

Literatur zum Workshop  
**Sammeln digitaler Phänomene für die  
Medienbildung**

Rigitagung 2022



Künstlich generiertes Bild via Midjourney.com. Anweisung für den Algorithmus: people with laptops on mountain summer.

## Dimensionen der *Medienkompetenz*: Deskriptive und normative Aspekte\*

### 1 Zielkriterien der Konzeptexplikation

Die Explikation des Konzepts *Medienkompetenz* muss selbstverständlich einen bestimmten Medien-Begriff voraussetzen, den wir eingangs (vgl. oben das Einleitungskapitel) nicht zu eng und nicht zu weit zu fassen versucht haben. Das heißt, unter *Medien* sollen vor allem technologische Kommunikationsmittel bzw. -instrumente verstanden werden, ohne aber zu vernachlässigen, dass damit auch Sozialisationsinstanzen vorliegen, die das Selbst- und Weltbild der Individuen beeinflussen. Wenn man von einem solchen Medien-Begriff quasi mittlerer Reichweite ausgeht, ergeben sich auch Konsequenzen für die Binnen- wie Außendifferenzierung des Konzepts *Medienkompetenz*. Jede theoretische Explikation eines halbwegs komplexen Konzepts bzw. Konstrukts muss eine solche Binnen- und Außendifferenzierung vornehmen, d.h. angeben, welche z.B. dimensionale Binnenstruktur des Konstrukts angesetzt werden soll und welche Unterschiede zu anderen gleich- oder übergeordneten Konzepten bestehen. Die mittlere Reichweite des Medien-Begriffs hat dann unter dem Zielkriterium der theoretischen Kohärenz zur Folge, dass das Konstrukt der *Medienkompetenz* auf einem entsprechenden mittleren Abstraktionsniveau anzusiedeln ist; d.h. es sind also zu konkretistische Teilaspekte von Medienbezug ebenso zu vermeiden wie zu abstrakte Generalisierungen, die eine empirische Operationalisierung des Konstrukts praktisch unmöglich machen würden.

Das bedeutet, es macht keinen Sinn, *Medienkompetenz* zu spezifisch z.B. auf computer literacy als „Vermittlung von technischem (Programmier-)Wissen“ (Weidenbach, 2000, S. 50) einzuschränken oder aber auf „visual literacy“ als „Kompetenz, mit dem bildlichen Symbolsystem effektiv umgehen zu können“ (Weidenmann, 1990, S. 133). Solche aus einem zu engen Medienbegriff abgeleiteten Spezifikationen (vgl. auch die Beispiele oben im Einleitungskapitel, Punkt 2) werden der Komplexität des medialen Wandels als sozialem Wandel hin zur Informations- bzw. Mediengesellschaft nicht gerecht. Insofern umfasst das Konzept *Medienkompetenz* auf mittlerem Abstraktionsniveau konkretere Teilkonzepte von der print literacy („als Fähigkeit, auf einem spezifischen Niveau schreiben und lesen zu können“: Meyrowitz: vgl. Weidenbach, 2000, S. 50) über die media content literacy (als „Fähigkeit, mit Medieninhalten umzugehen“: l.c.), media grammar literacy (als „Fähigkeit, die *Sprache* des Mediums zu ver-

stehen“: l.c.) bis zur medium literacy (als „Fähigkeit, das Medium als übergeordnete kulturelle und kommunikative Umwelt zu erkennen“: o.c., S. 51). Wie solche – und andere – Subkonzepte von *Medienkompetenz* zu einer systematischen Binnenstruktur integriert werden können, ist eine der zentralen Fragestellungen dieses Kapitels.

Komplementär ist die *Medienkompetenz* auf mittlerem Abstraktionsniveau allerdings auch von übergeordneten, generelleren Kompetenz-Konstrukten abzugrenzen, die auf einem Medien-Begriff maximaler Reichweite basieren. Bei einem solchen fast universellen Medien-Begriff, der sämtliche Symbolsysteme als Medium begreift, wird *Medienkompetenz* „wesentlich“ zur „*Reflexionskompetenz*“, und das heißt zur „Meta-Medienkompetenz“ (Niedermaier, 2000, S. 183). Auf der damit postulierten Ebene der „Meta-Kompetenzen“ sind dann so generelle Dimensionen mitgemeint wie „die Fähigkeit zum globalen und interdisziplinären Denken und Handeln, Innovationsbereitschaft und Erneuerung tradierter Denk-, Verhaltens- und Kulturmuster, allgemeines Theoriewissen, Kenntnis der Strukturen und Strategien zum Erwerb von Wissen, Wissenstransfer, Methodenkompetenz, Bereitschaft zu lebenslangem Lernen, Lernfähigkeit, kompetenzentwickelndes eigenständiges Lernen usw.“ (o.c., S. 186). Im Zeitalter der Globalisierung geht es bei der Meta-Medienkompetenz nicht zuletzt darum, „die Veränderungen und die Konfrontation mit ganz fremden Kulturen im globalisierten Horizont bewältigen zu lernen, global erfahrene Werte mit lokal gültigen auf einen Nenner zu bringen, diese im Zeichen jener zu re-lokalisieren – durch Meta-Reflexion der vielfältigen Medien als Möglichkeiten von Wirklichkeit“ (l.c.). Schlussendlich läuft das auf eine „Konvergenz des Konzepts der Medienkompetenz mit dem Konzept der *Metaphernkompetenz*“ (o.c., S. 187) hinaus, was zumindest unter dem Aspekt der empirischen Operationalisierung auf Individualebene eine solche theoretische Überfrachtung und Begriffsüberziehung darstellt, dass jeglicher Operationalisierungsversuch von vorneherein zum Scheitern verurteilt wäre. Es bleibt daher sinnvollerweise nur die Möglichkeit, solche übergeordneten Kompetenz-Perspektiven als von der *Medienkompetenz* zu unterscheidende Konstrukte anzusetzen, für die die theoretische und empirische Relation zum Konzept der *Medienkompetenz* im Laufe der Forschung auszuarbeiten ist.

Damit hat man auch die zentrale Gefahr einer empirischen Leerheit des Konzepts *Medienkompetenz* gebannt, die vor allem in der übergeneralisierenden Begriffsüberziehung der theoretischen Konzeptexplikation besteht. Es ist nämlich wissenschaftstheoretisch ein Irrtum, diese Gefahr der empirischen Leerheit darauf zurückzuführen, dass der Kompetenz-Begriff normative Implikationen als „regulative Zielidee“ besitzt (wie das Niedermaier, 2000, S. 177 tut). Die normativen Aspekte schließen keinesfalls aus, dass sich sinnvolle deskriptive Dimensionen explizieren lassen, die als Mittel zur Erreichung der normativen Zielfestlegungen brauchbar sind (vgl. das Modell der Ziel-Mittel-Argumentation: König, 1975; Groeben, 1986b; s. auch u.a. 3). Das wissenschaftstheoretisch-methodologisch zentrale Problem besteht vielmehr darin (wie im Eingangskapitel kurz erwähnt), dass man eine möglichst präzise Konzept-Explikation versuchen

muss, die gleichwohl gegenüber dem z.T. rasanten Wandel im Gegenstandsreich flexibel und offen bleibt. Dies aber ist – wenn auch nicht in jedem Fall so deutlich sichtbar wie bei der Geschwindigkeit des medialen Wandels – ein grundsätzliches Problem für alle empiriewissenschaftlichen Konstrukt-Explikationen. Und wissenschaftstheoretisch besteht Einigkeit darin, dass die Lösung eine Kombination von intensionaler Bestimmtheit und extensionaler Offenheit der Konstrukt-Explikation darstellt (vgl. Groeben & Westmeyer, 1981, S. 8ff.; Groeben, 1986a, S. 105ff.): Das heißt, es kommt darauf an, möglichst präzise die sprachimmanente (intensionale) Bedeutung dessen, was mit dem Konzept theoretisch gemeint sein soll, festzulegen und dabei den sprachtranszendenten (extensionalen) Umfang dessen, was unter diese theoretischen Bestimmungsstücke (qua Dimensionen etc.) fällt, so offen wie möglich zu halten.

Ein klassisches, einfaches Beispiel stellt etwa die Konzeption von *Phobie* dar, die traditionellerweise – intensional – als abnorme Furcht expliziert wird; der extensionale Umfang dieses Konstrukts hat sich allerdings im Laufe der Zeit in Bezug auf die Gegenstände der abnormen Furcht erweitert, indem zunächst nur Objekte (z.B. Hunde-Phobie etc.) und Situationen (z.B. Klaustro-Phobie) subsummiert worden sind, mit fortschreitender Forschung aber auch Reaktionen auf Objekte bzw. Situationen dazugekommen sind (wie z.B. Erythro-Phobie – Furcht, zu erröten – etc.; vgl. Ley, 1997, S. 1628f.).

Dementsprechend wird es gerade auch bei der Explikation des Konzepts *Medienkompetenz* darum gehen, intensionale Bestimmtheit und extensionale Offenheit bei der dimensional Binnensstrukturierung des Konstrukts auf mittlerem Abstraktionsniveau zu verbinden.

Diese Verbindung sollte selbstverständlich die bisherigen konzeptuellen Strukturierungen des Konstrukts *Medienkompetenz* soweit wie möglich aufnehmen und in Richtung auf ihre konvergierenden Modellierungsperspektiven integrieren. Es handelt sich dabei besonders um die medienpädagogischen und -psychologischen Konzeptualisierungen, die vor allem unter dem Zielkriterium der empirischen Operationalisierbarkeit zusammengeführt werden sollten. Das bedeutet für die deskriptive Ebene der Ausdifferenzierung von Teildimensionen zunächst einmal die möglichst umfassende Berücksichtigung von technischen, kognitiven, emotionalen und sozialen Handlungs- sowie Erlebensaspekten (vgl. Groebel, 1996, 1997; Winterhoff-Spurk, 1999), wie es auch Rosebrock und Zitzelsberger (s.o. den vorhergehenden Beitrag) als Konsequenz der mediendidaktischen Diskussion und des Vergleichs von *Lese-* mit *Medienkompetenz* herausgearbeitet haben. Welche konkret(er)en psychologischen Teilfertigkeiten und -fähigkeiten unter diese Aspekte zu subsumieren sind, sollte unter Rückgriff gerade auch auf die medienpädagogischen und -didaktischen Modelle ausdifferenziert werden (s.u. 2). Unter dem Oberziel der empirischen Operationalisierbarkeit darf die Ausdifferenzierung aber auch nicht zu einer überzogenen Zergliederung führen; ein Beispiel dafür stellt m.E. die primär von konzeptuellen Ausdifferenzierungen ausgehende Strukturierung von Groebel dar (s. auch o. Beitrag Rosebrock & Zitzelsberger), der für die individuelle Kompetenz der Mediennutzer/innen zwei orthogonale Dimensionen (mit den Kategorien „tech-

nisch, kognitiv, emotional, sozial“ einerseits sowie „Mediendidaktik, Medienerziehung, Kommunikationsbildung“ andererseits) kombiniert und so zu zwölf Teilkomponenten (von „Apparateinsatz“ bis „Partizipation“) kommt, die allerdings noch ergänzt werden durch ein Modell überindividueller Aspekte (mit den Kategorien „Politik, Produzenten, Pädagogik, Prosumenten“ einerseits und „Technik, Inhalt, Person, Gesellschaft, Ethik“ andererseits), was zu weiteren 20 Teilkomponenten führt (Groebel, 1997, S. 239ff.). Um eine theoretisch wie empirisch fruchtbare und handhabbare Modellierung zu erreichen, ist daher nach einer weiteren, integrierend wirkenden Strukturierungsperspektive zu suchen. Als eine solche Perspektive bietet sich m.E. die für das literacy-Konstrukt auch schon vorgeschlagene Prozessperspektive an (vgl. Hobbs, 1997, S. 166f.): Hobbs unterscheidet als „Basic Processes of Literacy: Access, Analyze, Evaluate, and Communicate“ (l.c.). Ebenso weist die Unterscheidung von Aufenanger eine gewisse prozessuale Reihung auf: Wissen, Verstehen, Beurteilen, Genießen, Handeln (1996). Eine solche Berücksichtigung der Prozessperspektive bietet m.E. produktivere Ansatzpunkte sowohl zur theoretischen Integration der bisherigen Entwürfe als auch der empirischen Validierung als die bislang vorherrschenden hierarchischen Modelle, in denen unterschiedliche theoretische Kategorisierungsprinzipien in mehr oder weniger konkrete Unterkategorien ausdifferenziert werden (s.o. Zusammenfassung bei Rosebrock & Zitzelsberger; Kritik bei Sutter & Charlton). Denn über die Notwendigkeit und Gewichtung solcher aus übergeordneten Funktionspostulaten hergeleiteten Kategorisierungsprinzipien ist unter Umständen nur schwer Einigkeit zu erzielen, während bezüglich der Abfolge von (medialen) Verarbeitungsprozessen leichter Konsens zu erreichen sein dürfte, nicht zuletzt unter Rückgriff auf entsprechende empirische Validierungsergebnisse. Und die Verbindung eines so eingegrenzten und zugleich ausdifferenzierten Konzepts von *Medienkompetenz* zu übergeordneten Zielfunktionen ist im Rahmen einer (auf generellere Ebenen aufsteigenden) normativen Rechtfertigung expliziter sowie empirisch begründeter zu leisten (vgl. u. 3). Ich werde daher im Folgenden (2) versuchen, die Prozessperspektive – von der Rezeption bis zur Kommunikation – mit der Perspektive der qualitativen Teilkomponenten – von der Kognition über die Emotion/Motivation bis zu technikbezogenen, sozialen etc. Handlungskomponenten – zu Dimensionen der *Medienkompetenz* von möglichst hohem Integrationswert zu verbinden.

Für die inhaltliche Benennung und vor allem Ausfüllung dieser Dimensionen ist auf der präskriptiven Ebene nicht zuletzt auch die Entwicklung der Medienpädagogik seit ihrem Beginn zu berücksichtigen, die sich im Laufe der Zeit doch deutlich aus der anfänglichen Propagierung und Rechtfertigung vor allem von Medienvermeidung (besonders bezogen auf die jeweils neuen Medien) emanzipiert hat (vgl. vor allem Baacke, 1997, 1999; Tulodziecki, 1996, 1997, 1998). Diese Emanzipation zeigt eine parallele Struktur zu vergleichbaren Theorieentwicklungen angrenzender Gebiete, bei denen zunächst auch einfach die impliziten Wertmaßstäbe der herrschenden Gesellschaftsschicht(en) von der Wissenschaft reproduziert wurden, um sich erst im Laufe der Theorieelaborati-

on aus diesen Wertungsimplicationen zu befreien und alternative Wertmaßstäbe auszuarbeiten.

Das gilt z.B. in der Soziolinguistik für die Unterscheidung des sog. elaborierten vs. restringierten Codes (der Mittel- vs. Unterschicht: vgl. Bernstein, 1961), die zunächst zur sog. Defizit-Hypothese geführt hat und erst nach entsprechender empirischer Forschung durch die Differenz-Hypothese (der unterschiedlichen Stärken und Schwächen des schichtspezifischen Sprachgebrauchs: vgl. Labov, 1966) überwunden wurde. Diese Kontroverse zwischen Defizit- und Differenz-Hypothese ist im Übrigen auch in Bezug auf die Mediennutzung besonders im Zusammenhang mit der sog. Wissenskluft-These wieder aufgelebt (vgl. Bonfadelli & Saxer, 1986, S. 23ff.). In unserem Kontext wichtiger ist, dass z.B. auch die Literaturdidaktik erst nach einer langen und z.T. überzogen ideologiekritischen Phase das Lesen von Unterhaltungsliteratur als „anthropologisches Grundbedürfnis“ akzeptiert hat (vgl. Dahrendorf, 1975; Groeben & Vorderer, 1988, S. 127ff.).

Die entsprechende Entwicklung der Medienpädagogik ist vor allem von Baacke (1973, 1997, 1999), Fröhlich (1982) und Tulodziecki (1996, 1997) aufgearbeitet worden. Die differenzierteste Rekonstruktion bietet m.E. Tulodziecki, der fünf Konzepte der Medienerziehung unterscheidet, die z.T. auch als sich (selbstverständlich überlappende) Phasen gelesen werden können: die „behütend-pflegende Medienerziehung“ mit den zentralen Prinzipien der „Behütung der Kinder und Jugendlichen vor realen oder vermeintlichen Gefährdungen durch die Massenmedien“ sowie das „Vertrautmachen mit wertvollen medialen Produkten“ (Tulodziecki, 1997, S. 87); die „ästhetisch-kulturorientierte“ Ausrichtung, die sich vor allem am Medium Film entwickelt hat und dabei die Zielvorstellungen einer „Lehre von der Sprache des Films, [...] von der Wertschätzung des Films als Kunstwerk [...] und von der kritischen Aufnahme von Filminhalten“ verfolgt (vgl. o.c., S. 92 unter Rückgriff auf Peters, 1963); die „funktional-systemorientierte“ Richtung mit den zentralen Zielen: „Verstehen der Medienangebote und der Zusammenhänge im Bereich der Massenkommunikation, Beurteilen der Medienangebote im Kontext der Massenkommunikation und ihrer gesellschaftlichen Funktion, Einordnen der eigenen Teilhabe am Massenkommunikationsprozess in den individuellen Lebenszusammenhang“ (Tulodziecki, 1997, S. 96); die „kritisch-materialistische“ Position, die neben „Befähigung zur Ideologiekritik“ vor allem die „Befähigung zur kritischen Einflussnahme auf bestehende Medieninstitutionen mit dem Ziel einer Veränderung im Sinne der Interessen der Arbeiterklasse“ und „zur Nutzung von Medien als Mittel zur Herstellung von spontaner bzw. proletarischer Gegenöffentlichkeit“ propagiert (o.c., S. 98f.); sowie schließlich die handlungs- bzw. interaktionsorientierte Medienerziehung mit den zentralen Zielen: „Erwerb von Einsichten in Prozesse medialer Kommunikation, Entwicklung von Rezeptions- und Produktionskompetenz, Befähigung zu selbstbestimmtem und situationsangemessenem Handeln im Medienbereich unter Beachtung sozialer und gesellschaftlicher Zusammenhänge“ (o.c., S. 103). Die Zusammenstellung zeigt, dass es in der Medienpädagogik und -didaktik insgesamt sicherlich ein Übergewicht von Zielsetzungen gegeben hat, die sich auf kognitiv-kritische Analysefähigkeit(en) beziehen, dass gleichwohl aber von der ästhetisch-kulturorientierten sowie handlungs- und interaktionsorientierten

Richtung aus auch die emotional-motivationalen Genussperspektiven in den Blick genommen und präskriptiv legitimiert worden sind. Die normative Ebene der auszuarbeitenden Dimensionen sollte daher sicherlich auch diese Bandbreite von kritischer Analysefähigkeit bis zu emotional-motivationaler Genussfähigkeit abdecken.

Damit sind als Zielkriterien für die dimensionale Binnenstrukturierung des Konzepts *Medienkompetenz* festzuhalten:

Unter Rückgriff auf den begründeten Medienbegriff mittlerer Reichweite ist das Konstrukt auf mittlerem Abstraktionsniveau zu explizieren, d.h. Fertigungs- und Fähigkeitsaspekte, die sich auf einzelne oder spezifischere Medien(-varianten) beziehen, sind als Subkonzepte einzuführen, generellere Kompetenz-Konzepte als übergeordnete Konstrukte, für die eine empirische Relation zum Konzept der *Medienkompetenz* anzusetzen ist. Die Festlegung der Dimensionen von *Medienkompetenz* sollte intentionale Bestimmtheit mit extensionaler Offenheit verbinden sowie die bisherigen theoretischen Modellierungen in theoriekohärenter Weise aufnehmen und zusammenführen. Das gilt nicht zuletzt auch für die normativen Aspekte, für die die bisherige Entwicklung der medienpädagogisch begründeten Zielsetzungen (in der Bandbreite von Kritik- bis Genussfähigkeit) zu nutzen ist. Inhaltlich bedeutet das den Versuch, die Perspektive der prozessualen Verarbeitungsabfolge mit der möglichst umfassenden Perspektive qualitativer Teilkomponenten (von der Kognition über die Emotion/Motivation bis zu technikbezogenen, sozialen etc. Handlungskompetenzen) zu einem Modell von hohem Integrationswert sowie potenziellen empirischen Gehalt zu verbinden.

### 3. Ansätze zum Kompetenzverständnis und zur Kompetenzmodellierung im Hochschulkontext

#### 3.1. Einleitung und Überblick zu verbreiteten Kompetenzauffassungen

Das Konstrukt „Kompetenz“ wird in Bezug auf seinen Bedeutungsgehalt sehr unterschiedlich aufgefasst und definiert. Im Kern geht es um die Fähigkeiten und Dispositionen zur Bewältigung kontextspezifischer Anforderungen. Was darunter jeweils verstanden wird, ist daher sehr vom theoretischen und disziplinären Zugang und vom Anwendungskontext, auf den sich die Kompetenzen beziehen, abhängig. Geht man von einem breiten sozial- und verhaltenswissenschaftlichen Verständnis aus, dann weist der Begriff Kompetenz zunächst unterschiedliche Facetten auf, die sowohl mit

- Zuständigkeit — der sozialen bzw. organisationalen Facette, mit
- Fähigkeit — der kognitiven Facette und mit
- Bereitschaft — der motivationalen Facette von Kompetenz

zu tun haben und damit, dass sich bei einem kompetenten Handeln Zuständigkeit, Fähigkeit und Bereitschaft in Deckung miteinander befinden bzw. gebracht werden (Klieme & Hartig, 2007). Diese unterschiedlichen Facetten des Kompetenzbegriffs führen dazu, dass unterschiedliche theoretische Konzepte, empirische Sachverhalte oder auch normative Zielvorstellungen mit dem Konstrukt verbunden werden. Klieme und Hartig (2007, S. 3) charakterisieren dies folgendermaßen: „Kompetenz zeigt sich im je situativen Bewältigen von Anforderungen (in der „Performanz“ des Handelns), wird aber als Disposition interpretiert. Dementsprechend ist Kompetenz kontextualisiert und spezifisch, aber auf Transfer und Verallgemeinerung angelegt. Kompetenz bezieht sich sowohl auf Handlungsvollzüge als auch auf die ihnen zugrunde liegenden mentalen Prozesse und Kapazitäten, zu denen Kognition, Motivation und Volition bzw. Wissen und Können sowie Bereitschaften und Einstellungen gehören.“

Solch eine breite konzeptuelle Kategorie wie der Kompetenzbegriff ist allerdings auch problematisch, da das Konstrukt durch sein breites Bedeutungsspektrum schwer zu definieren und zu operationalisieren ist und dadurch unspezifisch und inhaltsleer bleibt. Andererseits beschreibt der Kompetenzbegriff bedeutsame Phänomene menschlicher Leistung, die konzeptuell nur schwer anders zu fassen sind. Darüber hinaus ist der Kompetenzbegriff auch nicht ganz so beliebig zu verstehen und zu definieren, wie manchmal kritisiert wird. Wer ihn nutzt, kennzeichnet damit mindestens, dass er Fähigkeiten und Bereitschaften im Hinblick auf konkrete Situationen und Aufgaben betrachtet und ihre Anwendbarkeit in einer Vielzahl vergleichbarer Situationen und Aufgaben unterstellt. Im Rahmen des in diesem Kontext bedeutsamen DFG-Schwerpunktprogramms „Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen“ werden Kompetenzen daher



auch als „kontextspezifische Leistungsdispositionen, die sich funktional auf Situationen und Anforderungen in bestimmten Domänen beziehen“, verstanden (Klieme & Leutner, 2006).

Neben psychologischen, bildungswissenschaftlichen und berufspädagogischen Ansätzen existieren auch soziologische und organisationstheoretische Kompetenzauffassungen und -definitionen, die Kompetenz vor allem in seiner Bedeutung als „für etwas zuständig zu sein“ und die Verfügbarkeit über Mittel, um entsprechende Zuständigkeiten umzusetzen (z. B. im Zusammenhang mit Leitungsfunktionen in einer Organisation), beschreiben (vgl. Kurtz, 2010). Diese Auffassungen spielen insofern eine Rolle, als sie auf die Auffassung von Verantwortung hinsichtlich bestimmter Aufgaben und Tätigkeitsfelder als Kompetenzfacette nehmen Bezug nehmen. Im Vordergrund stehen hier allerdings Kompetenzauffassungen, die Kompetenzen als Fähigkeiten und Bereitschaften verstehen, die zur Bewältigung komplexer (meist beruflicher) Aufgaben erforderlich sind (Schaper, 2009a).

Auch in Bezug auf diese Kernauffassung des Kompetenzkonstrukts gibt es sehr unterschiedliche Ansätze, wie man diese Voraussetzungen konzeptualisieren und beschreiben kann. Einer der ersten Ansätze zum Kompetenzkonstrukt wurde von White (1959) entwickelt, der den Kompetenzbegriff in die Motivationspsychologie einführte und darunter die individuelle Fähigkeit, situationspezifische Anforderungen zu bewältigen, verstand. Dieser Auffassung liegt somit ein funktional-pragmatisches Verständnis von Kompetenz zugrunde, was auf die Bewährung des Individuums in konkreten Situationen abzielt und eine Interpretation des gezeigten Verhaltens als „realized abilities“, die erlernbar sind, nahelegt (Paetz et al., 2011). Ein weiteres sehr einflussreiches, frühes Kompetenzkonzept, das sprachwissenschaftliche sowie entwicklungs- und sozialisationstheoretische Kompetenzauffassungen geprägt hat, stellt Chomskys Konstrukt der Sprachkompetenz als Grundlage menschlicher Sprachfähigkeit dar. Chomsky (1969) stellt der Sprachkompetenz, die als sprecherimmanentes Regelsystem angenommen wird, mit der aus einer begrenzten Anzahl von Regeln unbegrenzt viele Sätze und Worte situationsangemessen erzeugt werden können, die „Performanz“, d.h. die Realisierung der Sprachfähigkeit durch beobachtbares Sprechen sowie die adäquate Bewältigung von Sprechsituationen, gegenüber. Sprachkompetenz wird dabei insbesondere als kognitive Fähigkeit aufgefasst. Dieser Ansatz wurde von Habermas (1971) im Hinblick auf das Konzept der kommunikativen Kompetenz erweitert, d.h. der Fähigkeit mittels sozial-kognitiver Regeln und Strukturen kommunikative Situationen zu generieren und zu gestalten.

Prägend für die erziehungs- und bildungswissenschaftliche Diskussion war schließlich auch der Kompetenzbegriff nach Roth (1971), der den Kompetenzbegriff vor allem mit Handlungsfähigkeit und Mündigkeit als zentralen Erziehungszielen verbindet und entsprechende Entwicklungs-, Lern- und Erziehungsprozesse, „die den Menschen in die mündige Selbstbestimmung zu führen vermögen“, darlegt. Der Persönlichkeitsentwicklungsprozess vollzieht sich nach Roth in erster Linie durch die Entwicklung von drei Kompetenzbereichen: der Selbstkompetenz (persönlich-charakterliche Grundfähigkeiten wie z. B. moralische Urteilsfähigkeit oder Leistungsbereitschaft), der Sach- und Methodenkompetenz (allgemeine kognitive Leistungsfähigkeit wie z. B. Problemlösungsfähigkeit oder Abstraktionsfähigkeit) sowie

der Sozialkompetenz (kommunikative und kooperative Fähigkeiten). Kompetenzen sind im Kontext dieses Ansatzes als individuelle Dispositionen für Handeln und Urteilen zu verstehen, die sich im Zusammenspiel von personalen und situativen Aspekten eines Handlungsprozesses zeigen und entstehen. Vor dem Hintergrund dieser frühen Kompetenzauffassungen entstanden insbesondere in den 80er und 90er Jahren vielfältige weitere Kompetenzkonzepte (siehe für einen Überblick Klieme & Hartig, 2007 sowie Schaper, 2009a). Mit Bezug auf die im Fachgutachten stehende Thematik sollen im Folgenden die prägenden bildungswissenschaftlich relevanten Kompetenzauffassungen vorgestellt werden, bevor auf Besonderheiten eines akademischen Kompetenzbegriffs und das in den europäischen und deutschen Qualifikationsrahmen verwendete Verständnis von Kompetenz eingegangen wird.

## **3.2. Bildungswissenschaftlich relevante Kompetenzauffassungen**

### **3.2.1. Kompetenzverständnis im Rahmen der empirischen Bildungsforschung**

Der Kompetenzbegriff der empirischen Bildungsforschung insbesondere einer damit verknüpften pädagogisch-psychologischen Diagnostik von Kompetenzen wurde als Gegenbegriff zu generalisierten, kontextunabhängigen kognitiven Leistungskonstrukten (wie z. B. Intelligenz) eingeführt. Gemäß McClelland (1973) wurde mit der Erfassung von Kompetenzen die Hoffnung verbunden (die sich allerdings nie eindeutig empirisch bestätigen ließ), eine bessere Vorhersage von Leistungsunterschieden in realen Situationen vornehmen zu können als z. B. mit Intelligenztests. Inhaltlich beziehen sich somit Kompetenzen gemäß diesem Ansatz auf Leistungsvoraussetzungen für spezifische Anforderungsbereiche und weisen damit einen stärkeren Bezug zum „wirklichen Leben“, insbesondere zu Anforderungen in beruflichen Kontexten auf. Hierdurch wird das Charakteristikum der „Kontextspezifität“ von Kompetenzen herausgearbeitet.

Auch Weinert (1999) — einer der einflussreichsten empirischen Bildungsforscher zum Ende des letzten Jahrhunderts — empfahl daher, Kompetenzen als „kontextspezifische kognitive Leistungsdispositionen“ zu definieren, die sich als Kenntnisse, Fertigkeiten oder Routinen charakterisieren lassen. Mit der Kennzeichnung von „kognitiven“ Leistungsdispositionen wird damit eine weitere Eingrenzung des Kompetenzbegriffs vorgenommen. Auch wenn Weinert in einer späteren Definition (2001) diese Eingrenzung relativiert hat („Kompetenzen sind die bei Individuen verfügbaren oder erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“), blieb diese Einschränkung doch wirksam; auch weil er in Zusammenhang mit seiner umfassenderen Definition vorschlug, kognitive und nicht-kognitive Facetten der Kompetenz empirisch getrennt zu erfassen. Kompetenzansätze der empirischen Bildungsforschung, insbesondere mit einer pädagogisch-diagnostischen Ausrichtung (wie sie sich z. B. im Kontext der großen Schulleistungsstudien wie PISA, TIMMS etc. wiederfindet), orientieren sich daher in besonderem

Maße an kognitionspsychologischen Theorien kompetenzbezogener Denk- und Leistungsvoraussetzungen und beschreiben u. a., wie im Rahmen eines Kompetenzerwerbs bestimmte Stufen der Expertise in einer Wissens- bzw. Handlungsdomäne (z. B. mathematisches Problemlösen) entwickelt werden. Die weitere Strukturierung und Ausformulierung (kognitiver) Kompetenzdimensionen erfolgt somit in der Regel in Anlehnung an domänenspezifische Kategorien. Die entsprechenden Kompetenzmodelle zeichnen sich daher meist auch durch einen hohen und differenzierten Domänenbezug aus.

Weiterhin wird im Kontext des beschriebenen Ansatzes angenommen, dass Kompetenzen durch Lernen erworben werden können (vgl. Hartig & Klieme, 2006). Dies wird aus der Kontextabhängigkeit von Kompetenzen abgeleitet, die nahe legt, dass der Kompetenzerwerb das Sammeln von Erfahrungen in den entsprechenden Situationen bzw. Kontexten und den damit verbundenen Aufgaben voraussetzt. Das im Kontext der empirischen Bildungsforschung entwickelte Kompetenzverständnis ist insbesondere nützlich, wenn „Ergebnisse“ bzw. Outcomes von Bildungsprozessen beschrieben werden sollen (vgl. Klieme et al., 2007): Der Bezug auf spezifische Kontexte gewährleistet eine hinreichende konzeptuelle Abgrenzung von allgemeinen kognitiven Leistungsdispositionen und erlaubt eine Definition von Kompetenzen, die jeweils an die Ziele spezifischer Bildungsmaßnahmen angepasst werden kann. Hierdurch wird gewährleistet, dass Evaluationskriterien in Passung zu den angestrebten Zielen der zu evaluierenden Maßnahme bestimmt werden können.

Welche Implikationen weist diese Kompetenzauffassung für die Gestaltung und Überprüfung hochschulischer Lehr-/Lernprozesse auf? Der beschriebene Kompetenzbegriff der empirischen Bildungsforschung weist damit im Hinblick auf die Erfassung von Kompetenzen ein differenziertes, hinreichend präzises und auch praktikables Verständnis auf. Dies zeigt sich z. B. bei der Entwicklung von Messinstrumenten zur Erfassung von kognitiven Kompetenzfacetten als Ergebnis von schulischen und hochschulischen Bildungsprozessen (vgl. Hartig, 2008). Gleichzeitig weist der charakterisierte Kompetenzbegriff trotz seiner Offenheit doch auch gewisse Beschränkungen auf, die aus bildungstheoretischer und didaktischer Sicht unbefriedigend, wenn nicht sogar bedenklich sind, indem Kompetenzen — zumindest ihre Erfassung — in erster Linie auf kognitive Leistungsdispositionen eingegrenzt werden. Der kognitive Bias des Kompetenzbegriffs der empirischen Bildungsforschung kommt sicherlich dem impliziten Bildungsverständnis herkömmlicher Hochschulbildung entgegen, die ebenfalls fokussiert ist auf kognitive Lerninhalte. Die unzureichende Berücksichtigung von motivationalen, volitionalen, einstellungsbezogenen und sozial-kommunikativen Kompetenzfacetten als Gegenstände auch hochschulischer Bildung — nicht nur in Bezug auf berufliche Kompetenzanforderungen — gilt es mithin in diesem Paradigma zu überwinden und ein umfassenderes Verständnis — insbesondere bei der Kompetenzmessung — zu entwickeln. Entsprechende Ansätze sind dazu sowohl in der auf allgemeinbildende-schulische Lernprozesse bezogenen empirischen Bildungsforschung (vgl. Klieme & Hartig, 2007) als auch auf hochschulisches Lernen bezogene Bildungsforschung (vgl. z. B. Baumert & Kunter, 2006) vorhanden.