

Different Assessments – Assessing Differences

Durch die Veränderungen der ökonomischen und gesellschaftlichen Herausforderungen wird dem gesamten Bildungssystem eine deutlich zunehmende Bedeutung zugewiesen. Alle Teile eines Bildungssystems sowie alle verschiedenen internationalen Bildungssysteme werden darauf verpflichtet, sich, entsprechend dem vorherrschenden Strukturwandel, leistungsfähig in der Form zu zeigen, dass die steigenden und geänderten Anforderungen an die Aus- und Weiterbildung durch die Reorganisation von Curricula und durch Veränderungen in Lern- und Lehrprozessen sowie in Prüfungsmodalitäten umgesetzt werden.

Dabei herrscht in den Teilsystemen der nationalen und internationalen Bildungssysteme ein Zielkonsens: Die veränderten Anforderungen sind über eine konsequente Kompetenzorientierung in der Ziel- und Steuerungsfunktion zu erreichen (Sloane / Dilger 2005). Die gemeinsame Bezugsbasis bildet die Forderung nach einer forcierten Förderung von Kompetenzen auf unterschiedlichen Niveaus. Die argumentative Klammer für eine verstärkte Kompetenzorientierung insbesondere in der Berufsbildung bildet die Diskussion um den EQR bzw. in der deutschen Übersetzung den NQR (vgl. Hanf / Rein 2006, S. 3 ff.). In der internationalen Diskussion um Kompetenzorientierung zeigen sich dabei in den vom angelsächsischen Modell geprägten Bildungssystemen Großbritanniens, der USA und Australien eine konsequente und seit jeher dem funktionalistischen Kompetenzverständnis näher stehende Form der Implementierung der Kompetenzorientierung im Bildungssystem.

Mit dem Schlagwort ‚Kompetenzorientierung‘ werden dabei mindestens vier unterschiedliche Facetten und Aspekte adressiert und nicht immer trennscharf voneinander abgegrenzt:

- Die Steuerung von gesamten (Teil-)Bildungssystemen über die Vorgabe von Output- / Outcomegrößen anstelle von Inputgrößen,
- die Form und Legitimation der curricularen Definition und der darin verfolgten und konkretisierten Bildungsziele für einzelne Bildungsgänge,
- die Formen und Formate der systematischen Unterstützung einer individuellen Kompetenzentwicklung sowie
- die individuelle Erfassung / Messung von Kompetenz und deren Bewertung.

Bei einer genaueren Sichtweise wird deutlich, dass folgende zwei Aspekte als zentrale Gelenkstücke bei der Implementierung der Kompetenzorientierung in allen Teilbereichen des Bildungssystems fungieren:

- a) Die Kompetenzmodellierung in dem Sinn, dass das jeweils vorherrschende Kompetenzverständnis in Strukturen bzw. Dimensionen und Abstufungen bzw. Niveaus konkretisiert wird und damit einer Operationalisierung zugänglich gemacht wird sowie
- b) die Verfahren zur Erfassung / Messung von Kompetenz als notwendige Instrumente zur empirischen Erhebung und Feststellung von Kompetenz.

Der Zusammenhang zwischen den beiden Gelenkstücken wird auf der Grundlage mess- und testtheoretischer Ansprüche primär über das Gütekriterium der Validität, insbesondere der Konstruktvalidität bestimmt (vgl. Bortz / Döring 2003). Funktional betrachtet lässt sich in besonderer Weise über den verfolgten Steuerungsansatz der Vorgabe von konkret zu erreichenden Zielsetzungen die Notwendigkeit begründen, dass die Verfahren zur Messung der Zielsetzungen in der Form adäquat gestaltet werden, dass sie differenzierte Angaben über den Grad der Zielerreichung erlauben.

Mit der von McClelland bereits 1973 ausgewiesenen Aufforderung „testing for competence rather than ‚intelligence““ (vgl. McClelland 1973) wurde ein Wechsel in der Bezugnahme auf die relevante Zielgröße für die Messung und Bewertung von Bildungsprozessen eingeläutet. Dieser Wechsel lautet weiterhin, wenn auch in einer etwas abgeänderten Form: ‚Erfassung

der Kompetenz, anstelle des Prüfens von Wissen'. Die Dringlichkeit der geforderten Veränderung wird u. a. über die Ergebnisse verschiedener nationaler und internationaler Vergleichsstudien empirisch belegt (z. B. Prenzel et al. 2003) bzw. insbesondere über die Studien zum trägen Wissen (z. B. Renkl 1996) aufgezeigt.

Für die berufliche Bildung erweist sich die Dringlichkeit einer auf Kompetenzen ausgerichteten Prüfungspraxis als noch weitaus höher. Die berufliche Handlungsfähigkeit (vgl. BBiG, § 1 (3)) bzw. die berufliche Handlungskompetenz (vgl. KMK 2000, S. 9) stellen die zentralen, curricular bereits verankerten Zielsetzungen des Berufsbildungssystems in Deutschland dar. Hierzu bilden, mit Blick auf das angelsächsische System, die sog. „Competence/Competency Standards“ ein entsprechendes Pendant als Kernelement der dortigen beruflichen Bildung. Die enge Verzahnung des Berufsbildungssystems mit dem Erwerbssystem macht es darüber hinaus erforderlich, dass die im Erwerbssystem geforderten Kompetenzen Eingang finden in die Curricula und in die Prüfungsvorgaben des Berufsbildungssystems (insbesondere über die Funktion der Selektion und den Anspruch der prognostische Validität).

In einer international vergleichenden Sichtweise ist es vor diesem Hintergrund von Interesse, wie sich die Ausprägungen der beiden zentralen Elemente Kompetenzmodellierung und Verfahren zur Kompetenzerfassung darstellen und wie deren Zusammenhang definiert wird. In einem problembezogenen, bilateralen Vergleich zwischen dem australischen und deutschen Kompetenzverständnis und den jeweils eingesetzten Verfahren zur Erfassung von Kompetenz soll untersucht werden, welche typischen Argumentationsmuster sich in den beiden Systemen auffinden lassen, an welchen Stellen sich Brüche in der jeweiligen nationalen Implementierung ergeben und in welcher Form sich Differenzen und Gemeinsamkeiten zwischen den beiden Zugängen darstellen lassen. Ziel dieses Vergleiches ist es, einerseits das Verständnis der jeweiligen nationalen Zugänge über die Abgrenzung zueinander zu schärfen. Andererseits besteht das Erkenntnisinteresse darin, mögliche Ausprägungsformen darzustellen und Entwicklungslinien aufzuzeigen.

Hierzu werden nach der Präzisierung der vergleichenden Problemstellung anhand von zwei beispielhaften Prüfungsaufgaben aus Australien und Deutschland die jeweiligen Zugänge typisiert, die darin zur Anwendung gelangenden Konstruktionsprinzipien für die Gestaltung von Prüfungen offengelegt und das Kompetenzverständnis als Gegenstand der Erfassung gekennzeichnet. Über diese zunächst national ausgerichtete Betrachtung sollen in einem ersten Schritt die bereits *innerhalb* der jeweiligen Systeme auffindbaren Brüche insbesondere zwischen den konzeptionellen Festlegungen und der implementierten Prüfungspraxis aufgezeigt werden.

In einem zweiten Schritt werden die Differenzen *zwischen* den beiden ‚kompetenzorientierten‘ Zugängen herausgearbeitet, um dann in einem dritten Schritt mögliche Entwicklungspotenziale eruieren zu können. In den Untersuchungsschritten ist somit die Frage nach Spannungsfeldern sowohl aus nationaltypischer als auch aus komparativer Perspektive leitend, wodurch der Untersuchung neben der grundlegenden idiografischen eine darüber hinausgehende melioristische Zielsetzung attestiert werden kann (u. a. Lauterbach 2003).

Literatur:

- Bortz, J. / Döring, N. (2003): Forschungsmethoden und Evaluation für Sozialwissenschaftler, 3. vollst. überarb. und aktualisierte Aufl., Berlin 2003.
- Hanf, G./Rein, V. (2006): Nationaler Qualifikationsrahmen – eine Quadratur des Kreises? Herausforderungen und Fragestellungen im Spannungsfeld von Politik, Berufsbildung und Wissenschaft. In: bwp@ Nr. 11, Online: http://www.bwpat.de/ausgabe11-/hanf_rein_bwpat11.pdf, Stand: Februar 2008.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik) (2000): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule. Online: <http://www.kmk.org/doc/publ/handreich.pdf>, Stand: Februar 2008.

- Lauterbach, U. (2003): Vergleichende Berufsbildungsforschung. Theorien, Methodologien und Ertrag am Beispiel der Vergleichenden Berufs- und Wirtschaftspädagogik mit Bezug auf die korrespondierende Disziplin Comparative Education / Vergleichende Erziehungswissenschaft, Baden-Baden.
- McClelland, D. C (1973): Testing for Competence rather than for Intelligence. In: American Psychologist, Jan. 1973, Vol. 28, Heft 1, S. 1 – 14.
- Prenzel, M. / Baumert, J. / Blum, W. / Lehmann, R. / Leutner, D. / Neubrand, M. / Pekrun, R. / Rolff, H.-G. / Rost, J. / Schiefele, U. (Hrsg.) (2003): PISA 2003. Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs, Zusammenfassung. Online: http://pisa.ipn.uni-kiel.de/Zusammenfassung_2003.pdf, Stand: Februar 2008.
- Renkl, A. (1996): Träges Wissen. Wenn Erlerntes nicht genutzt wird. In: Psychologische Rundschau, 1996, Vol. 47, Heft Nr. 2, S. 78 – 92.
- Sloane, P. F. E. / Dilger, B. (2005): The competence clash: Dilemmata bei der Übertragung des Konzepts der 'nationalen Bildungsstandards' auf die berufliche Bildung. In: bwp@ Nr. 8. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe8/txt/sloane_dilger_bwpat8-txt.htm, Stand: Februar 2008.