

3 Kompetenzen als Dispositionen – Begriffsklärungen und Herausforderungen

Stefan Ufer & Detlev Leutner

... at the time we thought that defining “what was meant by the term ‘competencies’ seemed ... to be an easier task [than measuring competencies].” We should have known better.
(Blömeke, Gustafsson & Shavelson, 2015, S. 3)

Der Kompetenzbegriff hat sich zu einem der zentralen Konzepte entwickelt, um die Ergebnisse von schulischen und professionellen Lernprozessen zu beschreiben. Obwohl der Begriff auf eine lange Diskussion zurückblicken kann (Weinert, 2001) und sowohl in der Bildungsforschung als auch darüber hinaus, beispielsweise in Lehrplänen und Standards, sehr präsent ist, zeigen sich in der theoretischen Modellierung und der empirischen Umsetzung immer wieder Probleme und Missverständnisse (Blömeke et al., 2015). Wir gehen zunächst auf den Kompetenzbegriff und den Begriff der Kompetenzmodellierung ein, bevor wir einige dieser Fragen aufgreifen und diskutieren.

3.1 Kompetenzbegriff und Kompetenzmodelle

Der Kompetenzbegriff hat Wurzeln in verschiedenen Forschungstraditionen (Klieme, Hartig & Rauch, 2008; Weinert, 2001). Gemeinsam ist den vorhandenen Definitionen, dass Kompetenz über eine effektive Interaktion mit der Umgebung charakterisiert wird. Effektive Interaktionen mit der Umgebung werden dabei durch die erfolgreiche Bewältigung einer mehr oder weniger eng umrissenen Klasse von Situationen konzeptualisiert. Ein zentraler Schritt zur Definition eines spezifischen Kompetenzkonstrukts (z.B. mathematische Kompetenz) besteht damit darin, jene Situationen zu beschreiben, deren Bewältigung oder Nicht-Bewältigung das Kompetenzkonstrukt erklären soll (z.B. Beschreibung von Situationstypen und Anforderungen in den Bildungsstandards Mathematik). Darüber hinaus muss spezifiziert werden, was es bedeutet, die jeweilige Situation *mehr oder weniger erfolgreich* bewältigt zu haben (z.B. die korrekte und zielführende Nutzung mathematischer Werkzeuge zur Lösung eines mathematischen Problems). Beide Festlegungen (Situationen und Bewältigungskriterien; „criterion sampling“ bei McClelland, 1973) sind im Wesentlichen normative Prozesse und damit typischerweise auch Gegenstand gesellschaftlicher Aushandlung (Keating, 2003; Klieme et al., 2003; Rychen & Salganik, 2003). Für den Bereich diagnostischer Kompeten-

zen stellen diese beiden Aspekte eine große Herausforderung dar. Eine Übersicht der für diagnostische Kompetenz relevanten Situationen existiert bislang nicht, und auch Bewältigungskriterien – zumindest wenn diese über die reine Akkuratheit des Urteils hinausgehen sollen – wurden noch nicht systematisch erarbeitet (siehe Kap. 5).

Kompetenzen sollen (per Definition) relativ stabile Dispositionen sein, die sich in beobachtbarem Verhalten niederschlagen: Ein Lehrer trägt in verschiedenen Klassen und in jedem Schuljahr zum Lernen seiner Schülerinnen und Schüler bei, ein Arzt erhält über Jahre hinweg die Gesundheit seiner Patienten oder stellt sie wieder her, ein Kfz-Mechaniker erkennt und behebt kontinuierlich Probleme an zahlreichen Autos – alles mehr oder weniger „kompetent“ im Sinne festgelegter Kriterien. Eine wesentliche Frage ist, inwiefern man von der Bewältigung einer bestimmten einschlägigen Situation darauf schließen kann, dass dieselbe Person auch eine andere einschlägige Situation bewältigen würde. Im Rahmen der aktuellen Forschung zur Kompetenzmodellierung werden deshalb *Klassen* einschlägiger Situationen identifiziert, die von verschiedenen Personen konsistent bewältigt bzw. nicht bewältigt werden. Jeder dieser spezifischen Situationsklassen wird i.d.R. eine Teilkompetenz eines umfassenderen Kompetenzmodells zugeordnet, um nicht nur interindividuelle, sondern auch intraindividuelle Unterschiede angemessen darstellen zu können (Kompetenzstrukturmodelle; Koeppen, Hartig, Klieme & Leutner, 2008). Beispielsweise unterscheiden Klug, Bruder, Kelava, Spiel und Schmitz (2013) drei Facetten diagnostischer Kompetenz, die sich auf die Planung, die Durchführung und die Reflexion von diagnostischen Prozessen beziehen. Darüber hinaus werden Modelle untersucht, die erklären, wie kompetentes Handeln entsteht, indem sie den Einfluss wesentlicher individueller Voraussetzungen auf kompetentes Handeln beschreiben (z.B. Chinappan, Ekanayake & Brown, 2011). Derartige Modelle sollen es erlauben, intraindividuelle Unterschiede zu erklären und Aussagen über zukünftiges kompetentes Verhalten zu treffen. Das in diesem Band präsentierte Modell diagnostischer Kompetenz (Kap. 4) liefert einen Rahmen für eine solche Beschreibung. Dabei ist nicht zu erwarten, dass es ein „einzig richtiges“ oder „bestes“ Modell für einen Kompetenzbereich gibt, sondern nur mehr oder weniger gut geeignete Modelle.

Eine bessere Erklärung von kompetentem Verhalten wird durch immer komplexere Modelle möglich, aber nicht unbedingt praktikabel sein. Folglich lässt sich auch kaum zeigen, dass ein bestimmtes Kompetenzmodell (im absoluten Sinn) „gültig“ ist. Deshalb orientiert sich Kompetenzmodellierung i.d.R. an einem Zweck, z.B. dem Zweck der Strukturierung von Anforderungen zur Messung von Kompetenzen, dem Zweck des besseren Verständnisses

von erfolgreichen Strategien und Vorgehensweisen „kompetenter“ Personen, um Unterstützungsmaßnahmen zu konzipieren, oder auch dem Zweck des Verständnisses dafür, aus welchen individuellen Voraussetzungen sich Kompetenz entwickelt, um gezielte Instruktion zum Aufbau von Kompetenzen zu konzipieren. Letztlich werden sich die Art und die Komplexität der untersuchten Modelle nach dem jeweiligen Zweck richten. Das in Kapitel 4 beschriebene Arbeitsmodell diagnostischer Kompetenz bietet einen Rahmen für spezifischere Modelle, die die Zusammenhänge zwischen individuellen Ressourcen, diagnostischen Prozessen und Diagnoseergebnissen sowie weitere individuelle und kontextuelle Einflussfaktoren in den Blick nehmen. Allerdings wird sich auch hier die Ausdifferenzierung und empirische Prüfung eines solchen Modells zunächst auf Teilaspekte beschränken müssen.

Unabhängig vom notwendigen Auflösungsgrad des untersuchten Kompetenzmodells bestehen grundlegende Herausforderungen in der Konzeptualisierung und Modellierung von Kompetenzen, die im Folgenden vor dem hier skizzierten Verständnis von Kompetenzmodellierung diskutiert werden sollen.

3.2 Herausforderungen bei der Konzeptualisierung und Modellierung von Kompetenzen

Worin zeigt sich Kompetenz? Kompetenz ist zunächst eine in einem Individuum angelegte Disposition. Ihrer Definition nach zeigt sich diese Disposition in der kompetenten Bewältigung einschlägiger Anforderungen (Performanz). Für die Bewältigung einschlägiger Situationen greifen Individuen auf individuelle Ressourcen (z.B. Wissen, affektiv-motivationale Charakteristika) zurück und nutzen in der zu bewältigenden Situation variierende Strategien. Für die Konzeptualisierung von Förderprogrammen erscheint es von großem Interesse zu wissen, welche individuellen Ressourcen eine Kompetenz in diesem Sinne bedingen und ob kompetentes Handeln auf der Ebene der angewendeten Strategien charakterisiert werden kann. Vor diesem Hintergrund wird vorgeschlagen (Blömeke et al., 2015; Rychen & Salganik, 2003), in der Modellierung von Kompetenzen nicht nur die abschließende Performanz für die Gesamtsituation zu betrachten, sondern auch die bei Individuen verfügbaren Ressourcen sowie die in der jeweiligen Situation angewendeten Bearbeitungsprozesse bei der Messung von Kompetenz zu berücksichtigen und für die effiziente Messung von Kompetenzen nutzbar zu machen. Dabei sollten insbesondere die Zusammenhänge zwischen individuellen Ressourcen, Prozessen der Situationsbewältigung und der letztlich gezeigten Performanz systematisch untersucht werden. In Bezug auf diagnostische Kompetenz kann

Kompetenz daher einerseits an relativ überdauernden Ressourcen der Lehrkräfte wie ihrem professionellem Wissen festgemacht werden, andererseits an der Qualität ihrer Diagnoseprozesse sowie der Qualität der erstellten Diagnosen. Welches individuelle Wissen und welche Prozessqualitäten valide auf diagnostische Kompetenzen schließen lassen, ist eine Frage, die empirisch fundierte Modelle diagnostischer Kompetenz beantworten müssen.

Domänenspezifität: McClellands (1973) Plädoyer für „testing for competence rather than for intelligence“ basiert auf dem Argument, Intelligenztests seien in der Allgemeinheit der abgebildeten basalen Fähigkeiten nicht valide genug, um die Eignung von Individuen in Bezug auf Anforderungen in bestimmten (professionellen) Kontexten festzustellen. Aufgrund von Beobachtungen, dass die Performanz von Individuen je nach Situation und Anforderung substantiell variiert, erscheint es auch wenig plausibel, ein Erklärungsmodell für kompetentes Verhalten in einer spezifischen Domäne aufzustellen, das lediglich eine einzige, domänenübergreifend nutzbare Disposition wie z.B. Intelligenz annimmt. Meta-Analysen legen allerdings nahe, dass derartige allgemeine Erklärungsmodelle durchaus tragfähig sind, wenn sehr breite Anforderungsbereiche, beispielsweise beruflicher Erfolg über verschiedene Domänen hinweg, erklärt werden sollen (Schmidt & Hunter, 1998). Für diagnostische Kompetenz hingegen legen die Ergebnisse von Lorenz und Artelt (2009) nahe, dass es sich um spezifische Anforderungen handelt: Die Autoren konnten zeigen, dass die Urteilsakkuratheit von Grundschullehrkräften stark von der jeweiligen Domäne abhängt, in der die Leistung von Lernenden eingeschätzt wurde.

Kompetenzen sind ihrer Definition nach in dem Sinne domänenspezifisch, als dass sie sich auf eine klar umrissene Klasse von Situationen und die darin enthaltenen Anforderungen beziehen. Je umfangreicher und vielfältiger die spezifizierten Anforderungen sind, umso mehr ist allerdings zu erwarten, dass das so definierte Kompetenzkonstrukt auch die Bewältigung anderer Klassen von Situationen mit erklären kann. Ob sehr allgemeine Modelle letztendlich für den jeweiligen Modellierungszweck ähnlich differenzierte Vorhersagen erlauben wie Modelle, die auch domänenspezifische Aspekte wie z.B. domänenspezifisches Wissen heranziehen, ist eine Frage, die für die betreffende Domäne (empirisch) zu klären ist. Inwiefern diagnostische Kompetenz beispielsweise auf domänenunabhängigem psychologisch-pädagogischem Wissen und fachunabhängigen Diagnosestrategien beruht und zu welchem Anteil spezifisches Wissen über fachliche Kognitionen von Lernenden notwendig sind, ist derzeit noch weitgehend offen.

Reliabilität vs. Validität von Messungen und Situationsspezifität: Aus Gründen der Validität wird häufig versucht, möglichst authentische Situati-

onen zur Messung von Kompetenzen heranzuziehen. Dabei können systematische und unsystematische Störeinflüsse Validität und Reliabilität der Messung gefährden. Authentische Situationen und Anforderungen erfordern meist nicht nur diejenigen individuellen Dispositionen, die zum jeweiligen Kompetenzkonstrukt gezählt werden, sondern häufig auch andere Dispositionen, die über das konkrete Kompetenzkonstrukt hinausgehen: So ist z.B. das kritische Lesen und Interpretieren eines Texts über grüne Gentechnik sicher einschlägig für biologische Fachkompetenz; andererseits erfordert die Bewältigung der Situation auch Lesekompetenz, die deutlich mehr umfasst als das Interpretieren von Texten mit biologischen Inhalten. In natürlich auftretenden Situationen, die für die Messung einer Kompetenz einschlägig sind, enthält die beobachtete Performanz also meist nicht nur die interessierenden Kompetenzen, sondern je nach Situation auch andere, störende Einflussfaktoren. Treten solche Störeinflüsse systematisch in allen Messsituationen auf, so gefährden sie die Validität der Messung. Treten sie unsystematisch auf, so gefährden sie die Reliabilität der Messung. Im Bereich diagnostischer Kompetenz stellt sich diesbezüglich beispielsweise die Frage nach der Trennbarkeit von diagnostischen und didaktischen Anteilen der professionellen Kompetenz von Lehrkräften, wenn man diagnostische Kompetenz in realitätsnahen Situationen erfassen möchte (siehe auch Kap. 5).

Eine Reduktion dieser Störeinflüsse durch starke Fokussierung der Situationen kann dieses Problem lösen, stellt aber erneut eine Gefahr für die Validität der Messungen dar: Die so fokussierten Situationen erscheinen oft künstlich und decken die eigentlich für das Kompetenzkonstrukt definierende Klasse von Situationen und Anforderungen oft nicht mehr repräsentativ ab. Diese Kritik trifft auch für die Forschungen zu diagnostischer Kompetenz zu. In bisherigen Untersuchungen wurde vielfach auf die Urteilsakkuratheit von Lehrkräften in Bezug auf ein einzelnes Schülermerkmal fokussiert.

Affektiv-motivationale Charakteristika: Die Rolle affektiv-motivationaler und volitionaler Aspekte für die Konzeptualisierung von Kompetenz ist strittig. White (1959) beispielsweise diskutiert Kompetenz explizit im Rahmen einer Theorie der (Lern-)Motivation, während Weinert (1999) diese Aspekte im Terminus „Handlungskompetenz“ mit einschließt: „...action competence ... includes all cognitive, motivational, and social prerequisites necessary and/or available for successful learning and action“ (S. 10). Sollen theoretische Modelle von Kompetenz interindividuelle Unterschiede in der Performanz in realen Situationen beschreiben, so kann die Rolle affektiv-motivationaler Charakteristika nicht vernachlässigt werden (Shavelson, 2010). Vor allem in wenig untersuchten Kompetenzbereichen kann allerdings eine Fokussierung auf kognitive Aspekte von Kompetenz eine zu Beginn tragfähige

und wahrscheinlich auch unvermeidbare Strategie sein, um die Komplexität des Forschungsfeldes in den Griff zu bekommen (Klieme & Leutner, 2006). Ob *kognitive Charakteristika* alleine ausreichen, um inter- und intraindividuelle Unterschiede in der Bewältigung von Anforderungen zu erklären, oder ob sich weitere Konstrukte im Sinne von Handlungskompetenz als notwendig erweisen, ist letztendlich eine empirisch zu klärende Frage. Hierbei spielt sicher ebenfalls eine Rolle, welche Genauigkeit der Modellierung für den jeweiligen Zweck als angemessen betrachtet wird. Gerade in einem bisher sehr eng auf die Urteilsakkuratheit fokussierten Gebiet wie der Modellierung diagnostischer Kompetenz erscheint eine Beschränkung auf kognitive Charakteristika in diesem Sinne zunächst durchaus sinnvoll.

Weinert (2001, S. 61) empfiehlt eine getrennte Erhebung von kognitiven und affektiv-motivationalen Konstrukten, weist aber darauf hin, dass eine solche Trennung daran zu validieren ist, inwiefern sie die Bewältigung von Anforderungen erklärt („... must then be validated with appropriate success criteria“). Eine solche Validierung ist allerdings nicht trivial: Reale Situationen zur Erhebung von Kompetenzen, die affektiv-motivationale Aspekte valide mit abbilden, sind schwer zu konstruieren. In herkömmlichen Testsituationen spielen oft andere Ziele und motivationale Tendenzen eine Rolle als in realen Handlungssettings. Zum Beispiel ist dokumentiert, dass der Einfluss affektiv-motivationaler Charakteristika auf Performanz je nach dem in der Erhebungssituation aufgegriffenen Kontext mehr oder weniger stark ausfallen kann (z.B. Kontext „Mathematiktest“ vs. „Problemlösetest“ beim Bearbeiten von Mathematik- vs. Problemlöseaufgaben; Fleischer, Wirth & Leutner, 2014). Derartige Effekte der Gestaltung der Erhebungssituation sind schwer zu kontrollieren, sodass die valide Erfassung affektiv-motivationaler Komponenten von Kompetenz zu einer schwer zu bewältigenden Herausforderung wird.

Auch das in diesem Band vorgeschlagene Modell diagnostischer Kompetenz stellt kognitive Aspekte deutlich in den Mittelpunkt. Darüber hinaus schlägt es jedoch eine konkrete Möglichkeit zur Integration affektiv-motivationaler Charakteristika vor. Zentrale Annahme dabei ist, dass diese affektiv-motivationalen Prozesse Performanz bei konkreten Anforderungen nicht direkt beeinflussen, sondern – im Sinne eines Moderators – lediglich die Aktivierung von Kompetenzen mehr oder weniger begünstigend steuern (siehe Kap. 4).

Erlernbarkeit: Schon bei White (1959), aber auch in allen neueren Definitionen (Klieme & Leutner, 2006; Rychen & Salganik, 2003; Weinert, 2001) beziehen sich Kompetenzen im Wesentlichen auf *lern- und lehrbare Dispositionen*. Angeborene bzw. vererbte Dispositionen, wie Chomsky (1980) sie mit

einschließt, werden damit explizit ausgeklammert. Bei der Definition eines Kompetenzkonstrukts muss also – aus Erfahrung oder durch entsprechende Untersuchungen – argumentiert werden, warum die Bewältigung der spezifizierten Situationen als erlernbar angenommen wird. Es gibt erste Hinweise, dass diagnostische Kompetenzen durch Förderung entwickelt werden können. Unter welchen Bedingungen das allerdings gezielt und effizient möglich ist, ist noch offen (Kap. 7).

3.3 Ausblick

Sieht man Kompetenz zunächst abstrakt als Disposition zur Bewältigung bestimmter Anforderungen und Situationen und fokussiert man rein auf die Performanz in einschlägigen Situationen, so bleibt offen, auf welches Wissen und andere Ressourcen Individuen zurückgreifen, um einschlägige Anforderungen zu bewältigen, und welche Strategien kompetentes Handeln ausmachen. Ein Beispiel dafür ist das Paradigma der Urteilsakkuratheit, bei dem die konkreten Urteilsprozesse sowie die vorlaufenden Diagnosen im Unterricht unbeachtet bleiben. Wir stimmen mit Blömeke et al. (2015) überein, dass ein umfassendes Verständnis für ein Kompetenzkonstrukt, das nicht nur Erklärungen für interindividuelle, sondern auch für intraindividuelle Unterschiede in der Bewältigung von Anforderungen leistet, nicht allein die beobachtete Performanz berücksichtigen sollte. Darüber hinaus sollte es die dieser Performanz zugrunde liegenden Prozesse der Situationsbewältigung ebenso mit in den Blick nehmen wie die individuellen Ressourcen, die diese Prozesse erst ermöglichen. Für diagnostische Kompetenz rücken damit das professionelle Wissen der Lehrkraft, der eigentliche Diagnoseprozess sowie die Qualität der Diagnose über die Schätzung eines Test-/ Fragebogenergebnisses hinaus in den Vordergrund. Ein solches vertieftes Verständnis kann einerseits die Konstruktion effizienter Erhebungsverfahren, beispielsweise durch validierte Prozessindikatoren, ermöglichen, andererseits aber auch die Konzeption von Instruktions- und Scaffoldingmaßnahmen leiten.

Wie ausgefeilt die Ressourcen und Prozesse jeweils modellhaft beschrieben werden, inwieweit also domänenübergreifende bzw. domänenspezifische oder affektiv-motivationale Aspekte mit einbezogen und gewichtet werden, hängt wesentlich davon ab, welchen Zweck die jeweilige Modellierung des Kompetenzbereichs erfüllen soll. Reicht beispielsweise eine Erklärung von Performanzunterschieden in klar strukturierten Testsituationen aus, so können affektiv-motivationale Charakteristika im Sinne von Handlungskompetenzen ggf. zunächst vernachlässigt werden. Wenn sich allerdings herausstellt,

dass affektiv-motivationale Charakteristika in realen Anforderungen ganz wesentlich beeinflussen, ob erfolgreiche domänenspezifische Strategien aktiviert werden, dann wäre eine explizite Berücksichtigung affektiv-motivationaler Einflüsse auf ihren Mehrwert für den Zweck der Modellierung hin zu prüfen. Wird für eine fokussierte Klasse von Anforderungen festgestellt, dass relativ allgemeine, unspezifische Charakteristika zur Erklärung von Performanzunterschieden (für den jeweiligen Zweck) im Wesentlichen genügen, wäre zu untersuchen, ob der Kompetenzbegriff die richtige Kategorie ist, um die Disposition zur Bewältigung der spezifizierten Anforderungen zu beschreiben. Entsprechend erscheint es sinnvoll, die intendierte Nutzung der erstellten Kompetenzmodelle explizit zu beachten, auch um verschiedene Modelle tragfähiger vergleichen zu können. Für einen solchen Vergleich – nicht nur für den Bereich diagnostischer Kompetenz – erscheint uns das im Netzwerk konzipierte abstrakte Modell als geeigneter Rahmen. Zudem kann es als Blaupause für andere Kompetenzbereiche dienen, da das Modell sowohl latente Dispositionen (Ressourcen) des Individuums als auch Prozesse der Anforderungsbewältigung sowie die letztendliche Performanz integriert. Darüber hinaus ist das Modell offen für die Berücksichtigung affektiv-motivationaler Charakteristika und für die differenzierte Untersuchung von verschiedenen Klassen diagnostisch relevanter Situationen.

DuEPublico

Duisburg-Essen Publications online

UNIVERSITÄT
DUISBURG
ESSEN

Offen im Denken

ub

universitäts
bibliothek

Dieser Text wird via DuEPublico, dem Dokumenten- und Publikationsserver der Universität Duisburg-Essen, zur Verfügung gestellt. Die hier veröffentlichte Version der E-Publikation kann von einer eventuell ebenfalls veröffentlichten Verlagsversion abweichen.

DOI: 10.17185/duepublico/77063

URN: urn:nbn:de:hbz:465-20221024-083519-7

Ufer, Stefan; Leutner, Detlev: Kompetenzen als Dispositionen — Begriffsklärungen und Herausforderungen. In: Südkamp, Anna; Praetorius, Anna-Katharina (Hrsg.), *Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften. Theoretische und methodische Weiterentwicklungen*. Münster; New York: Waxmann, 2017, S. 67-74.
<https://www.waxmann.com>

© Waxmann Verlag GmbH, 2017. Alle Rechte vorbehalten.