

A3 Kompetenz: Modellierung und Diagnose

1	Einführung.....	76
2	Kompetenzmodellierung und -messung in der beruflichen Bildung	77
2.1	Kompetenzverständnis im beruflichen Bereich – Das Paradigma der beruflichen Handlungskompetenz	77
2.2	Kompetenzmodelle in der beruflichen Bildung.....	79
2.3	Kompetenzerfassung und -messung in der beruflichen Bildung.....	82
3	Pädagogische Diagnostik – mehr als Leistungsbeurteilung.....	85
3.1	Ziele, Aufgaben und Verfahren pädagogischer Diagnostik im Überblick.....	86
3.2	Instrumente der pädagogischen Diagnostik	87
3.2.1	Lernendenbeobachtung.....	87
3.2.2	Portfolioarbeit.....	88
3.2.3	Lerntagebuch	89
3.3	Der Profilpass als Beispiel der Erfassung und Anerkennung informell erworbener Kompetenzen	90
4	Diagnosekompetenz als Voraussetzung für die Ermöglichung von Kompetenzentwicklung und die Förderung individueller Lernwege.....	91
5	Zusammenfassung.....	93

Dieser Beitrag beschäftigt sich mit Möglichkeiten und Herausforderungen der Modellierung und Diagnose von Kompetenzen im Berufsbildungswesen. Dabei steht die Frage im Vordergrund, wie sich das geforderte Paradigma der Kompetenzorientierung als Leitbegriff und Zielgröße im Bildungsbereich in konkretes Handeln überführen lassen kann. Es werden drei Ebenen betrachtet: die systemische, bildungspolitische Steuerungsebene, die institutionelle Ebene mit Möglichkeiten der curricularen Verankerung und die Ebene unterrichtlicher Gestaltungsprozesse, wobei hier nicht nur auf die Kompetenzentwicklung der Lernenden Bezug genommen wird, sondern auch die Lehrenden und deren diagnostische Kompetenz in den Blick genommen werden.

Insgesamt wird der Kompetenzbegriff innerhalb dieses Beitrags aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet und verschiedene Kompetenzmodelle im beruflichen Bereich

differenziert. Hierbei wird die Schwierigkeit der curricularen Verankerung der geforderten Outputsteuerung für den Bereich der beruflichen Bildung deutlich. Beispiele der Kompetenzmessung im beruflichen Bereich werden vorgestellt.

1 Einführung

Dieser Beitrag zielt bezogen auf Kompetenzmodellierung und -diagnose im Berufsbildungswesen auf drei Ebenen. Beginnend mit der systemisch-bildungspolitischen Steuerungsebene und nahtlos übergehend auf die zweite Ebene der curricularen Verankerung wird das zweite Kapitel „Kompetenzmodellierung und -messung in der beruflichen Bildung“ von der Herausforderung geleitet, die im Zuge des Kompetenzparadigmas geforderte Outputsteuerung in Bildungsgängen zu verankern. Outputsteuerung bedeutet in diesem Zusammenhang, dass die Qualität von Bildungsprozessen nicht mehr ausschließlich über Inputvorgaben, wie z. B. der Qualifikation definiert wird, sondern auch über outputorientierte Vorgaben, d. h. über die tatsächlich erbrachten Lernleistungen der Lernenden (vgl. Hensge/Lorig/Schreiber 2011, S. 133).

Während eine curriculare Verankerung im allgemeinbildenden Bereich bereits in Form von nationalen Bildungsstandards umgesetzt wurde, steht die Frage nach übergreifenden Modellen im Bereich der Berufsbildung noch aus. So werden wir verschiedene Möglichkeiten der Kompetenzmodellierung und Messung für den beruflichen Bereich diskutieren und kritisch hinterfragen. Auch die Frage nach der Anerkennung informell erworbener Kompetenzen spielt hier eine Rolle.

Auf individueller Ebene, die hier als Ebene unterrichtlicher Gestaltungsprozesse definiert wird, gilt es, das Postulat der Förderung beruflicher Handlungskompetenz und eines handlungsorientierten Unterrichts ernst zu nehmen und danach zu fragen, wie Lernende Kompetenzen in Richtung eines verantwortungsvollen, reflexiven und selbstorganisierten Umgangs mit Wissen und Handeln entwickeln können. Im Sinne einer Förderdiagnostik, die Gegenstand des Kapitels 3 ist, sind die individuellen Kompetenzen der einzelnen Lernenden in den Blick zu nehmen, um individuelle Lernpotenziale zu erkennen, Lernwege zu ermöglichen und Unterricht und Lehr-/Lernsettings dementsprechend differenziert zu gestalten. Das Verfahren der pädagogischen Diagnostik bietet hier ein geeignetes, wenn auch anspruchsvolles Verfahren, um Kompetenzen und Lernpotenziale von Lernenden zu erfassen. Es wird zunehmend zu einer Kernkompetenz von Lehrkräften.

Das vierte Kapitel schließt sich an, nun aber mit Blick auf die Lehrenden und deren diagnostische Kompetenz, um Kompetenzen erfassen und individuelle Lernpotenziale und -wege ihrer Lernenden abzuleiten und gestalten zu können. In diesem

Zuge werden wir uns damit auseinandersetzen, welche diagnostischen Kompetenzen Lehrende in einem durch das Paradigma der Kompetenzorientierung geleiteten Bildungssystem benötigen.

2 Kompetenzmodellierung und -messung in der beruflichen Bildung

Ein Blick in die Literatur zeigt, dass es viele Definitionen von Kompetenz in zahlreichen Veröffentlichungen zum Thema gibt, die jeweils andere Kompetenzbereiche unterscheiden und Sortierungen vornehmen (vgl. Krämer/Müller-Naevecke 2014). Konsensfähig in der wissenschaftlichen Diskussion ist die Definition nach Franz Emanuel Weinert. Er versteht Kompetenzen als

[...] die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.
(Weinert 2001, S. 27f.)

Im Folgenden wird der Blick auf den Bereich der beruflichen Bildung gerichtet, in dem das Paradigma der beruflichen Handlungskompetenz richtungweisend ist (vgl. Kapitel 2.1). In dem Zuge werden verschiedene Ansätze und Verfahren der Kompetenzmodellierung und -erfassung bzw. -messung vorgestellt (vgl. Kapitel 2.2 und Kapitel 2.3).

2.1 Kompetenzverständnis im beruflichen Bereich – Das Paradigma der beruflichen Handlungskompetenz

Die zuvor genannte Kompetenzdefinition nach Weinert ist recht allgemein gehalten und entstammt einem Kompetenzverständnis für den allgemeinbildenden Bereich. Hinzu kommt, dass hiermit eine eher kognitionspsychologische Perspektive auf Kompetenz einhergeht, was bedeutet, dass bei der Beschreibung, Operationalisierung und Messung von Kompetenzen hauptsächlich kognitive Merkmale im Vordergrund stehen (vgl. Klieme et al. 2003). Soziale und motivationale Elemente spielen hingegen eine untergeordnete Rolle. Ein solches Kompetenzverständnis kommt auch bei den zuvor genannten Bildungsstandards zum Tragen.

Für den beruflichen Bereich hat sich hingegen ein anderes Kompetenzverständnis durchgesetzt. Es ist geprägt durch die Fähigkeit eines selbstorganisierten Handelns in komplexen Lern- und Arbeitssituationen und geht zurück auf die von Dieter Mertens

(1974) in den 1970 Jahren angestoßene Schlüsselqualifikationsdebatte. Mertens erkannte, dass aufgrund des rasanten technischen Fortschritts Ausbildungsprofile nicht länger als starr und langfristig anzusehen seien, sondern dass Schülerinnen und Schülern bzw. Auszubildenden Fähigkeiten vermittelt werden sollten, die es ihnen erlauben fortlaufend neue Lerninhalte aufzunehmen und nach Beendigung der Ausbildung selbständig mit dem aktuellen Anforderungsprofil ihres Berufes Schritt zu halten. Dazu bedürfe es laut Mertens sogenannten *Schlüsselqualifikationen* als Basis, um sich lebenslang fortzubilden und somit auch lange nach Beendigung einer Berufsausbildung noch den zeitgemäßen und nicht prognostizierbaren Anforderungen des Berufes zu entsprechen.

Ziel der beruflichen Bildung ist die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz. Diese äußert sich in einem verantwortungsbewussten und selbstorganisierten beruflichen Handeln in unterschiedlichen Kontexten. Gängig ist die Differenzierung von Handlungskompetenz in die folgenden vier Dimensionen, wie auch von Lothar Reetz (1999) vorgenommen:

- Fachkompetenz (Fähigkeiten und Wissen bezogen auf ein Fachgebiet),
- Methodenkompetenz (z. B. Problemlösefähigkeit),
- Selbstkompetenz (z. B. Reflexionsfähigkeit),
- Sozialkompetenz (z. B. Teamfähigkeit).

Gängig sind in dem Zusammenhang auch Strukturbilder wie das folgende, in Abbildung 1 dargestellte.

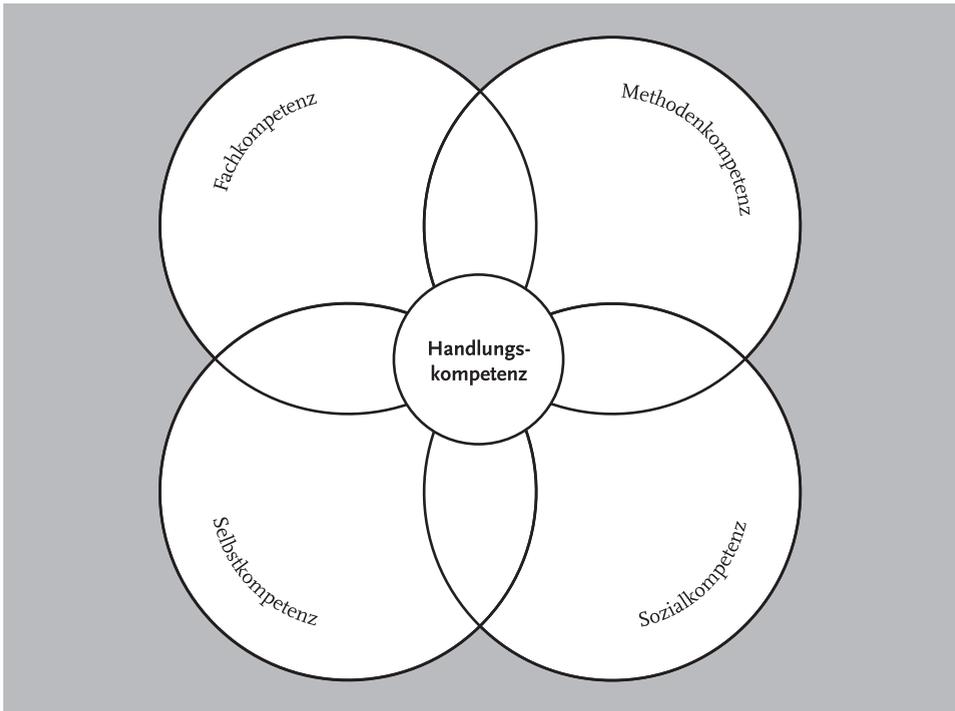


Abbildung 1: Handlungskompetenzmodell (vgl. Ott 1998)

Es geht um nicht weniger als um einen Paradigmenwechsel von einer eher am *Input* zu einer eher am *Output* orientierten Steuerung des Bildungssystems und seiner Bereiche und Elemente.

2.2 Kompetenzmodelle in der beruflichen Bildung

Kompetenzmodelle bilden die Grundlage für die geforderte Umsetzung von Kompetenzorientierung. In Kompetenzmodellen werden diejenigen Kompetenzen beschrieben, die Lernende nach Abschluss eines bestimmten Abschnittes (z. B. Jahrgangsstufe) entwickelt haben sollen. Diese Zielkompetenzen können z. B. mit der Hilfe von Tests überprüft werden. Dies bietet ebenfalls die Grundlage, Lernende untereinander zu vergleichen.

Für den allgemeinbildenden Bereich liegt mit dem Konzept der nationalen Bildungsstandards bereits eine Art allgemeingültiges Kompetenzmodell vor, das Kompetenzorientierung curricular verankert.

„Im Oktober 1997 hat die Kultusministerkonferenz beschlossen, das deutsche Schulsystem im Rahmen wissenschaftlicher Untersuchungen international vergleichen zu lassen (Konstanzer Beschluss). Ziel ist es, gesicherte Befunde über Stärken und Schwächen der Schülerinnen und Schüler in den zentralen Kompetenzbereichen zu erhalten. Durch die Ergebnisse von TIMSS, PISA und IGLU ist deutlich geworden, dass die in Deutschland vorrangige Inputsteuerung allein nicht zu den erwünschten Ergebnissen im Bildungssystem führt. Die Festlegung und Überprüfung der erwarteten Leistungen müssen hinzukommen. Außerdem zeigen die Ergebnisse skandinavischer und einiger angloamerikanischer Staaten, dass Staaten, in denen eine systematische Rechenschaftslegung über die Ergebnisse erfolgt – sei es durch regelmäßige Schulleistungsstudien, sei es durch zentrale Prüfungen oder durch ein dichtes Netz von Schulevaluationen –, insgesamt höhere Leistungen erreichen. Die Entwicklung und die Sicherung von Qualität, externe und interne Evaluation bedürfen klarer Maßstäbe. Deshalb hat die Kultusministerkonferenz einen besonderen Schwerpunkt ihrer Arbeit auf die Entwicklung und Einführung von bundesweit geltenden Bildungsstandards gelegt.

Bundesweit geltende Bildungsstandards gibt es derzeit

- für den Primarbereich (Jahrgangsstufe 4) für die Fächer Deutsch und Mathematik,
- für den Hauptschulabschluss (Jahrgangsstufe 9) für die Fächer Deutsch, Mathematik und Erste Fremdsprache (Englisch/Französisch),
- für den Mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10) für die Fächer Deutsch, Mathematik, Erste Fremdsprache (Englisch/Französisch), Biologie, Chemie und Physik,
- für die Allgemeine Hochschulreife für die Fächer Deutsch, Mathematik und die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch).“ (KMK o.J.)

Arbeitshilfe 1: Bundesweit geltende Bildungsstandards für den allgemeinbildenden Bereich

In der beruflichen Bildung gibt es hingegen bisher kein allgemeingültiges Konzept, um Kompetenzorientierung curricular zu verankern. Die Schwierigkeit liegt zum einen darin, dass das Kompetenzverständnis in der beruflichen Bildung mit dem Ansatz der beruflichen Handlungskompetenz eine höhere Reichweite und breitere Ausrichtung hat, als das des allgemeinbildenden Bereichs. Zum anderen macht es die Frage des Domänenbezugs in der beruflichen Bildung schwer, Kompetenzmodelle zu vereinheitlichen. So liegen für die Konstruktion des Domänenbegriffs in der beruflichen Bildung mehrere Leitideen vor (der Beruf als Domäne, das Berufsfeld als Domäne und die berufliche Tätigkeit als Domäne), die Konsequenzen auf die Ausgestaltung von Kompetenzmodellen haben.

Insgesamt gibt es ganz verschiedene Kompetenzmodelle, die sich grob in Kompetenzstruktur- und Kompetenzentwicklungsmodelle differenzieren lassen. Während Kompetenzstrukturmodelle in der Regel differenzierte Teildimensionen eines Kompetenzbereiches wiedergeben, nehmen Entwicklungsmodelle den Verlauf der Kompetenzentwicklung in den Blick. Im Zentrum von Entwicklungsmodellen stehen somit spezifische Aufgaben, die einem bestimmten Niveau zugeordnet werden können und den Stand der Kompetenzentwicklung markieren (vgl. Hensge/Lorig/Schreiber 2011, S. 141 f.). Der Schwerpunkt in der wissenschaftlichen Diskussion liegt derzeit (noch) auf Strukturmodellen. Mit der zuvor schon genannten Unterteilung

beruflicher Handlungskompetenz in Fach-, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenz (vgl. z. B. Reetz 1999) wird etwa ein Strukturmodell zugrunde gelegt, das das Konstrukt der Handlungskompetenz in seine Kompetenzbereiche zerlegt.

Weitere zentrale Strukturmodelle aus dem beruflichen Bereich sind das dem KODE (Kompetenzdiagnostik und Entwicklung) zugrunde liegende Kompetenzmodell nach John Erpenbeck (2003), das Kompetenzmodell nach Peter F. E. Sloane und Bernadette Dilger (2005) sowie das *Kompetenzmodell im Lernfeldkonzept*. Letzteres wird – als für den Bereich der beruflichen Bildung besonders relevant erachtet – nachfolgend skizziert.

Ausgehend von dem Leitziel der Entwicklung von Handlungskompetenz wurde im Jahr 1996 das Lernfeldkonzept von der Kultusministerkonferenz (KMK) für den Bereich der beruflichen Schulen eingeführt. Die konkrete Zielsetzung liegt darin, den beruflichen Unterricht stärker an Aufgaben und Problemstellungen einer Arbeitssituation zu orientieren, woraus resultiert, das Fächerprinzip zugunsten von Lernfeldern aufzugeben. So soll den Lernenden durch handlungsorientierte sowie berufstypische Arbeitssituationen der Transfer von in der Berufsschule erworbenen Wissen und Kompetenzen in die betriebliche Praxis besser gelingen. Gleichzeitig können die Lernenden am Lernort Schule ihre im Ausbildungsbetrieb gemachten Erfahrungen zur Lösung von komplexen, praxisnahen Aufgaben heranziehen.

Handlungskompetenz wird in der Definition der KMK verstanden als

[...] die Bereitschaft und Befähigung des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten. Handlungskompetenz entfaltet sich in den Dimensionen von Fachkompetenz, Humankompetenz und Sozialkompetenz.

(Sekretariat der KMK 2007, S. 10)

Für die konkrete Formulierung von Lernfeldern wird auf ein Kompetenzmodell von Reinhard Bader und Martina Müller (2002) zurückgegriffen. Neben den zuvor schon genannten drei Dimensionen von Handlungskompetenz – der Fach-, Human- und Sozialkompetenz – verweisen die Autoren auf mögliche Akzentuierungen dieser Kompetenzdimensionen. Dies sind Methoden-, Lern- und kommunikative Kompetenz, die jedoch nicht als eigene und unabhängige Unterkompetenzen zu sehen sind, sondern als

[...] Ausprägungen, die für die Entwicklung von Handlungskompetenz besonders prägnant sind. Das heißt, Methoden-, Lern- und kommunikative Kompetenz entfalten sich nur integriert in Fach-, Human- (Selbst-) und Sozialkompetenz.

(Hensge/Lorig/Schreiber 2011, S. 144)

Konkret bedeutet dies, dass die Akzentuierungen zu den drei Dimensionen von Handlungskompetenz in Beziehung zu setzen sind, und sich hierdurch eine

Kompetenzmatrix ergibt, die durch ihre operationalisierten Teilkompetenzen wichtige Hinweise für die Formulierung von Lernfeldern geben kann. Tabelle 1 verdeutlicht dies.

	Fachkompetenz	Humankompetenz	Sozialkompetenz
Methodenkompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • methodische Analysen durchführen • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Eigene Kompetenzentwicklung planen • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Soziale Beziehungen gestalten • ...
Lernkompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • Informationen beschaffen • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Eigene Lerninteressen entwickeln • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Lerndefizite erkennen und Hilfestellung anbieten • ...
Kommunikative Kompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • Verstehen fachlicher Begriffe • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Eigene und andere Interessen in Einklang bringen • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Entscheidungen in einer Gruppe treffen • ...

Tabelle 1: Kompetenzmatrix (eigene Darstellung in Anlehnung an Bader/Müller 2002)

Ein Beispiel für die Arbeit mit dieser Kompetenzmatrix zur Gestaltung von Lernfeldern findet sich z. B. bei Detlef Hass (2011, S. 9) im Zusammenhang mit der Lernfeldkonzeption in der gärtnerischen Berufsausbildung.

Offen bleibt im Zusammenhang der Entwicklung von Kompetenzmodellen bis jetzt die Frage nach dem Domänenbezug von Kompetenzmodellen. Dennoch wird der Ansatz als vielversprechend für den Weg zu einer outputorientierten Berufsbildung gesehen (vgl. Hensge/Lorig/Schreiber 2011, S. 134).

2.3 Kompetenzerfassung und -messung in der beruflichen Bildung

Kompetenzmodelle für die berufliche Bildung sind die Grundlage für die Erfassung und Messung von Kompetenzen, können sie doch einen guten Rahmen z. B. für die Entwicklung von Test- und Übungsaufgaben geben. Susan Seeber und Reinhold Nickolaus (2010, S. 11) unterscheiden *drei Ebenen der Kompetenzmessung*: die systemische Ebene, die institutionelle Ebene sowie die individuelle Ebene.

Die *systemische Ebene* geht einher mit einer bildungspolitischen Sichtweise, steuerungsrelevante Aussagen zur Leistungsfähigkeit des beruflichen Bildungssystems, auch im internationalen Vergleich, zu gewinnen. In dem Zusammenhang geraten Konzepte, wie der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR) und das europäische Leistungspunktesystem für die Berufsbildung (ECVET) an Bedeutung.

Unter einem Qualifikationsrahmen versteht man Folgendes:

Ein Qualifikationsrahmen ist ein Instrument zur Entwicklung und Klassifizierung von Qualifikationen entsprechend einem Satz von Kriterien zur Bestimmung des jeweiligen Lernniveaus. [...] Ein Qualifikationsrahmen kann alle Lernergebnisse und Lernwege umfassen oder auf einen bestimmten Bildungs-/Berufsbereich (z. B. Erstausbildung, Erwachsenenbildung oder berufliche Fachausbildung) bezogen sein. Einige Rahmen haben mehr definitorische Elemente und eine straffere Struktur als andere. Einige sind gesetzlich verankert, einige beruhen auf einem Konsens der Sozialpartner. Immer aber schafft ein Qualifikationsrahmen die Voraussetzungen für eine Verbesserung der Qualität, der Zugänglichkeit und der Durchlässigkeit sowie der Anerkennung von Qualifikationen auf dem nationalen oder internationalen Arbeitsmarkt.

(Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2005, S. 14)

Der EQR ist das Ergebnis des sogenannten Kopenhagen-Prozesses. Er soll als Grundlage dienen, um auf europäischer Ebene die Mobilität von Arbeitskräften zu erhöhen, indem er erworbene Kompetenzen und Qualifikationen transparenter und damit vergleichbarer macht.

ECVET steht für European Credit System for Vocational Education and Training, das europäische Leistungspunktesystem für die Berufsbildung. ECVET soll ebenfalls zu erhöhter Transparenz und Mobilität auf dem europäischen Bildungs- und Arbeitsmarkt beitragen. Hier geht es vor allem um die Anerkennung beruflicher Kompetenzen zwischen den beteiligten europäischen Ländern.

Die *institutionelle Ebene* der Kompetenzmessung ermöglicht verschiedenen Institutionen einen interinstitutionellen Vergleich über das eigene Wirken. Hier rücken vor allem die Entwicklung von Lehr-/Lern-Arrangements und die didaktische Kultur in den Fokus.

Auf *individueller Ebene* ist Kompetenzmessung eng geknüpft an Benotung und Zertifizierung. Darüber hinaus stehen passgenaue Förderangebote im Fokus. Hier spielt pädagogische (Kompetenz-)Diagnostik eine wichtige Rolle, setzt sie doch beim Individuum und seinem individuellen Förderbedarf an (vgl. Kapitel 3).

Als *Anwendungsfelder* der Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung nennen Susan Seeber und Reinhold Nickolaus (2010, S. 11) zwei: Berufseignungs- bzw. Berufseignungsdiagnostik sowie Kompetenzfeststellung innerhalb beruflicher Bildungsprozesse.

Im Bereich der *Eignungsdiagnostik* kommen neben informellen Verfahren eine Reihe diagnostischer Verfahren zum Einsatz, die je nach Zielberuf differieren, etwa im Bereich domänenspezifischer Leistungs- und Eignungstests. Seeber und Nickolaus weisen darauf hin, dass hier ein erhebliches Irrtumsrisiko besteht, da die Einschätzung

des Jugendlichen auf sehr selektiven Informationen beruht. Sie plädieren statt einer *selektiven* für eine *systematische Eignungsdiagnostik*, bei der es primär darum geht, individualisierte Entwicklungsangebote zu konzipieren.

Bezogen auf die *Kompetenzfeststellung innerhalb beruflicher Bildungsprozesse* werden zum einen in den letzten Jahren Prüfungen kompetenzorientierter gestaltet, z. B. durch projektbezogene Prüfungsformen in möglichst realitätsnahen beruflichen Situationen, es bestehen allerdings bisher noch keine Standards für und teilweise große Kritik an kriteriumsorientierter Diagnostik (vgl. Straka 2001, S. 234 f.).

Seeber und Nickolaus weisen hier auf ein Desiderat für den Bereich der beruflichen Bildung hin. Dies betrifft ebenfalls die stärkere Berücksichtigung außerfachlicher Kompetenzen (vgl. das Modell zur beruflichen Handlungskompetenz in Kapitel 2.1).

Ein Beispiel für Kompetenzmessung im Berufsfeld Elektronik ist das Projekt „KOMET“ (vgl. Rauner 2010). Das von 2007 bis 2010 in Hessen durchgeführte Projekt verfolgt unter anderem das Ziel, berufliche Kompetenzen, Kompetenzentwicklung und berufliches Engagement von angehenden Elektronikern und Elektronikerinnen zu messen.

Hierzu bedient es sich eines zweidimensionalen Kompetenzmodells, bestehend aus der Anforderungsdimension (Kompetenzniveaustufen) und der Inhaltsdimension.

- *Anforderungsdimension*: In Anlehnung an Rodger W. Bybee (1997) werden die drei zunehmend komplexer werdenden und taxonomisch angeordneten Kompetenzniveaustufen *Funktionale Kompetenz*, *Prozessuale Kompetenz* und *Ganzheitliche Gestaltungskompetenz* zugrunde gelegt. Diesen sind jeweils zwei bis drei der acht Indikatoren/Kriterien zugeordnet, die zur Lösung beruflicher Aufgaben von großer Bedeutung sind.
- *Inhaltsdimension*: Hier werden vier Lernbereiche unterschieden, nach denen die beruflichen Handlungs- und Lernfelder eines Berufes für Anfänger, fortgeschrittene Anfänger, Fortgeschrittene und Könner (Experten) entwicklungslogisch strukturiert werden. Diese Logik kann dabei helfen, dass die Inhalte für die Entwicklung von Testaufgaben unter Bezugnahme auf das Stadium der Ausbildung entwickelt werden.

Der Indikator „Funktionalität“ ließe sich z. B. folgendermaßen operationalisieren:

- Wurden die fachlichen Grundlagen und Zusammenhänge angemessen berücksichtigt?
- Wie ausführlich wurden die fachlichen Grundlagen dargestellt?
- Wurden die fachlichen Zusammenhänge erklärt?

Auf Basis dieses Kompetenzmodells wurden verschiedene Testaufgaben entwickelt, die typischerweise aus einer realitätsnahen Situationsbeschreibung aus der Kundenperspektive bestehen.

Arbeitshilfe 2: Beispiel

3 Pädagogische Diagnostik – mehr als Leistungsbeurteilung

Nachdem zuvor die systemische sowie die institutionelle Ebene von Kompetenzmessung im Fokus standen, geht es in diesem Kapitel um die individuelle Ebene der Kompetenzmessung in Form von pädagogischer Diagnostik.

Paradoxiertweise ist in der „Wissensgesellschaft“ das Wissen flüchtig geworden. Es werden zwar weiterhin immer schneller wachsende Bestände an Speicherwissen (Speicherung von Daten, Fakten, Theorien) produziert, doch werden diese Bestände zunehmend maschinell gespeichert (Wissensmanagement). Es stellt sich hier die Frage, ob nicht gerade Bildungsinstitutionen anstatt sich auf dieses Speicherwissen festzulegen, mehr auf „reflexive“ Wissensformen (to know how to know) setzen sollten, wie z. B. Methoden-, Reflexions- und Persönlichkeitswissen. (Arnold/Wieckenberg 1999, S. 1)

Wie dieses Zitat verdeutlicht, machen es die Anforderungen an Lernen, Arbeiten und Leben in unserer heutigen Wissensgesellschaft zunehmend notwendig, verstärkt Kompetenzen zum eigenständigen Lernen und zur selbstständigen, reflexiven und eigenverantwortlichen Auseinandersetzung mit Wissen zu entwickeln. Es gilt, lebenslang zu lernen.

Hierauf müssen die verschiedenen Bildungssektoren, begonnen von der allgemeinbildenden Schule, über die berufliche Bildung bis hin zur Hochschule reagieren und ihre Lernenden bei der Entwicklung eben dieser Kompetenzen unterstützen – zeigen doch insbesondere Vergleichsstudien wie PISA, TIMSS oder IGLU, dass es an solchen Kompetenzen bisher mangelt.

Weitere Informationen zu nationalen und internationalen Leistungsvergleichsstudien mit einer durchaus kritische Haltung finden Sie in dem in der Zeitschrift „bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online“ veröffentlichten Artikel „Vergleichende Lernstandsuntersuchungen, Bildungsstandards und die Steuerung von schulischen Bildungsprozessen“ von Knut Schwippert (2005).

Arbeitshilfe 3: Literaturtipp zu Leistungsvergleichsstudien

Eine solche Forderung nach eigenständigem Lernen bedarf einer veränderten Sichtweise auf Lernen, Lehren und Leistung: es gilt, die individuellen Fähigkeiten und Kompetenzen der einzelnen Lernenden in den Fokus zu rücken und Unterricht und Lehr-/Lernsettings differenziert und individuell zu gestalten, um eine individuelle Förderung möglich zu machen. Dies wiederum setzt die pädagogische Diagnose von individuellen Voraussetzungen, Entwicklungsverläufen und Kompetenzen der Lernenden voraus.

Der Bereich der pädagogischen (Kompetenz-)Diagnostik setzt beim Individuum und seinem individuellen Förderbedarf an. Unter *pädagogischer Diagnostik* verstehen wir in Anlehnung an Ingenkamp und Lissmann alle diagnostischen Tätigkeiten, durch die bei einzelnen oder den in einer Gruppe Lernenden Voraussetzungen und Bedingungen planmäßiger Lehr-/Lernprozesse ermittelt, Lernprozesse analysiert und Lernergebnisse festgestellt werden, um individuelles Lernen zu ermöglichen. Auch solche diagnostischen Tätigkeiten, die die Zuweisung zu Lerngruppen oder individuellen Förderungsprogrammen ermöglichen sowie mehr gesellschaftlich verankerte Aufgaben der Steuerung des Bildungsnachwuchses oder der Erteilung von Qualifikationen zum Ziel haben, lassen sich der pädagogischen Diagnostik zuordnen (vgl. Ingenkamp/Lissmann 2008, S. 13).

Mit dieser Definition geht auch ein bestimmtes pädagogisches Grundverständnis und eine Sichtweise auf Lernen einher: So sollen Lernende nicht mit ihren Defiziten und Fehlern gesehen und miteinander verglichen, sondern individuelle Fortschritte und Lernpotenziale wahrgenommen und anerkannt werden. In dem Sinne dient pädagogische Diagnostik der Lern- und Entwicklungsförderung der Lernenden auf dem Weg zu einem eigenverantwortlichen, reflexiven Lernen.

Im Folgenden wird zunächst ein Überblick über Ziele, Aufgaben und Verfahren pädagogischer Diagnostik gegeben (vgl. Kapitel 3.1). Anschließend werden mit Lernenbeobachtung, Portfolioarbeit und Lerntagebuch drei Instrumente pädagogischer Diagnostik vorgestellt (vgl. Kapitel 3.2) und anhand des Profilpasses ein Beispiel für die Messung und Anerkennung informell erworbener Kompetenzen gegeben (vgl. Kapitel 3.3).

3.1 Ziele, Aufgaben und Verfahren pädagogischer Diagnostik im Überblick

Bei der pädagogischen Diagnostik handelt es sich idealerweise um einen Prozesskreislauf, der systematisch kontrolliert und regelgeleitet verlaufen sollte und einer fortlaufenden Revidierung bedarf. Sie beginnt mit der Zieldefinition, gefolgt von der Festlegung von Indikatoren, über die Auswahl konkreter Methoden und Instrumente, bis hin zur Durchführung der Diagnose und der Beurteilung und Interpretation der Ergebnisse und beginnt dann erneut (für eine genaue Beschreibung der einzelnen Schritte vgl. Vogt 2011, S. 3 ff.). Neben der Zielformulierung ist es besonders wichtig, die Untersuchungen den Gütekriterien folgend empirisch valide, reliabel und objektiv durchzuführen.

Gängige Instrumente der pädagogischen Diagnostik sind Elterngespräche, Portfolios, Lerntagebücher, Lernenbeobachtungen oder Gruppendiskussionen. Im Falle der Beobachtung sind ein standardisiertes Beobachtungsprotokoll und vorab klar definierte und wenige Beobachtungskriterien hilfreich, um den Gütekriterien gerecht zu werden. Denn nicht die Kompetenz selbst wird gemessen, sondern lediglich gezeigtes

Verhalten, durch das auf die Kompetenz rückgeschlossen werden kann. Hierzu muss zunächst beantwortet werden, zu welchem Verhalten eine Kompetenz führen soll. Indikatoren, an denen sich das fokussierte Verhalten zeigen soll, bedürfen der Festlegung. Dieses Verhalten wird anschließend gemessen (vgl. Kapitel 3.2.1).

Im Rahmen einer Gruppendiskussion könnte Kommunikationskompetenz beispielsweise anhand von Fähigkeiten wie aktivem Zuhören, respektvollem Umgang mit den Gesprächspartnern, angemessenem zielgruppenorientierten Wortschatz oder klarer Argumentationsstruktur überprüft werden.

Arbeitshilfe 4: Beispiel „Kommunikationskompetenz“

Neben der Relevanz eines methodisch kontrollierten Vorgehens sind folgende zentrale Punkte zur pädagogischen Diagnostik zusammenzufassen:

- Pädagogische Diagnostik setzt an den Fortschritten und Lernpotenzialen und weniger an den Defiziten der Lernenden an.
- Pädagogische Diagnostik ist in den Lehralltag integriert.
- Pädagogische Diagnostik erfordert eine hohe diagnostische Kompetenz auf Seiten der Lehrkräfte (vgl. Kapitel 4).

Katrin Vogt (2011, S. 7) weist darauf hin, dass es für die Individualisierung von Unterricht entscheidend ist, die Lernenden für ihre Eigenverantwortung für das Lernen zu sensibilisieren und deshalb die Ergebnisse der Diagnose an diese weiterzugeben.

3.2 Instrumente der pädagogischen Diagnostik

Üblich angewandte Instrumente der pädagogischen Diagnostik sind Elterngespräche, Portfolios, Lerntagebücher, Lernendenbeobachtungen und Gruppendiskussionen. Im Folgenden werden beispielhaft drei Instrumente vorgestellt.

3.2.1 Lernendenbeobachtung

Die Methode der Lernendenbeobachtung (oder Schülerbeobachtung) ist eine zentrale Methode, der sich Lehrende in ihrem Schulalltag bedienen. Es handelt sich hierbei um eine sogenannte *teilnehmende Beobachtung*, weil die Lehrenden Teil der zu beobachtenden Situation sind, in der sie gleichzeitig handeln müssen (vgl. ebd., S. 5). Dies nimmt folglich doppelt Aufmerksamkeit in Anspruch: auf das Unterrichtsgeschehen als solches und auf dessen Beobachtung.

Damit diese Herausforderung gelingen kann, ist es sinnvoll, die Beobachtung auf ein bearbeitbares Maß zu beschränken. Eine Möglichkeit ist hier, nur je eine Person zu einem Zeitpunkt zu beobachten, wobei auch nicht deren komplettes Verhalten im Beobachtungsfokus stehen sollte, sondern nur jeweils ein bestimmter vorher definierter

Teil des Verhaltens, für den vorab Indikatoren festgelegt wurden. Vogt (2001, S. 5) legt in dem Zusammenhang nahe, nur eine begrenzte Anzahl an Indikatoren standardisiert zu beobachten (einstellig), um die *Validität* der Beobachtungen zu erhöhen.

Zur Gewährleistung der *Reliabilität* der Beobachtung empfiehlt Vogt (ebd.), einen (größtenteils) standardisierten Beobachtungsbogen zu wählen, in dem z. B. Häufigkeiten des Auftretens eines bestimmten Verhaltens eingetragen werden können. Außerdem ist die Verwendung von Intensitätsskalen denkbar, die eine abgestufte Einschätzung ermöglichen (für Beispiele zu konkreten Beobachtungsinstrumenten vgl. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) 2009).

Auch auf die Relevanz des dritten Gütekriteriums *Objektivität* weist Vogt hin und gibt Hinweise hierzu. Hiernach ist es wichtig, nach einer Beobachtung das eigene Handeln zu reflektieren – ggf. mit der Unterstützung eines Kollegen oder einer Kollegin (auch eine Hospitation ist hier denkbar) –, um typische Beobachtungsfehler zu vermeiden (vgl. Vogt 2011, S. 5 f.). Als solche werden genannt:

- Der *Milde- oder Härteeffekt*, nach dem der oder die zu Beobachtende systematisch zu positiv oder zu negativ eingeschätzt wird,
- die *zentrale Tendenz*, bei der sich der Beobachtende nicht entscheiden kann und jedes Verhalten als durchschnittlich bewertet sowie
- der *Hawthorne-Effekt*, bei der der Lernende aufgrund des Wissens um sein oder ihr Beobachtetwerden ein abweichendes, ggf. sozial erwünschtes Verhalten zeigt (vgl. Bühner 2004).

Beobachtende sollten sich schon vor der Durchführung einer Beobachtung solcher Fehlerquellen bewusst werden und ggf. Kolleginnen oder Kollegen einbeziehen.

3.2.2 Portfolioarbeit

Auch die Portfolioarbeit kommt zunehmend als Diagnoseinstrument im Schulalltag zum Einsatz. In der Literatur gibt es bisher keine einheitliche Definition dessen, was unter dem Begriff Portfolioarbeit zu verstehen ist. Auch wird dieses Instrument auf verschiedenste Art und Weise eingesetzt. Einige allgemeingültige Ziele und Leitlinien lassen sich dennoch aufzeigen:

So ist ein wesentliches Ziel der Portfolioarbeit zum einen die Stärkung der Reflexionsfähigkeit der Beteiligten, die als wichtige Voraussetzung für die Erhöhung der Selbststeuerung und Selbstbestimmung von Lernprozessen gilt (vgl. Häcker 2007; Winter 2008). Ein Portfolio soll zudem zu einem vertieften Verständnis des behandelten Stoffes führen, indem es zu regelmäßiger Nachbearbeitung und Reflexion anregt. Diese Reflexion kann sich auf alle Lerninhalte beziehen, die in Zusammenhang mit der betreffenden Sitzung rezipiert wurden. Dies können u. a. sein: die Lektüre eines Hintergrundtextes, die Präsentation/das Referat und die Diskussion im Unterricht einschließlich der Beiträge von Lernenden und Lehrenden, behandelte Aufgaben etc.

Ein Portfolio soll außerdem das Bewusstsein für den eigenen Lernprozess unterstützen. In diesem Zusammenhang ist auch die Interaktion zwischen dem eigenen Lernprozess und den im Unterricht zum Einsatz kommenden Lehr-/Lernmethoden von Interesse (Welche Lehr-/Lernform liegt mir? Welche nicht? U. a.). Diese andere Art der Bewertung kann auch auf die Umgestaltung des Lernens wirken – der Fokus der Sicht auf Lehren und Prüfen verschiebt sich.

Der Einsatz von Portfolios bietet somit Potenziale zur individuellen Gestaltung von Lernprozessen und Bildungswegen. Derzeit kommen Portfolios vor allem im Bereich allgemeinbildender Schulen sowie in der Hochschul- und Lehrerbildung zum Einsatz. In der beruflichen Bildung erhält das Portfoliokonzept bisher hingegen kaum Aufmerksamkeit, obwohl gerade Portfolios als Instrument pädagogischer Diagnostik geeignet erscheinen, die Gestaltung individueller Bildungsverläufe im Berufsbildungswesen zu unterstützen. Mit der Möglichkeit, hierdurch berufsbiografische Gestaltungskompetenz zu entwickeln, eignen sich Portfolios dazu, berufliche Handlungskompetenz als verantwortungsbewusstes und flexibles Handeln in verschiedenen beruflichen Kontexten zu fördern. Das Konstrukt der beruflichen Handlungskompetenz wurde in Kapitel 2 näher erläutert.

Uwe Elsholz (2010) plädiert dafür, Portfolios auch in der beruflichen Bildung gewinnbringend einzusetzen. Er schlägt so z. B. ein Ausbildungsportfolio vor, das sich an die Erstellung eines Berichtshefts anlehnt und diese Form zu erweitern versucht. Generell nennt er als mögliche Einsatzfelder die Bereiche *Berufsorientierung, Übergangssystem, Berufsausbildung sowie berufliche Weiterbildung*.

3.2.3 Lerntagebuch

Auch mit dem Lerntagebuch steht ein Beurteilungsinstrument zur Verfügung, das deutlich auf Selbststeuerung und Lernprozessbewertung setzt. Dabei handelt es sich klassisch um ein Instrument, das die Lernenden eher für sich schreiben und das auch bei ihnen verbleiben kann. Es ist aber auch möglich, dass das Lerntagebuch oder Teile an den Lehrenden zu verabredeten Zeitpunkten weitergeben bzw. in eine andere Textform überführt werden (z. B. in eine Art Portfolio) und damit für Beurteilungsprozesse zur Verfügung stehen. Wichtig ist, dies vorher transparent zu machen, damit klar ist, welcher Teil des Lerntagebuchs privat bleibt und welcher auch für andere bestimmt ist.

Eine der wesentlichen Aufgaben der Lehrenden ist es, Strukturierungshilfen für das Lerntagebuch, z. B. durch Leitfragen zu geben. Dabei ist es möglich (aber nicht zwingend), dass die Lernenden selbst aus der Gesamtmenge potentieller Lerngelegenheiten diejenigen auswählen und explizieren, die sie subjektiv als besonders bedeutsam, interessant oder neuartig empfinden.

Ein Lerntagebuch kann prinzipiell in Form eines Textes – in ganzen Sätzen oder Stichworten – aber auch als Sammlung von Mindmaps oder Zeichnungen geführt werden.

Die begriffliche Analogie mit einem üblichen Tagebuch ist beim Lerntagebuch nicht zufällig. Sie soll vor allem zwei Aspekte hervorheben:

- Erstens die Regelmäßigkeit der Aufzeichnungen, die es in der Rückschau ermöglichen soll, die eigene *Lerngeschichte* in Zusammenhang mit dem Lerngeschehen schnell zu rekonstruieren. Das Lerntagebuch hat also, ähnlich wie ein normales Tagebuch, eine Art Bilanzierungsfunktion.
- Zweitens soll die Analogie darauf verweisen, dass es zur Führung des Lerntagebuchs notwendig ist, einen persönlichen Stil der Aufzeichnung zu finden. Es soll sich beim Lerntagebuch wie bei einem normalen Tagebuch um ein fortgesetztes Zwiegespräch des Autors oder der Autorin mit sich selbst handeln. Es gibt daher keine allgemeinverbindliche Form, wie man es *richtig* macht.

Die Analogie mit dem normalen Tagebuch hat aber natürlich auch ihre Grenzen. Besonders offensichtlich: Das Lerntagebuch muss ggf. abgegeben werden und wird eventuell sogar bewertet, seine Vertraulichkeit und Privatheit sind also unter Umständen eingeschränkt.

3.3 Der Profilpass als Beispiel der Erfassung und Anerkennung informell erworbener Kompetenzen

Im Folgenden wird mit dem Profilpass ein Instrument aufgezeigt, das die Kompetenzerfassung auch für den Bereich informeller Kompetenzen ermöglicht (vgl. Bretschneider/Seidel 2011). Er liegt in einer Fassung für Erwachsene und für junge Menschen vor und wird obligatorisch im Rahmen einer Beratung eingesetzt. Diese kann auch in Gruppen, z. B. einer Schulklasse, stattfinden. Dabei unterscheidet er sich auch grundlegend dahingehend, dass er auf der Selbsteinschätzung der Nutzer basiert und der Selbstklärung bereits vorhandener Kompetenzen dient. Dieses erfolgt über eine biographische Selbsteinschätzung, die eigene Kompetenzen sichtbar macht. Diese Selbsteinschätzung wird mithilfe eines ProfilPASS-Ordners durchgeführt, in dem Ratsuchende relevante biografische Stationen und Tätigkeiten beschreiben. Hierbei geht es nicht nur um berufliche Tätigkeiten. Die Stationen und Tätigkeiten werden im Rahmen einer Beratung bezogen auf dahinter liegende Kompetenzen gemeinsam analysiert und bewertet. Dies führt zu der Darstellung eines individuellen Kompetenzprofils. Der ProfilPASS stellt somit den oder die Einzelne mit seiner oder ihrer individuellen Kompetenzbiographie in den Mittelpunkt.

Inzwischen liegt der Profilpass auch als elektronische Version vor. Diese finden Sie unter www.eprofilpass.de.

4 Diagnosekompetenz als Voraussetzung für die Ermöglichung von Kompetenzentwicklung und die Förderung individueller Lernwege

Wie im vorangegangenen Kapitel deutlich wurde, liegt das Ziel pädagogischer Diagnostik in der Optimierung individueller Lernprozesse und -wege. Dabei unterliegt sie dem Kompetenzparadigma, was bedeutet, dass eine pädagogische Diagnose immer Kompetenzentwicklung im Sinne eines selbstorganisierten, reflexiven und verantwortungsvollen Handelns oder Umgangs mit Wissen impliziert.

Dies stellt eine große Herausforderung für Lehrende in unterschiedlichen Kontexten und Bildungssystemen dar, liegt es doch in ihrer Verantwortung, Kompetenzen ihrer Lernenden zu diagnostizieren, zu beurteilen und individuelle Förder-, aber auch Selektionsmaßnahmen abzuleiten. Die Lehrenden selbst benötigen folglich Diagnosekompetenz.

Die Relevanz der Diagnosekompetenz von Lehrenden wird auch in unterschiedlichen Veröffentlichungen betont. Weinert z. B. beschreibt die Diagnosekompetenz als eine der vier Basiskompetenzen einer Lehrkraft. Seiner Meinung nach umfasst Diagnosekompetenz

[...] ein Bündel von Fähigkeiten, um den Kenntnisstand, die Lernfortschritte und die Leistungsprobleme der einzelnen Schüler sowie die Schwierigkeiten verschiedener Lernaufgaben im Unterricht fortlaufend beurteilen zu können, sodass das didaktische Handeln auf diagnostische Einsichten aufgebaut werden kann. (Weinert 2000, S. 14)

Und auch die KMK hat in ihren Standards für die Lehrerbildung unter den elf definierten Kompetenzen die Diagnosekompetenz ausdrücklich ausgewiesen:

Lehrerinnen und Lehrer diagnostizieren Lernvoraussetzungen und Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern, sie fördern Schülerinnen und Schüler gezielt und beraten Lernende und deren Eltern. (Sekretariat der KMK 2004, S. 11)

Margot Ohlms unterscheidet in innere und äußere Topologie diagnostischer Lehrkraftkompetenz. Sie differenziert innerhalb der *inneren Topologie* diagnostischer Lehrkraftkompetenz zwischen diagnostischer Urteilskompetenz (z. B. gerechte Notenvergabe) und der diagnostischen Kompetenz im Unterrichtsprozess (z. B. Wahrnehmung individueller Fehlvorstellungen). Obgleich die neuere Diskussion die Relevanz diagnostischer Kompetenzen in Form einer individuellen Förderung und Kompetenzentwicklung betont – dieser Aspekt wurde auch in Kapitel 2 hervorgehoben – macht Ohlms (2012, S. 1 f.) deutlich, dass Lehrkräfte in ihrem unterrichtlichen Schulalltag die diagnostische Kompetenz vor allem mit der Tätigkeit der Beurteilung und Benennung verbinden.

Die *äußere Topologie* diagnostischer Lehrkraftkompetenz zielt auf neue und erweiterte Anforderungen an Lehrende aufgrund veränderter organisatorischer Rahmenbedingungen im berufsschulischen Bereich. Durch eine handlungsorientierte Didaktik mit ihren Lernfeldcurricula verlagern sich Teilbereiche der curricularen Entwicklungsarbeit in die Berufsschulen und die in Bildungsgangteams arbeitenden Lehrenden.

Die beschriebenen Änderungen setzen bei den Lehrkräften Kompetenzen voraus, die neu sind, wenn die bisherigen Strukturen einer regulativen Schulorganisation zugrunde gelegt werden.

„Das Lernfeldkonzept folgt der Idee, Unterricht über die Installation eines neuen Curriculumtyps verbessern zu können. Dabei handelt es sich um einen Implementationsprozess, der ausgehend von curricularen Innovationen über Veränderungen auf der Ebene der Schulorganisation resp. des Schulmanagements zu einer Verbesserung von Unterricht beitragen soll. Die Implementationsverfahren mit dem Lernfeldkonzept zeigen dabei, dass sich gerade auf schulorganisatorischer Ebene neue Aufgaben herausbilden. So müssen in Arbeitsgruppen schulische Curricula entwickelt und umgesetzt werden. Hierfür sind neue Planungsinstrumente wie die didaktische Jahresplanung anzuwenden. Zugleich muss eine neue Führungskultur in beruflichen Schulen etabliert werden: Die Arbeitsgruppen brauchen Entscheidungsspielräume. An die Stelle einer hierarchischen Kontrollfunktion, die von der Schulleitung wahrgenommen wird, müssen diskursive Zielvereinbarungen treten. Konkret impliziert dies auch die Delegation von Ressourcenentscheidungen in die teilautonomen Arbeitsgruppen.“ (Sloane 2004, S. 6)

Arbeitshilfe 5: Das Lernfeldkonzept und neue Herausforderungen für Lehrende

Zur Beantwortung der Frage, in welchen Fähigkeiten und Verhalten sich die geforderte Diagnosekompetenz von Lehrenden denn nun manifestiert, plädiert Ohlms für ein *kategoriales Kompetenzmodell* von Peter F. E. Sloane (2003). Sloane bildet eine Matrix aus drei Kompetenzbereichen einerseits – Fachkompetenz, Humankompetenz und Sozialkompetenz – und drei formalen Kategorien andererseits: Methoden und Lernkompetenz, Sprach- und Textkompetenz sowie ethische Kompetenzen. Somit ergeben sich neun Felder, die berufliche Handlungskompetenzen abdecken. Dieses Kompetenzmodell, so Ohlms, könne als Folie genutzt werden, um die diagnostische Lehrkraftkompetenz, in ihren Bereichen und Facetten zu systematisieren und inhaltlich näher zu bestimmen sowie anschließend als Rahmen für die Personalentwicklung und entsprechende Qualifizierungsmaßnahmen in Schulen genutzt zu werden.

Eine empirische Untersuchung zu diagnostischen Kompetenzen bei Lehrkräften liefert folgende zentrale Ergebnisse und Konsequenzen (vgl. Ohlms 2012, S. 9 ff.):

- Insbesondere der Berufseinstieg von Lehrkräften bedarf unterstützender Maßnahmen zur Entwicklung von Diagnosekompetenz. Als denkbare Maßnahmen formuliert Ohlms eine Reduzierung des Stundenkontingentes in der Anfangsphase, die Einrichtung von Reflexionszirkeln für junge Lehrkräfte mit professioneller Begleitung, die Schaffung eines Mentorensystems in Schulen, usw.

- Wie ein Vergleich der Alltagsparadigmen der Lehrenden zeigt, herrscht kaum ein einheitliches Verständnis von Lehrendenkompetenz und des Kompetenzbegriffs vor. Dies macht die Entwicklung von Kompetenzstandards in Bildungsgangteams schwer. Diagnostisch kann folglich nur ungenau vorgegangen werden.

Ohlms (2012, S. 19) resümiert, dass der Paradigmenwechsel, den der Lernfeldansatz im berufsschulischen Bereich mit sich bringen sollte, noch nicht vollends vollzogen wurde. Auch hier wäre darüber nachzudenken, wie Lehrende und Bildungsgangteams in der Auseinandersetzung mit theoretischen Konzepten sowie in ihrer Kommunikation und Zusammenarbeit im Team zu unterstützen wären.

5 Zusammenfassung

Das Paradigma der Kompetenzorientierung stellt den Bereich der beruflichen Bildung vor große Herausforderungen. Auf Systemebene und auf institutioneller Ebene bleibt die Frage der curricularen Verankerung von Kompetenzorientierung – wie für den allgemeinbildenden Bereich bereits umgesetzt – offen. So gibt es zwar eine Reihe von Modellen und Konzepten, was fehlt ist jedoch ein allgemeingültiges Konzept, das die Ansätze in ein schlüssiges Gesamtkonzept überführt. Offen bleibt hierbei vor allem die Frage danach, welchen Stellenwert der Domänenansatz für die Umsetzung eines Kompetenzmodells in der beruflichen Bildung haben kann und sollte. Kathrin Hensge, Barbara Lorig und Daniel Schreiber (2011, S. 153) benennen drei mögliche Bezugspunkte für die Konstruktion von Domänen: den Beruf selber, Berufsfelder oder berufliche Tätigkeiten. Verschiedene Forschungsgruppen versuchen derzeit, sich dieser Herausforderung anzunehmen.

Auf Ebene unterrichtlicher Gestaltungsprozesse geht es um nicht weniger, als darum, den Unterricht und Lehr-/Lernsettings differenziert und individuell zu gestalten, um individuelle Kompetenzentwicklung möglich zu machen. Dies wiederum setzt die pädagogische Diagnose von individuellen Voraussetzungen, Entwicklungsverläufen und Kompetenzen der Lernenden voraus, eine anspruchsvolle Aufgabe, die Diagnosekompetenz seitens der Lehrenden erfordert und mit Doppelbelastungen einhergeht.

Quellen

Zitierte Literatur

- Arnold, Rolf/Wieckenberg, Uwe (1999):** Qualitätsverständnis und Qualitätssicherung bei kirchlichen Trägern der Erwachsenenbildung. Ein Forschungsbericht. Pädagogische Materialien der pädagogischen Universität Kaiserslautern. Kaiserslautern: Universität Kaiserslautern.
- Bader, Reinhard/Müller, Martina (2002):** Leitziel der Berufsbildung: Handlungskompetenz. Anregungen zur Ausdifferenzierungen des Begriffs. In: Die berufsbildende Schule, 54 (6), S. 176-182.
- Bretschneider, Markus/Seidel, Sabine (2011):** Bilanzierung und Anerkennung von Kompetenzen mit dem ProfilPASS-System. Ein Beitrag zur Förderung lebenslangler Lernprozesse. In: Bretschneider, Monika/Höhns, Gabriela/Münchhausen, Gesa (Hg.): Kompetenzorientierung in der beruflichen Bildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 69-79.
- Bühner, Markus (2004):** Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion. München: Addison-Wesley Verlag.
- Bybee, Rodger W. (1997):** Achieving scientific literacy: from purposes to practices. Portsmouth/NH: Heinemann Educ Books.
- Elsholz, Uwe (2010):** Portfolioarbeit in der beruflichen Bildung zur Unterstützung berufsbiografischer Gestaltungskompetenz. In: bwp@ – Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, 18, S. 1-14. http://www.bwpat.de/content/uploads/media/elsholz_bwpati8.pdf (Abruf: 12.05.2015).
- Erpenbeck, John (2003):** KODE. Kompetenz-Diagnostik und -Entwicklung. In: Erpenbeck, John/von Rosenstiel, Lutz (Hg.): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, Verstehen und Bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, S. 365-375.
- Häcker, Thomas (2007):** Portfolio. Ein Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hass, Detlef (2011):** Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz in der gärtnerischen Berufsausbildung durch die Anwendung des Lernfeldkonzepts. In: bwp@ – Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online. Spezial 5. http://www.bwpat.de/ht2011/ft01/hass_ft01-ht2011.pdf (Abruf: 12.05.2015).
- Hensge, Kathrin/Lorig, Barbara/Schreiber, Daniel (2011):** Kompetenzverständnis und -modelle in der beruflichen Bildung. In: Bretschneider, Monika/Höhns, Gabriela/Münchhausen, Gesa (Hg.): Kompetenzorientierung in der beruflichen Bildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 133-158.
- Ingenkamp, Karl-Heinz/Lissmann, Urban (2008):** Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik. 6., neu ausgestattete Auflage. Weinheim: Beltz.

- Klieme, Eckhard/Avenarius, Hermann/Blum, Werner/Döbrich, Peter/Prenzel, Manfred/Reiss, Kristina/Riquarts, Kurt/Rost, Jürgen/Tenorth, Heinz-Elmar/Vollmer, Helmut J. (2003):** Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards – Eine Expertise. Bonn/Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2005):** Arbeitsunterlage der Kommissionsdienststellen auf dem Weg zu einem europäischen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen. Brüssel.
- Krämer, Julia/Müller-Naevecke, Christina (2014):** Kompendium Kompetenzen. Kompetenzziele für die Hochschullehre formulieren (Werkstattberichte der Fachhochschule Münster, Band 1). Münster: Fachhochschule Münster.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (o.J.):** Qualitätssicherung in Schulen: Bildungsstandards. <http://www.kmk.org/bildung-schule/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsstandards> (Abruf: 12.05.2015).
- Mertens, Dieter (1974):** Schlüsselqualifikationen. In: Mitteilung aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (MittAB), 7 (1), S. 36-43.
- Ohlms, Margot (2012):** Diagnosekompetenz durch Kompetenzdiagnose – Beschreibung und Entwicklung diagnostischer Kompetenz bei Lehrkräften. In: bwp@ – Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, 22, S. 1-23. http://www.bwpat.de/ausgabe22/ohlms_bwpat22.pdf (Abruf: 12.05.2015).
- Ott, Bernd (1998):** Ganzheitliche Berufsbildung. Theorie und Praxis handlungsorientierter Techniklehre in Schule und Betrieb. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Rauner, Felix (2010):** Komet – Messen beruflicher Kompetenz im Berufsfeld Elektronik. In: BWP, 1/2010, S. 22-26. <http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/bwp/show/id/6142> (Abruf: 12.05.2015).
- Reetz, Lothar (1999):** Zum Zusammenhang von Schlüsselqualifikationen – Kompetenzen – Bildung. In: Tramm, Peter Tade (Hg.): Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung: Beiträge zur Öffnung der Wirtschaftspädagogik für die Anforderungen des 21. Jahrhunderts. Festschrift zum 60. Geburtstag von Frank Achtenhagen. Frankfurt am Main: Lang.
- Schwippert, Knut (2005):** Vergleichende Lernstandsuntersuchungen, Bildungsstandards und die Steuerung von schulischen Bildungsprozessen. In: bwp@ – Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, 8, S. 1-14. http://www.bwpat.de/ausgabe8/schwippert_bwpat8.pdf (Abruf: 12.05.2015).
- Seeber, Susan/Nickolaus, Reinhold (2010):** Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung. In: BWP, 1/2010, S. 10-13. <http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/bwp/show/id/6142> (Abruf: 12.05.2015).
- Sekretariat der Kultusministerkonferenz (Sekretariat der KMK) (2004):** Standards für die Lehrerbildung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004).
- Sekretariat der Kultusministerkonferenz (Sekretariat der KMK) (2007):** Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_09_01-Handreich-Rlpl-Berufsschule.pdf (Abruf: 12.05.2015).

- Sloane, Peter F. E. (2003):** Die berufsbildende Schule in der Wissens- und Informationsgesellschaft. In: Dilger, Bernadette/Kremer, Hugo/Sloane, Peter F. E. (Hg.): Wissensmanagement an beruflichen Schulen. Beiträge im Kontext des Modellversuchsverbundes WisLok. Paderborn, S. 7-29.
- Sloane, Peter F. E. (2004):** Lehrerselbstqualifizierung und Organisationsentwicklung als mögliche Bedingungen für das Gelingen/Misslingen des Lernfeldkonzepts!? Ein Erfahrungsbericht. In: bwp@ – Beruf- und Wirtschaftspädagogik – online, Spezial 1, S. 29-51. <http://www.bwpat.de/spezial1/sloane.shtml> (Abruf: 12.05.2015).
- Sloane, Peter F. E./Dilger, Bernadette (2005):** The competence clash. Dilemmata bei der Übertragung des ‚Konzepts der nationalen Bildungsstandards‘ auf die berufliche Bildung. In: bwp@ – Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, 8, S. 1-32. http://www.bwpat.de/ausgabe8/sloane_dilger_bwpat8.shtml (Abruf: 12.05.2015).
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) (2009):** Pädagogisch Diagnostizieren im Schulalltag. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.
- Straka, Gerald A. (2001):** Leistungen im Bereich der beruflichen Bildung. In: Weinert, Franz Emanuel (Hg.): Leistungsmessungen in der Schule. Weinheim/Basel: Beltz, S. 219-235.
- Vogt, Katrin (2011):** Pädagogische Diagnostik – Potentiale entdecken und fördern. In: bwp@ – Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, 5, S. 1-9. http://www.bwpat.de/ht2011/ft11/vogt_ft11-ht2011.pdf (Abruf: 12.05.2015).
- Weinert, Franz Emanuel (2000):** Lehren und Lernen für die Zukunft – Ansprüche an das Lernen in der Schule. In: Pädagogische Nachrichten Rheinland-Pfalz, 2/2000, S. 1-16.
- Weinert, Franz Emanuel (2001):** Vergleichende Leistungsmessung in Schulen. Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz Emanuel (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen. 2. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz, S. 17-31.
- Winter, Felix (2008):** Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen. 3., unveränderte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Weiterführende Literatur

- Annen, Silvia (2012):** Anerkennung von Kompetenzen. Kriterienorientierte Analyse ausgewählter Verfahren in Europa. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Dreyfus, Hubert L./Dreyfus, Stuart E. (1987):** Künstliche Intelligenz. Von den Grenzen der Denkmachine und dem Wert der Intuition. Reinbeck: Rowohlt.
- Grabowski, Joachim (Hg.) (2014):** Sinn und Unsinn von Kompetenzen. Fähigkeitskonzepte im Bereich von Sprache, Medien und Kultur. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Hattie, John (2013):** Lernen sichtbar machen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Horstkemper, Marianne (2006):** Fördern heißt diagnostizieren. Pädagogische Diagnostik als wichtige Voraussetzung für individuellen Lernerfolg. In: Becker, Gerold/

Horstkemper, Marianne/Risse, Erika/Stäudel, Lutz/Werning, Rolf/Winter, Felix (Hg.): Diagnostizieren und Fördern. Stärken entdecken – Können entwickeln. Seelze: Friedrich Verlag, S. 4-7.

Klotz, Viola Katharina/Winther, Esther (2012): Kompetenzmessung in der kaufmännischen Berufsausbildung: Zwischen Prozessorientierung und Fachbezug. Eine Analyse der aktuellen Prüfungspraxis. In: bwp@ – Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, 22, S. 1-12. http://www.bwpat.de/ausgabe22/klotz_winther_bwpat22.pdf (Abruf: 12.05.2015).

Kraler, Christian/Schratz, Michael (Hg.) (2008): Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung. Münster: Waxmann.

Munz, Claudia (2005): Berufsbiografie selbst gestalten. Wie sich Kompetenzen für die Berufslaufbahn entwickeln lassen. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Werning, Rolf (2006): Lern- und Entwicklungsprozesse fördern. Pädagogische Beobachtung im Alltag. In: Becker, Gerold/Horstkemper, Marianne/Risse, Erika/Stäudel, Lutz/Werning, Rolf/Winter, Felix (Hg.): Diagnostizieren und Fördern. Stärken entdecken – Können entwickeln. Seelze: Friedrich Verlag, S. 11-15.

Winter, Felix (2006): Diagnosen im Dienst des Lernens. Diagnostizieren und Fördern gehören zum Unterrichten. In: Becker, Gerold/Horstkemper, Marianne/Risse, Erika/Stäudel, Lutz/Werning, Rolf/Winter, Felix (Hg.): Diagnostizieren und Fördern. Stärken entdecken – Können entwickeln. Seelze: Friedrich Verlag, S. 22-25.

Ausgewählte Informationsressourcen im Web

Bundesweit geltende Bildungsstandards für den allgemeinbildenden Bereich

<http://www.kmk.org/bildung-schule/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsstandards> (Abruf: 12.05.2015).

Bundesweit geltende Bildungsstandards gibt es derzeit für den Primarbereich (Jahrgangsstufe 4) für die Fächer Deutsch und Mathematik, für den Hauptschulabschluss (Jahrgangsstufe 9) für die Fächer Deutsch, Mathematik und Erste Fremdsprache (Englisch/Französisch), für den Mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10) für die Fächer Deutsch, Mathematik, Erste Fremdsprache (Englisch/Französisch), Biologie, Chemie und Physik, sowie für die Allgemeine Hochschulreife für die Fächer Deutsch, Mathematik und die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch).

Das Projekt KOMET – Berufliche Kompetenzen entwickeln und evaluieren im Berufsfeld Elektrotechnik-Informationstechnik

<http://berufliche.bildung.hessen.de/komet/index.html> (Abruf: 12.05.2015).

Das von 2007 bis 2010 in Hessen durchgeführte Projekt bietet ein Beispiel für Kompetenzmessung im Berufsfeld Elektronik und verfolgt unter anderem das Ziel, berufliche Kompetenzen, Kompetenzentwicklung und berufliches Engagement von angehenden Elektronikern und Elektronikerinnen zu messen.

eProfilPASS

<https://www.eprofilpass.de/> (Abruf: 12.05.2015).

Der eProfilPASS unterstützt dabei, eigene Kompetenzen sichtbar zu machen. Dies geschieht i. d. R. im Rahmen einer sogenannten ProfilPASS-Beratung, die entlang des Lebenslaufes eigene Kompetenzen herausstellt.