicht einzig auf das empirisch einfach Überprüfbare zurückzuziehen. Interessant ist die Diskrepanz zwischen dem LUK-Modell und dem von Iris Kruse entwickelten Modell. In Kruses Beitrag zum literarischen Lernen in der Primarstufe werden mittels Inhaltsanalyse von Lesetagebüchern (mit Rückgriff auf Spinner) neun Teilkompetenzen entwickelt, etwa die „Fähigkeit, ästhetische Sprache aufmerksam wahrzunehmen und positiv zu bewerten“. Aus der Diskrepanz zum LUK-Modell wird sichtbar, wie die Zugangsmethode die Modellierung wesentlich steuert, ein Umstand, der zu Diskussionen anregen sollte.

Bei der *Schreibförderung* ist der Beitrag von Thorsten Pohl zu „Texte schreiben in der Grundschule“ besonders hervorzuheben. Explizit weist Pohl auf die Ebene der Prozesse hin: Während im Band von Grabowski Kompetenzen als Lernprodukte definiert sind, betont Pohl für den didaktischen Umgang mit Kompetenzen die Prozessebene, denn Schreiben ist ein prozesshaftes Geschehen und Lernen findet in erster Linie im Prozess statt. Die Prozessperspektive wird auch auf die Diagnose und die Förderung angewandt. Zudem hinterlegt Pohl dem Kompetenzmodell ein Entwicklungsmodell, das auf der Produktseite die Phasen des Verfassens von assoziativen Texten, von verkettenden Texten, von gegliederten Texten und von textsortenfunktionalen Texten unterscheidet. Diese produktseitigen Konzeptualisierungen werden wiederum mit der Prozess-Seite verbunden, indem ihnen bestimmte Formen von Planungsaktivitäten zugeordnet werden.

Die Schreibförderung wird wiederum von beiden Seiten, der Produkt- und der Prozess-Seite her, dargestellt. Auf der Produktseite legt Pohl Wert auf die Angemessenheit von bestimmten Textmerkmalen für eine Entwicklungsstufe. Angemessenheit meint in diesem Fall, dass diese Textmerkmale auch vermittelt werden. In der Phase der verkettenden Texte wird bspw. das Strukturierungsmerkmal „und dann... und dann“ eingeübt (S. 227). Das Ernst-Nehmen der Prozessperspektive in der Schreibförderung bedeutet für Pohl auch, dass die SchülerInnen begreifen, dass Schreiben ein mehrstufiger Prozess ist, der durchaus anstrengend und mühevoll sein kann. Um den Kindern die Prozesshaftigkeit des Schreibens vor Augen zu führen, verweist Pohl auf die Technik des kognitiven Modellierens durch die Lehrperson (lautes Denken und Vorführen von Planungs-, Formulierungs- und Überarbeitungshandlungen, S. 229). Etwas implizit, aber durchaus schlüssig, wird die Prozess-Ebene auf die Entwicklungsphasen bezogen: So sollte sich die Überarbeitungsphase mit zunehmender Schreibentwicklung „von hinten nach vorne“ verschieben und die Leserantizipation „von außen nach innen“ (von der konkreten Leserschaft bspw. in Schreibkonferenzen in die Schreibenden hinein). Hier muss allerdings einschränkend angefügt werden, dass die empirische Lage zum Förderpotenzial der kompetenzorientierten Förderung des Schreibens, wie Olaf Gätje in seinem Beitrag zum „Schreiben in der Sekundarstufe I“ feststellt, dürftig ist (S. 250).

Die Sprachhandlungsdomänen des *Mündlichen* sind vor dem Hintergrund der Flüchtigkeit ihrer Gegenstände mit besonderen Herausforderungen hinsichtlich ihrer

Beobachtbarkeit konfrontiert. Ein Beispiel für ein theoriebasiertes Kompetenzmodell und darauf bezogene Förderaktivitäten bietet der Beitrag von Elke Grundler und Rüdiger Vogt zur mündlichen Argumentationskompetenz. Auf Coseriu zurückgreifend entwickeln Grundler und Vogt ein Kompetenzmodell mit vier Dimensionen (personale, kognitive, soziale, kontextuelle Dimension). Eine Art von Diagnose von Argumentationskompetenzen wird an Beispielen des Argumentierens nachvollzogen. Allerdings zeigt sich auch hier, dass es (besonders in Gruppensituationen) im schulischen Alltag sehr schwierig ist, den Stand der Argumentationsfähigkeit einzuschätzen.

Zusammenfassend: Kompetenzorientierter Unterricht stellt hohe Anforderungen an das theoretische Verständnis, die Diagnosefähigkeit und die Fähigkeit zur Planung und Durchführung von Unterricht. Nicht wenige im Band vorgeschlagene Diagnosemethoden scheinen für den Einsatz im Schulalltag zu aufwändig und komplex.

Mit wenigen Ausnahmen (insbesondere bei der Förderung des Leseverstehens) ist ein Manko der empirischen Überprüfung von kompetenzorientiertem Unterricht zu konstatieren: Die Unterrichtsvorschläge mögen zwar in der Praxis erprobt sein, auf ihre Wirksamkeit hin untersucht sind die wenigsten. Mit diesem Spannungsfeld muss die Deutschdidaktik leben: Auf der einen Seite schränkt die empirische Validierung mit ihren Grenzen der Messbarkeit die Kompetenzmodellierung ein („Was nicht messbar ist, zählt nichts“, klagt bspw. Kliewer 2011). Auf der anderen Seite führt kompetenzorientierter Unterricht nicht zu höherer Qualität, wenn die Kompetenzmodelle nicht tragfähig sind. Den Diskurs in diesem Spannungsfeld zu führen, halte ich für äußerst fruchtbar, denn die Ernsthaftigkeit, mit der Kompetenzen in verschiedenen Domänen (auf unterschiedlichem Forschungsstand) zu modellieren versucht werden, trägt bereits zur Professionalisierung der Deutschdidaktik bei. Der Glaube allerdings, die Deutschdidaktik sei jetzt auf dem Stand, dass auf Kompetenzen aufbauende Unterrichtsmodelle in einer für die Schule relevanten Breite und Qualität vorlägen, ist sicher irrig. Theoretisch und empirisch zu wackelig sind die zu Grunde liegenden Kompetenzmodelle noch, zu unverlässlich sind die Diagnoseinstrumente in weiten Teilen und vor allem: zu wenig ist über die Wirksamkeit von kompetenzorientiertem Unterricht bekannt, als dass sich kompetenzorientierter Unterricht als geprüftes, qualitativ hochstehendes Konzept anpreisen ließe. Dass aber der Weg, der sich im Band von Gailberger und Wietzke abzeichnet, ein lohnender ist, dass er weiter beschritten werden und dass seine Grenzen ausgelotet werden sollten, das steht angesichts der Reichhaltigkeit, dem Systematisierungs- und dem Innovationspotenzial der Beiträge im Handbuch zum kompetenzorientierten Deutschunterricht außer Frage.

Literatur

- Criblez, Lucien; Huber, Christina (2008): Bildungsstandards – ein Innovationsprogramm aus historischer Perspektive. In: Beiträge zur Lehrerbildung 23/3. S. 279-291.
- Eriksson, Brigit; Lindauer, Thomas und Sieber, Peter (2008): HarmoS Schulsprache – Kompetenzbeschreibungen und Basisstandards. In: Beiträge zur Lehrerbildung 23/3. S. 338-350.
- Klieme, Eckhard; Avenarius, Hermann; Blum, Werner; Döbrich, Peter; Gruber, Hans; Prenzel, Manfred; Reiss, Kristina; Riquarts, Kurt; Rost, Jürgen; Tenorth, Heinz-Elmar und Vollmer, Helmut J. (2003): Expertise zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Kliwer, Heinz-Jürgen (2011): Was nicht messbar ist, zählt nichts. In: Didaktik Deutsch 30. S. 104-115.
- Rosebrock, Cornelia; Nix, Daniel (2008): Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Spinner, Kaspar (2005): Der standardisierte Schüler. In: Didaktik Deutsch 18. S. 4-13.
- Weinert, Franz (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim, Basel: Beltz. S. 17-31.

Anschrift des Verfassers:

Prof. Dr. Hansjakob Schneider, Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule, Institut für Forschung und Entwicklung, Bahnhofstr. 6, CH-5210 Windisch

hansjakob.schneider@fhnw.ch