

### **3 Forschungsstand zur Analyse von Diagnosekompetenz in der Lehrerbildung**

*Una Dirks & Wilfried Hansmann*

Die Erläuterungen zum Forschungsstand berücksichtigen jene Forschungen und Theoriediskurse, auf die wir uns bei der Beantragung der Projektfördermittel Anfang des Jahres 2010 maßgeblich bezogen haben. Hier nehmen wir Abgrenzungen zu bisherigen Forschungsarbeiten vor, zeigen aber auch Überschneidungen und Entwicklungsbedarfe auf, die für unser Forschungsanliegen von zentraler Bedeutung sind.

Im ersten Abschnitt widmen wir uns der Verknüpfung professionellen Lehrerhandelns mit diagnostischer Kompetenz (s. Kap. 3.1), die im zweiten Abschnitt hinsichtlich des Fallverstehens spezifiziert wird (s. Kap. 3.2). Der letzte Abschnitt beleuchtet einige Aspekte pädagogisch psychologischer Kompetenzmodellierungen, die derzeit die Kompetenzforschung dominieren, aber aus soziologischer Perspektive für problematisch erachtet werden (s. Kap. 3.3).

#### **3.1 Professionalität von Lehrer/-innen und Diagnostische Kompetenz**

Im Zuge der Umstrukturierung des Bildungswesens nach New Governance-Prinzipien steht die Output-Orientierung des Lehrer/-innenhandelns und damit eine Ausrichtung des Lehrermantates an den KMK-Bildungsstandards im Zentrum jedes Versuchs, die Professionalität von Lehrer/-innen zu definieren. Ungeklärt ist jedoch nach wie vor, an welchen Kriterien die als Standards bestimmten Kompetenzen ‚gemessen‘ werden, um diese als professionell identifizieren zu können. Ungeklärt ist auch, wie diese Kompetenzen erworben werden. Die pädagogisch traditionsreichen, für die erziehungswissenschaftliche Professionsforschung von Anbeginn zentralen Fragen nach dem eigentlichen Auftrag der Lehrerinnen und Lehrer, nach ihrem Wissen und Können, um diesen Auftrag zu erfüllen, und nach den Erfordernissen einer entsprechenden Ausbildung scheinen lediglich im Hinblick auf das Lehrermantat global beantwortet, nicht hinsichtlich des für die Mandatserfüllung benötigten Wissens und Könnens und seiner Genese. Bisher konnten lediglich für das Fach Mathematik in den USA (Goldhaber & Brewer 2000, Wayne & Youngs 2006) und Deutschland (Blömeke et al. 2008) Ursache-Wirkungsverknüpfungen zwischen den in der Ausbildung behandelten pädagogisch-fachlichen Themen und der Länge der Ausbildung hinsichtlich der Entwicklung unterschiedlicher Kompetenzniveaus von Lehrer/-innen empirisch belegt werden. Da sich unser Vorhaben nur auf ein Semester beschränkt, lassen sich allenfalls entsprechende Tendenzen mit Bezug auf die hier interessierenden diagnostischen Kompetenzen und die uns bekannte Semesterzahl der Seminarteilnehmer/-innen herausarbeiten.

Dabei werden wir zudem andere Fachkulturen und den Stellenwert anderer Bildungsressourcen soweit wie möglich berücksichtigen.

Diagnostische Kompetenzen werden vom Deutschen PISA-Konsortium (2001: 132) als die „Fähigkeit [bezeichnet], den Kenntnisstand, die Verarbeitungs- und Verstehensprozesse sowie die aktuellen Lernschwierigkeiten der Schülerinnen und Schüler korrekt einschätzen zu können“. Dabei handelt es sich um eine für das Lehrerhandeln zentrale Fähigkeit, die mit der Selektion bestimmter Interventionen (z.B. Unterrichten und Beraten) eng verschränkt ist. Aus bildungspolitischer Perspektive wird Lehrerprofessionalität u.a. denn auch daran gemessen, ob die Beurteilung von Schülerleistungen mit jenen der in den PISA-Studien ermittelten Ergebnisse übereinstimmt: Angesichts diesbezüglicher Diskrepanzen (Deutsches PISA-Konsortium 2001: 119, u.a.; vgl. auch Helmke et al. 2004) fordert die KMK in einem Beschluss vom 6. März 2003 „Maßnahmen zur Verbesserung der Professionalität der Lehrertätigkeit, insbesondere im Hinblick auf diagnostische und methodische Kompetenz als Bestandteil systematischer Schulentwicklung“ (KMK 2003: 1). Im Jahre 2004 folgen die KMK-Standards für die Lehrerbildung, die Bildungsakteuren als Normativitätsfolie für ihr Handeln dienen sollen, ohne dass diese bislang jedoch theoretisch und empirisch fundiert worden wären.

Wie erste Ergebnisse einer Forschungsgruppe der Universität Bamberg verdeutlichen, ist es ein weiter Weg bis zur Umsetzung der Bildungsstandards: So gelangen Grundschullehrer/-innen der Fächer Deutsch und Mathematik kaum zu einer angemessenen Einschätzung des gesamten Klassenniveaus in Relation zu den standardisierten Anforderungen (Lorenz et al. 2008, zu weiteren Befunden s. die Dissertation von Barth 2010 und ihren Forschungsüberblick auf den Seiten 27 bis 34). In dem DFG-Projekt, das eine Teilstudie innerhalb des Gesamtprojektes über „Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Formation von Selektionsentscheidungen im Vor- und Grundschulalter“ (BIKS) darstellt, wird im Rahmen eines mehrmethodischen Verfahrens zudem untersucht, auf welchen Wissensgrundlagen die Diagnosekompetenzen der Lehrkräfte basieren. Die Struktur diagnostischer Kompetenzen ist auch Gegenstand des DFG-Projektes von Tina Seidel und Manfred Prenzel (2007), in dem Physiklehrer/-innen, Studierenden und Schulinspektoren Unterrichtsvideos mit typischen Unterrichtsausschnitten vorgelegt werden, deren Qualität sie beurteilen sollen (zur Kritik an pädagogisch-psychologischen Kompetenzstrukturmodellen s. Kap. 3.3).

Mit Ausnahme sonderpädagogischer Forschungen (z.B. Kretschmann 2005) ist u.E. nicht hinreichend geklärt, anhand welcher Verfahren Diagnosen methodisch kontrolliert durchgeführt und nach welchen Kriterien professionelle von nicht-professionellen Diagnosen unterschieden werden können. Konsens scheint lediglich hinsichtlich des fallbasierten Erwerbs professionellen Wissens zu bestehen – ein Prinzip, das somit auch für den Erwerb professioneller Diagnosekompetenz gelten kann:

Professionelles Wissen, das systematisch wissenschaftliche Theorien mit alltäglichem Erfahrungswissen verknüpft, kann nur in der Arbeit ‚am Fall‘ erworben werden, also weder allein durch wissenschaftliches Studium oder berufsbegleitende Fortbildung noch durch praktische Erfahrung oder die Übernahmen von ‚Rezepten‘ “ (Schrader & Hartz 2003: 145).

Vor dem Hintergrund unzureichender Diagnosekompetenzen auf Seiten der Lehrer/-innen und einer großen Forschungslücke über diagnosebezogene Fragestellungen mag es nicht weiter erstaunen, dass eine vergleichsweise große Anzahl von Schulabsolventen mit einer Studienberechtigung (32%) in der Erhebung „Persönlicher Schwierigkeiten bei der Wahl des nachschulischen Werdegangs“ „Unklarheiten über Eignungen/ Fähigkeiten“ ankreuzt (Quelle: HIS 2007, Studienberechtigte 2006, vgl. Wolter 2008). Diagnostik-relevante Veranstaltungen werden erst in jüngster Zeit in den verschiedenen Lehrerbildungsphasen angeboten; der Entwicklungsbedarf in diesem Bereich ist unübersehbar (vgl. auch Klieme et al. 2003: 110ff., Spinath 2005, Thonhauser 2004). Daher erstaunt es auch nicht, dass hessische Lehrer/-innen im Vorbereitungsdienst für das Lehramt an Gymnasien in ihren Selbsteinschätzungen einen vergleichsweise geringen Ausbildungsumfang im Bereich von Diagnosekompetenzen erwähnen (Abs 2006: 229f.). Wenngleich wir im Rahmen des quantitativen Forschungsdesigns keinerlei Informationen über die „Instrumente“ erhalten, mit deren Hilfe bspw. der „Leistungsfortschritt der Schülerinnen und Schüler“ erhoben wurde oder „leistungsschwächere und besonders begabte Schülerinnen und Schüler“ voneinander unterschieden wurden (a.a.O.: 222), ist für unser eigenes Forschungsanliegen von zentraler Bedeutung, dass bislang ungeklärt ist, welche Prädiktoren aussagekräftigere Ergebnisse für die Entwicklung diagnostischer Kompetenzen zeitigen (a.a.O.: 232).

In Bezug auf die Entwicklung spezifischer Kompetenzen könnten zum Einen kognitions- und kompetenztheoretische Forschungen zum Lehrerdenken und -handeln der 1990er-Jahre (z.B. Bromme 1992, Dann et al. 1978, Dewe et al. 1992, Elbaz 1991, Goodman 1987, Kagan 1992, Olson & Osborne 1991, Richards & Pennington 1998, Russell 1988, Tabachnik & Zeichner 1984) weitere Hinweise liefern, zum Anderen biographische bzw. entwicklungstheoretische Analysen (z.B. Terhart et al. 1994, Dirks 2000), die v.a. außerhalb Deutschlands auch zu empirisch fundierten Phasenmodellen ausgearbeitet wurden (insbes. Fuller & Bown 1975, Huberman 1989, Mayr 1994, vgl. auch Goodson 1993). Allerdings wäre in jedem Einzelfall konkret zu prüfen, ob damalige Ergebnisse auch im Rahmen heutiger Anforderungsstrukturen und Wissensdomänen Relevanz beanspruchen können.

Suchen wir nach Anhaltspunkten für die Identifikation diagnostischer Teilkompetenzen, bieten sich jene der Reflexivität und des Fallverstehens an; beide Kompetenzen firmieren als ein essentielles Kontinuum sowohl input- als auch output-orientierter Normen für professionellen Lehrerhandeln. Eine Verknüpfung dieser Handlungsnormen mit Diagnosekompetenzen erfolgt – im Gegensatz zur Professionsforschung in anglo-amerikanischen Ländern (z.B. Abbott 1988) – in der

deutschsprachigen Professionsdebatte jedoch nur sehr zögerlich: Firmierten Diagnosekompetenzen seinerzeit als Grundprämisse und impliziter Baustein für professionelle Reflexivität, die meist auch einen situationsangemessenen Umgang mit den (handlungs- und strukturtheoretisch ausdifferenzierten) Antinomien und Dilemmata beinhaltete (z.B. Breidenstein & Schütze 2007, Combe & Buchen 1996, Combe & Helsper 1994, Dirks 2000, Hansmann 2002, Feindt 2007, Helsper et al. 2001),<sup>1</sup> ist bis heute ungeklärt, wie Wechselbezüge zwischen Diagnose, Fallverstehen und Reflexivität unter systematischer Berücksichtigung der Handlungs-/ Strukturbedingungen hergestellt werden können (vgl. Baumert & Kunter 2006). Die Forderung nach einer „umfeldbezogenen Diagnostik“ spiegelt diese Forschungslücke wider (Kretschmann 2005: 11).

In systematischer Fortsetzung professionstheoretischer Diskurse und Forschungen wird es in unserem Forschungsvorhaben auch darum gehen, den Beitrag von Fallverstehen und Reflexivität zu gelungenen Diagnosen zu untersuchen und in diesem Zusammenhang die Frage zu beantworten: Mithilfe welchen Professionswissens gelingt es angehenden Lehrer/-innen, im Rahmen der für Schule und Unterricht typischen Kernprobleme angemessene Diagnosen zu vollziehen? Hier ergeben sich zweifelsohne Überschneidungen zur Forschung über Problemlösekompetenzen (summarisch s. Hartig & Klieme 2006). Um obige Frage im Rahmen der universitären Lehrerausbildung beantworten zu können, bedarf es zum Einen der Seminararbeit mit und Test-Administration von Fällen bzw. Fallvignetten, die Antinomien des Lehrer/-innenhandelns an Schulen in Deutschland beinhalten und auch im Kontext der neuen Anforderungsstrukturen relevant sind (vgl. Kap. II.4, Dirks 2012a). Zum Anderen erscheinen Rückbezüge auf die internationale Professionsforschung hilfreich, die sich mit der Überwindung alltagstheoretisch zugunsten professionstheoretisch fundierten Wissens befasst (z.B. Abbott 1988, Schön 1983) und die Frage untersucht, wie die einzelnen Lehrer/-innen mit den sehr heterogenen ‘Wissenspools’ umgehen – und zwar v.a. mit jenem der universalistischen Theorieangebote und jenem der alltagspraktischen Deutungen des partikularen Falls. Dabei sind jedoch sprachspezifische Besonderheiten zu berücksichtigen: So lässt die Übersetzung der englischen Begriffe „profession“ und „professional knowledge“ o.ä. als „Profession“ und „Professionswissen“ die deutschsprachige Diskussion über Unterschiede zwischen Berufs- und Professionswissen z.T. außer Acht und wird den Erträgen der bisherigen sozial- und erziehungswissenschaftlichen Professionsforschung nur bedingt gerecht (so geschehen z.B. bei Baumert & Kunter 2006: 482 u.a.). Dieses Problem liegt in potenziierter Form vor, wenn gar der englischsprachige Professionsbegriff mit dem Expertenbegriff hinsichtlich der jeweils typischen Wissensressourcen vermischt wird (a.a.O.: 483, Bromme 1992: 10 u.a.),

---

1 Erwähnt seien auch die kompetenzbezogenen Studien von Bauer (1998), Hertrampf & Herrmann (1999) und Pietrzyk (2002), die selbstreflexive Fähigkeiten von Lehrerinnen und Lehrern in besonderer Weise berücksichtigen, mit ihren Forschungsdesigns jedoch die eigentlichen – v.a. handlungs- und strukturtheoretisch erschließbaren – Gründe für das Entstehen von Reflexionsanlässen und Entwicklungsprozessen weitgehend ausklammern.

obwohl Theorie-Diskurse und Forschungen bereits in den 1980er Jahren die Notwendigkeit einer analytischen Trennung von Experten- und Professionswissen verdeutlicht haben (zuerst Olk 1986).

### 3.2 Forschungsstand zu Fallarbeit und professioneller Kompetenz

Unter einem Fall verstehen wir im Anschluss an den internationalen Forschungsstand die Identifikation eines empirisch zugänglichen Konstruktes, das auf Ausschnitten sozialer Realitäten beruht (vgl. Ragin 1992; Kap. II.4, Dirks 2012a). Fallarbeit erfolgt i.A. mithilfe methodisch kontrollierter, rekonstruktiv-interpretativer Verfahren, die jedoch – entgegen aller Behauptungen – nicht ohne explanative Analyseschritte auskommen (Kelle 2003). Im Rahmen der für Aus-/ Bildungszwecke herangezogenen Fallarbeit ist es zudem üblich, auf dem Hintergrund empirisch gesicherter Erkenntnisse einzelne Fallsequenzen bzw. Fallvignetten dem Gesamtfall zu entnehmen oder diese derart zu konstruieren, dass bestimmte Themen und Fragestellungen gezielt bearbeitet werden können.

Die KMK zählt „Fallorientierung“ zu den „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ (KMK 2004, Par. 2.3). Fallarbeit, die entsprechend des kasuistischen Ansatzes durchgeführt wird, deckt auch weitere der von der KMK aufgeführten didaktisch-methodischen Ansätze für die Vermittlung bildungswissenschaftlicher Inhalte ab, z.B. den „Situationsansatz“, die „Kontextorientierung“ und „Phänomenorientierung“ (ebd.). Anders als in den klassischen Professionen der Medizin und Jurisprudenz existieren bisher jedoch kaum *standardisierte* Verfahren der Fallarbeit für die Lehreraus- und -fortbildung (für Deutschland vgl. Beck et al. 2002, Dirks & Hansmann 2002, Feindt 2007, Obolenski & Meyer 2003), geschweige denn, für die systematische Entwicklung und Anwendung pädagogischer Diagnosekompetenzen mithilfe von Fallarbeit oder gar für eine professionstheoretische Begründung diagnostischer Kompetenzen. In den USA ist zwar mit der an der Harvard-Universität ausgearbeiteten „case method“ seit Ende der 1980er-Jahre auch in der Lehrer/-innenbildung ein neuer Trend etabliert worden, der sich ebenso wie die von Berlak & Berlak (1981) angestoßene Diskussion über pädagogische Dilemmata entsprechenden Themen widmet (z.B. Harrington 1995: 28, Silverman/Welty & Lyon 1996). Diese Standardisierungsversuche sind bisher jedoch nur unzulänglich mit den aus-/bildungsspezifischen Prinzipien der New Governance verknüpft worden, weshalb die in unserem Projekt u.a. interessierende fallbasierte Entwicklung und Förderung von Diagnosekompetenzen auch ein noch unzureichend bearbeitetes Forschungsfeld darstellt. Hinzu kommt, dass sowohl in der deutschsprachigen als auch internationalen Diskussion Fallarbeit allzu schnell auf Interventionen i.S. von Handlungslösungen zielt, ohne dass vorab die für eine Diagnose relevanten Erkenntnisse hinreichend ausgeschöpft worden wären – wenn sich die Fallarbeit nicht gar in unübersichtlich werdenden, wissenschaftstheoretisch unzureichend ausdifferenzierten Einzelerkenntnissen verliert (vgl. auch den summarischen Überblick bei Blömeke 2002: 68-75).

Die Arbeit mit Fällen ist ein in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften mittlerweile weit verbreitetes Verfahren, das zur Einübung in das für professionelles Handeln unabdingbaren Fallverstehen genutzt wird (vgl. Bassey 1999, Baumert & Kunter 2006, Merriam 1998) und zur näheren Erfassung individueller und gruppenspezifisch relevanter Situationsaspekte, Praktiken und Wirkungen innerhalb ganz unterschiedlicher Handlungsfelder dient. Ebenso wie in der Lehrer/-innenbildung (vgl. Oelkers & Reusser 2008) ist aber auch hier ungeklärt, mit welchem Input und Throughput der jeweilige Output, hier: der Erwerb von fallbasierten Diagnosekompetenzen, befördert werden kann. Die Genese und Förderung von Fallverstehen wurde selbst in den früheren Diplompädagogikstudiengängen nicht wissenschaftlich evaluiert – trotz einer großen Bandbreite fallbasierter Zugänge v.a. in der qualitativen Sozialforschung (z.B. Geiser 2004, Heiner 2004, Jahoda et al. 1991, Koller & Kokemohr 1994, Meinhold 2006, Schrapper 2004; mit Bezug auf Bildung für Nachhaltige Entwicklung, s. Bormann 2010) und trotz einer weit verbreiteten Seminar- und Forschungswerkstattkultur der Fallarbeit in den Sozial- und Erziehungswissenschaften (vgl. Jakob & v. Wensiersky 1997, Lundeberg 1999, Müller 1993, Nauerth 2005, Nittel 1998, Reim & Riemann 1997). Auch die neueren Studien und Konzepte zum „Case Management“ bleiben diesbezüglich vage (vgl. Brinkmann 2010, Kleve 2006, Wendt 2010).

Als gesichert gilt jedoch der Befund, dass ein systematischer, z.B. algorithmisch gestützter Wissensaufbau – wie von uns geplant – insbesondere kompetenzschwächeren Lernern eine Hilfe ist (vgl. Funke & Zumbach 2006, Brown et al. 1981, Ramp & Guffey 1999, Weinert 1994, Weinstein et al. 2000). Darüber hinaus haben sich problembasierte Lernarrangements mit Fällen v.a. im medizinischen Bereich ebenso wie gezielte Instruktionen der Lehrenden bei der Fallbearbeitung als vorteilhaft für den Erwerb von Handlungskompetenz erwiesen (Dochy et al. 2003, vgl. auch Gräsel & Mandl 1993). Allerdings kann – auch mit Blick auf die kognitionswissenschaftliche Transferforschung (vgl. Mähler & Stern 2006) – jedoch nicht ex ante davon ausgegangen werden, dass die Basiskompetenz des Fallverstehens im späteren beruflichen Ernstfall auch tatsächlich angewendet und das sog. Theorie-Praxis-Problem mithilfe von Fallarbeit erfolgreich bearbeitet wird. Im Anschluss an Erkenntnisse aus der Professions- und Wissenssoziologie besteht jedoch ein Minimalkonsens dahingehend, dass fallbasierte Zugänge eine methodologisch kontrollierte, wissenschaftstheoretisch gerahmte Annäherung an soziale Realitäten ermöglichen. Eine Bildungsinstitution wie jene der Universität kann zumindest innerhalb der ihr eigenen Logik – entsprechend der an der Harvard-Universität etablierten „case method“ (vgl. Garvin 2003, Blömeke 2002: 69ff., Ellett 2008) – mithilfe systematischer Fallarbeit (im Gegensatz zu einer dekontextualisierten Wissensdarbietung) oder eines mit fallanalytischen Ansätzen operierenden Forschenden Lernens in der Lehrerbildung (z.B. Beck et al. 2002, Dirks & Hansmann 2002, Schierz & Thiele 2002; vgl. Weyland & Wittmann 2010: 23ff.) soweit wie möglich auf einen professionellen Umgang mit späteren Berufsanforderungen vorbereiten (vgl. Bommes et al. 1996, Dewe et al. 1992, Dewe 2009). Dementsprechend werden insbesondere in der handlungs- und strukturtheoretischen Professions- und Organisationsforschung

gemeinhin enge Wechselwirkungsbezüge zwischen Fallverstehen und Professionalität herausgearbeitet (z.B. Büscher & Gronemeyer-Bosse 2009, Schrader & Hartz 2003: 150), die allerdings stets von einer prinzipiell unvollständigen Informiertheit und unübersichtlichen Komplexität (Dörner 2003) sowie ggf. von transintentionalen Effekten geprägt sind.

Fallarbeit unter – den für jeden Aus-/Bildungsgang einzukalkulierenden – Nachhaltigkeitsaspekten wurde v.a. von Hansmann et al. (2003, 2009) im Studiengang der Umweltwissenschaften an der ETH Zürich untersucht. Ihr Forschungsinteresse gilt primär der Frage, inwieweit Gruppenbildungsprozesse eine nachhaltig angemessene Planung von Stadt- und Landentwicklungsprojekten befördern können. Im Gegensatz zu dem dort erprobten „case study“-Konzept basiert unser Ansatz jedoch auf der systematischen Einübung und Anwendung eines algorithmischen Verfahrens, das von Studierenden eine genaue Analyse fallrelevanter Dokumente verlangt, *bevor* die jeweiligen Ergebnisse Gegenstand von Gruppendiskussionen werden, die zudem konsequent an die jeweiligen Daten rückgebunden und ggf. als Korrektiv für unangemessene Informationsverknüpfungen o.ä. genutzt werden.

Angesichts der in anglo-amerikanischen Bildungsdiskursen schon länger vorherrschenden Output-Orientierung (vgl. Hammersley 2007) ist es nicht weiter erstaunlich, dass in diesen Ländern eine vergleichsweise größere Anzahl von Publikationen vorliegt, die auf ein breites Spektrum unterschiedlicher Diagnoseverfahren zurückgreifen. Als besonders wirkungsvoll haben sich hier offensichtlich förderdiagnostische Ansätze erwiesen, die einem „dynamic assessment“ verpflichtet sind und z.T. die Gestalt einer prozessbegleitender Evaluation, auch mithilfe eines Portfolios annehmen (vgl. Dörfler et al. 2009, Hattie & Timperley 2007, Rea-Dickens 2006, zu Rückmeldeverfahren s. Leutner et al. 2008: 159ff.). Entsprechende Ansätze sind auch aus adaptiven Lehrverfahren bekannt (z.B. Bischoff et al. 2005).

Unter der Prämisse, dass die Arbeit mit Fällen stets auf der Grundlage schriftlicher oder visueller Texte beruht, ist Fallarbeit mit Kompetenzen des Leseverstehens eng verschränkt, wie es bspw. im Rahmen von PISA, IGLU und DESI erhoben wurde. Leseverstehen umfasst jedoch vergleichsweise basale Kompetenzen wie die Fähigkeit, „am gesellschaftlichen Leben und seinen genrespezifischen Ausdrucksweisen“ teilzunehmen, Wissensstrukturen aufzubauen und zu erweitern sowie Perspektivenwechsel zu erproben (Artelt et al. 2001: 69). Getestet werden dementsprechend die individuellen Sinnkonstruktionen, die aus einer aktiven Verbindung der Aussagen im Text mit dem Vor-, Welt- und Sprachwissen der Leser/innen hervorgegangen sind (a.a.O.: 70). Im Kontrast dazu setzt Fallarbeit die Verfügbarkeit von Lesekompetenzen bereits voraus und erweitert diese hinsichtlich der gezielten Analyse spezifischer sozialer Phänomene (s. Kap. II.4, Dirks 2012a). Fälle, die aus-/bildungsrelevante Themen zum Gegenstand haben, sind bereits vielfach im Rahmen der Professionalisierung von (angehenden) Lehrer/innen diskutiert worden (vgl. Beck et al. 2000, Combe & Helsper 1994, Dirks & Hansmann 1999, 2002, Feindt 2007). Wie sich pädagogische und fachdidaktische Diagnosekompetenzen konstituieren, die den Ansprüchen professionellen Lehrer/-innenhandelns gerecht werden,

war u.W. bisher noch kein Forschungsgegenstand. Daher ist es für unser Vorhaben denn auch von besonderer Bedeutung, Professionalität von Nicht-Professionalität soweit wie möglich zu unterscheiden sowie zwischen Experten- und Professionswissen scharfe Trennlinien zu ziehen (vgl. Olk 1986). Ändert sich doch in Relation zu den jeweils verfügbaren Wissensressourcen auch die Qualität der Diagnostik.

### 3.3 Forschungsstand zur Kompetenzmodellierung

Von besonderem Interesse für das aktuelle Projekt ist die – im DFG-SPP 1293 angesiedelte (vgl. Klieme & Leutner 2006, Koeppen et al. 2008) – Untersuchung von Kunina-Habenicht et al. (2009, 2010) mit Bezug auf ein Kognitives Diagnosekompetenzmodell: Die Forschungsgruppe ist mit ähnlichen Messmodellproblemen befasst wie wir, geht jedoch von einem anderen (mathematischen) Kompetenzmodell für eine andere Adressatengruppe (Schüler/-innen in der Primarstufe) aus. Eine Übernahme des Modells bot sich aber auch angesichts fehlender Lösungen für die von uns erarbeiteten Problemfelder im Zusammenhang mit psychometrischen Testkonstrukten, welche die Kompetenzforschung derzeit dominieren, nicht an.

Unsere Kritik an den Konstrukten richtet sich auf die Ausdifferenzierung der Anforderungsstrukturen sowie auf Fragen zur Testfairness und Normativität (s. auch Kap. V.2, Dirks 2012b). Hier seien nur die Hauptkritikpunkte kurz benannt, die v.a. mit Bezug auf die PISA- und DESI-Studien zum Leseverstehen erarbeitet wurden, aber auch z.B. die Modellierung diagnostischer Kompetenzen der an Bildungsübergängen von Schüler/-innen beteiligten Lehrer/-innen und Eltern einschließt, die ebenfalls – analog zum Textverstehen – psychometrisch fundiert ist (Maurice et al. 2007: 15):

- Die bekannten Kompetenzstrukturmodelle sind geprägt von theoretischen Inkonsistenzen und begrifflichen Ungenauigkeiten, die u.a. in der erkenntnishinderlichen Ausgrenzung sozial- und kulturwissenschaftlicher Zugänge (vgl. Reckwitz 2000) begründet liegen. ‚Gemessen‘ an den mit Verstehen und Erklären verbundenen situations-, handlungs- und aggregatlogischen Implikationen erweist sich die ‚theoretische‘ Struktur der Testkonstrukte als wissenschaftstheoretisch, methodologisch und methodisch inkonsistent: Zum Einen fehlt eine systematische Trennung zwischen den Logiken des Verstehens und Erklärens, zum Anderen eine analytische Trennung von Ausgangs- und Endsituation und den dazwischen liegenden Praktiken. Infolgedessen geraten die für Realitätsverzerrungen typischen, in öffentlichen Diskursen weit verbreiteten Verwechslungen von Situationsdeutungen und dem eigentlichen Handeln sowie zwischen Ursache und Wirkung (vgl. Fehlschlüsse) kaum in den Blick. Keinem der genannten Testkonstrukte gelingt es, hermeneutisch und/oder nomologisch inferierte, tiefergehende Bedeutungsdimensionen systematisch zu erfassen.
- Dementsprechend unklar wird der Verstehens-Begriff in den bisherigen Kompetenzniveaubeschreibungen für DESI und PISA angewendet – wie übrigens auch in den bekannten KMK-Beschlüssen zur Einrichtung von Bil-



dungsstandards – oder sogar gänzlich ausgeblendet (z.B. bei Seidel & Prenzel 2007: 210).

- Ebenso ungeklärt ist eine theoretisch begründete und empirisch operationalisierbare Unterscheidung zwischen Ausbildung und Bildung. Funktionale Bildungsbegriffe – wie jener des PISA-Consortiums – werden nicht hinreichend mit dem Testkonstrukt und der Kompetenzmodellierung verbunden.
- Getestet werden überwiegend deklarative Wissensbestände im Rahmen der textimmanenten Sinnebene bzw. ‚Textoberfläche‘“ zulasten prozeduralisierten Könnens (zur Kritik vgl. Bremerich-Vos & Wieler 2003: 16ff., Grzesik 2003: 149, 157). In dem Maße, wie ‚verstehend erklärende‘ Kompetenzen unberücksichtigt bleiben, sind die Ergebnisse nicht hinreichend aussagekräftig.

Die Forschungsgruppe versucht, die o.e. Kritikpunkte soweit wie möglich durch ein Diagnosekompetenzmodell zu bearbeiten, das sich an neueren Theorien der Soziologie im deutschen Sprachraum orientiert (vgl. Esser 2001, 2005, Greshoff & Schimank 2012, Greshoff et al. 2008, Greve et al. 2008, Halfmann & Rohbeck 2007, Reckwitz 2000, Schimank 2000, Schütz 1971/72, 2004 u.a.). Dazu gibt es u.W. weder in der internationalen noch in der deutschen Forschungslandschaft entsprechende Vorbilder. Selbiges gilt für psycholinguistische Forschungen (z.B. Rickheit & Strohner 1985, Mulder 2008). Potentielle Anschlüsse ergeben sich allenfalls an soziokulturelle Theorien und Forschungen, die von der zweiten Generation der Kognitionsforscher zur Erfassung kognitiver Performanzen genutzt werden (vgl. Gardner 1987, Gavelek & Branahan 2009; z.B. Bakhtin 1981, Gee 2000, 2001; Wertsch 1998).

Im Kontrast zu den o.e. Vagheiten in der Arbeit mit Fällen (vgl. Kap. 3.2) zeichnet sich das in unserem Projekt herangezogene ‚verstehend erklärende‘ Kompetenzmodell dadurch aus, dass sowohl kurzschlüssige Engführungen als auch ein ‚Sich-Verlieren‘ in Einzeldetails weitgehend vermieden werden kann. Anders als z.B. diverse Ansätze des „problem-based learning“ (vgl. Funke 2012, Reusser 2005), die ebenfalls mit Fällen arbeiten, dabei aber auch das Einschlagen ineffektiver Suchpfade als Lernweg einkalkulieren und dadurch vergleichsweise zeitaufwändiger sein können, ist unser Vorgehen fokussierter: Geht es uns doch primär um das Erschließen und Verknüpfen verfügbarer (in das jeweilige Curriculum eingebetteter) bzw. zur Verfügung gestellter Informationen, die i.S. eines verstehenden Erklärens in einen sinnvollen Zusammenhang gebracht werden sollen.

Die wenigen Untersuchungen in den geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächern zum Bereich der Kompetenzmodellierung und -messung für den tertiären Bereich beziehen sich sowohl international (vgl. Schell-Kiehl & Siemers 2010) als auch national auf verschiedene Anwendungsfelder, z.B. zu interkulturellen (Auernheimer 2010, Otten 2009a-b) und sozialen Kompetenzen (Düx & Sass 2008, Walzik 2006) sowie zu disziplinübergreifenden literalen Kompetenzen von BA-Studierenden (BMBF-Projekt „LiKoM“, 2008-2011, Universität Bielefeld). Die für die erziehungswissenschaftlichen Studienschwerpunkte ‚Erwachsenenbildung‘ (vgl. Fuchs-

Brüninghoff & Pfirrmann 1992a, 1992b; Gnahs 2010, Schüßler & Wagenhals 2010) und ‚Sozialpädagogik‘ (vgl. Klieme & Hartig 2008) existierende Kompetenzforschung wurde vorwiegend durch die jeweiligen Praxisfelder angestoßen, z.B. innerhalb von Unternehmen und Weiterbildungsinstitutionen (vgl. Franke 2008, Hörmann & Henninger 2007, Klenke 2009, Strauch 2007, 2009), ist aber noch sehr entwicklungsbedürftig (vgl. Kaufhold 2006, Käßlinger 2005, Klieme & Hartig 2008). Mit Blick auf die internationale Forschung im tertiären Bereich bieten insbesondere die ländervergleichenden Leseleistungstests für Erwachsene interessante Anschlussmöglichkeiten für unser Forschungsprojekt (vgl. das OECD-„Programme for International Adult Assessment of Competencies“, PIAAC). Weitere hochschulrelevante Forschungsaktivitäten zeichnen sich im Zusammenhang mit der derzeitigen Debatte über den Europäischen und Deutschen Qualifizierungsrahmen ab (vgl. Edelmann 2008, Böllert 2010, Kehm 2010), ebenso wie mit Bezug auf die Erfassung informell erworbener Kompetenzen (vgl. Gnahs 2003, Käßlinger 2002).

## Literatur

- Abbott, Andrew (1988): *The System of Professions: An Essay on the Division of Expert Labor*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Abs, Hermann Josef (2006). Zur Bildung diagnostischer Kompetenz in der zweiten Phase der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51. Beiheft, 217-234.
- Artelt, Cordula; Petra Stanat, Wolfgang Schneider & Ulrich Schiefele (2001). Lesekompetenz. Testkonzeption und Ergebnisse. In: Jürgen Baumert, Eckhart Klieme, Michael Neubrand, Manfred Prenzel, Ulrich Schiefele, Wolfgang Schneider, Petra Stanat, Jürgen Tillmann & Manfred Weiß (Hrsg.). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 69-137). Opladen: Leske + Budrich.
- Auernheimer, Georg (2010). *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Bakhtin, M. Michail (1981). *The dialogic imagination*. Austin, TX: University of Austin Press.
- Barth, Christina B. (2010). *Kompetentes Diagnostizieren von Lernvoraussetzungen in Unterrichtssituationen. Eine theoretische Betrachtung zur Identifikation bedeutsamer Voraussetzungen*. Dissertation, PH Weingarten.
- Bauer, Karl-Oswald (1998). Pädagogisches Handlungsrepertoire und professionelles Selbst von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 44, H. 3, 343 – 359.
- Baumert, Jürgen & Mareike Kunter (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Jg. 9, H. 4, 469-20.

- Beck, Christian; Werner Helsper, Bernhard Heuer, Bernhard Stelmaszyk & Heiner Ullrich (2000). Fallarbeit in der universitären LehrerInnenbildung. Professionalisierung durch fallrekonstruktive Seminare? Eine Evaluation. Opladen: Leske + Budrich.
- Berlak, Ann & Herald Berlak (1981). Dilemmas of schooling. Teaching and social change. New York: Methuen.
- Bischoff, Sabine; Christian Brühwiler & Matthias Baer (2005). Videotest zur Erfassung „adaptiver Lehrkompetenz“. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 23 (3), 382-397.
- Blömeke, Sigrid (2002). Universität und Lehrerausbildung. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Blömeke, Sigrid; Gabriele Kaiser & Lehmann, Rainer (2008) (Hrsg.). Professional Competencies of Future Teachers Knowledge, Beliefs and Opportunities to Learn of Middle School Mathematics Teachers in Germany First Results on the Efficiency of Teacher Education. Münster: Waxmann.
- Böllert, Karin (2010). Entwicklung und Herausforderungen des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR): In: Erziehungswissenschaft. Beiträge - Mitteilungen - Berichte – Notizen. 21. Jg., H. 41. Leverkusen, 93-100.
- Bormann, Inka (2010). Zwischenräume der Veränderung: Innovation und ihr Transfer in Bildung und Erziehung. Wiesbaden: VS Verlag.
- Breidenstein, Georg & Fritz Schütze (Hrsg.) (2007). Paradoxien in der Reform der Schule. Ergebnisse qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Bremerich-Vos, Albert & Petra Wieler (2003). Zur Einführung. In: Ulf Abraham, Albert Bremerich-Vos, Volker Frederking & Petra Wieler (Hrsg.). Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA (13-25). Fillibach: Freiburg i. B.
- Brinkmann, Volker (2010). Case Management (2., aktualisierte und überarbeitete Auflage). Wiesbaden: Betriebswirtschaftlicher Verlag Gabler.
- Bromme, Rainer (1992). Der Lehrer als Experte. Bern: Huber.
- Brown, Ann L./Campion, Joseph C. & Day, Jeanne D. (1981). Learning to learn: On Training Students to Learn from Texts. *Educational Researcher* 10, 14-21.
- Büscher, Christiane & Gronemeyer-Bosse, Tanja (2009). Professionelles Handeln und Fallarbeit. Ein fruchtbares Wechselspiel zwischen Praxis und Theorie. *PADUA. Die Fachzeitschrift für Pflegepädagogik*, Juni, 30-36.
- Combe, Arno & Sylvia Buchen (1996). Belastung von Lehrerinnen und Lehrern. Weinheim: Juventa.
- Combe, Arno & Werner Helsper (1994). Was geschieht im Klassenzimmer? Perspektiven einer hermeneutischen Schul- und Unterrichtsforschung. Weinheim: Deutscher StudienVerlag.
- Dann, Hanns-Dietrich et al. (1978). Umweltbedingungen innovativer Kompetenz. Stuttgart: Klett-Cotta.

- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001). PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- Dewe, Bernd (2009). Reflexive Professionalität. Maßgabe für Wissenstransfer und Theorie-Praxis-Relationierung im Studium der Sozialarbeit. In: Anna Riegler, Sylvia Hojnik & Klaus Posch (Hrsg.), Soziale Arbeit zwischen Profession und Wissenschaft (47-64). Wiesbaden: VS Verlag.
- Dewe, Bernd et al. (Hrsg.) (1992). Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen: Leske + Budrich.
- Dirks, Una (2000). Wie werden LehrerInnen professionell? Eine berufsbiographische Untersuchung am Beispiel des Fachs Englisch. Münster: Waxmann.
- Dirks, Una (2012a). Aufgabenformate – Das Genre ‚Fallvignette‘. In: Wilfried Hansmann, Una Dirks & Hendrik Baumbach (Hrsg.). Diagnosekompetenz und Professionalisierung. Kompetenzentwicklung und -förderung im Lehramtsstudium (Kap. II.4, Online-Schriftenreihe der Philipps-Universität Marburg, Zentrum für Lehrerbildung), [URL: [http://archiv.ub.uni-marburg.de/opus/schriftenreihen\\_ebene2.php?sr\\_id=30&la=de](http://archiv.ub.uni-marburg.de/opus/schriftenreihen_ebene2.php?sr_id=30&la=de)].
- Dirks, Una (2012b). Eine Kritik der Lese-/Testkonstrukte in PISA, DESI und TEDS-LT aus sozialtheoretischer Perspektive. In: Wilfried Hansmann, Una Dirks & Hendrik Baumbach (Hrsg.). Diagnosekompetenz und Professionalisierung. Kompetenzentwicklung und -förderung im Lehramtsstudium (Kap. V.2, Online-Schriftenreihe der Philipps-Universität Marburg, Zentrum für Lehrerbildung), [URL: [http://archiv.ub.uni-marburg.de/opus/schriftenreihen\\_ebene2.php?sr\\_id=30&la=de](http://archiv.ub.uni-marburg.de/opus/schriftenreihen_ebene2.php?sr_id=30&la=de)].
- Dirks, Una & Wilfried Hansmann (Hrsg.) (2002). Forschendes Lernen – Auf dem Weg zu einer professionellen Lehrerbildung und Schulentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dochy, Filip; Mien Segers, Piet Van den Bossche & David Gijbels (2003). Effects of Problem-based Learning: A meta-analysis. *Learning and Instruction, Vol. 13, H. 5*, 533-568.
- Dörfler, Tobias, Stefanie Golke & Cordula Artelt (2009). Dynamic assessment and its potential for the assessment of reading competence. *Studies in Educational Evaluation, 35*, 77- 82.
- Dörner, Dietfried (2003). Die Logik des Misslingens. Strategisches Denken in komplexen Situationen (Erweiterte Neuauflage). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Düx, Wiebke; Gerald Prein, Erich Sass & Claus J. Tully (2008). Kompetenzerwerb im freiwilligen Engagement. Wiesbaden: VS Verlag.

- Edelmann, Doris (2008). Messung und Zertifizierung von Kompetenzen in der Weiterbildung aus (inter-)nationaler Perspektive. In: Rudolf Tippelt & Aiga von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/ Weiterbildung* (29-146). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Elbaz, Frema (1991). Research on teacher's knowledge. The evolution of a discourse. *Journal of Curriculum, Vol. 23, No. 1*, 1-19.
- Ellet, William (2008). *Das @-Fallstudien-Handbuch der Harvard Business School Press: Business Cases entwickeln und erfolgreich auswerten*. Bern: Haupt.
- Esser, Hartmut (2001). *Soziologie. Spezielle Grundlagen. Bd. 6: Sinn und Kultur*. Frankfurt/M.: Campus.
- Esser, Hartmut (2005). Rationalität und Bindung – Das Modell der Frame-Selektion und die Erklärung des normativen Handelns. In: Martin Held, Gisela Kubon-Gilke & Richard Storn (Hrsg.), *Jahrbuch Normative und institutionelle Grundfragen der Ökonomik. Band 4: Reputation und Vertrauen* (85-111). Marburg: Metropolis.
- Feindt, Andreas (2007). *Studentische Forschung im Lehramtsstudium. Eine fallrekonstruktive Untersuchung studienbiografischer Verläufe und studentischer Forschungspraxen. (Studien zur Bildungsgangforschung, Bd. 15)*. Opladen: Budrich.
- Franke, Guido (2008). *Facetten der Kompetenzentwicklung. Berichte zur beruflichen Bildung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Fuchs-Brüninghoff, Elisabeth & Monika Pfirrmann (Hrsg.) (1992a). *Abschlussbericht des Projektes „Soziale und personale Kompetenzen als Basisqualifikation in der Erwachsenenbildung“*. Vermittlung an Teilnehmer und Qualifizierung der Mitarbeiter. Frankfurt/M.: Pädagogische Arbeitsstelle des DVV.
- Fuchs-Brüninghoff, Elisabeth & Monika Pfirrmann (Hrsg.) (1992b). *Ansichten von Lernen - Lernansichten. Soziale und personale Kompetenzen als Basisqualifikation*. Frankfurt/M.: Pädagogische Arbeitsstelle des DVV.
- Fuller, F.F. & O. H. Brown (1975). *Becoming a Teacher*. In: Kevin Ryan (Hrsg.), *Teacher Education. 74th Yearbook of the NSSE, Part II* (25-52). Chicago.
- Funke, Joachim (2012). *Complex problem solving*. In: Norbert M. Seel (Hrsg.), *Encyclopedia of the Sciences of Learning* (682-685). Berlin: Springer.
- Gardner, Howard (1987). *The mind's new science*. New York: Basic Books.
- Garvin, David A. (2003). *Making the Case. Professional education for the world of practice*. In: *Harvard Magazine*, Sept.-Oct. 2003 [URL: <http://harvardmagazine.com/2003/09/making-the-case-htm>, Zugriff 22.11.2005].

- Gavelek, James & Patrick Bresnahan (2009). Ways of meaning making. In: Susan E. Israel & Gerald G. Duffy (Hrsg.). *Handbook of Research on Reading Comprehension* (pp. 140-176). New York: Routledge.
- Gee, James P. (2000). Discourse and sociocultural studies in reading. In: Michael L. Kamil, Peter B. Mosenthal, Paul Pearson & Rebecca Barr (Hrsg.), *Handbook of reading research* (pp. 195-207). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Gee, James P. (2001). Reading as situated language: A sociocognitive perspective. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 44(8), 714-725.
- Geiser, Kaspar (2004). Problem- und Ressourcenanalyse in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung in die systemische Denkfigur und ihre Anwendung (2. Auflage). Luzern: interact; Freiburg i.Br.: Lambertus.
- Gnahn, Dieter (2010). *Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Goldhaber, Dan & Dominic J. Brewer (2000). Does teacher certification matter? High school teacher certification status and student achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 22, 129-145.
- Goodman, Jesse (1987). Factors in becoming a proactive elementary school teacher: A preliminary study of selected novices. *Journal of Education for Teaching*, H. 13, 207-229.
- Goodson, Ivor F. (2003): *Professional Knowledge, Professional Lives*. Studies in Education and Change. Berkshire, U.K.: McGraw-Hill.
- Gräsel, Cornelia & Mandl, Heinz (1993). Förderung des Erwerbs diagnostischer Strategien in fallbasierten Lernumgebungen. *Unterrichtswissenschaft*, H. 4, 355-370.
- Greshoff, Rainer & Uwe Schimank (2012). Die integrative Sozialtheorie von Hartmut Esser. Erklärungs- und Verstehenspotenziale. In: Wilfried Hansmann, Una Dirks & Hendrik Baumbach (Hrsg.). *Diagnosekompetenz und Professionalisierung. Kompetenzentwicklung und -förderung im Lehramtsstudium* (Kap. II.2, Online-Schriftenreihe der Philipps-Universität Marburg, Zentrum für Lehrerbildung), [URL: [http://archiv.ub.uni-marburg.de/opus/schriftenreihen\\_ebene2.php?sr\\_id=30&la=de](http://archiv.ub.uni-marburg.de/opus/schriftenreihen_ebene2.php?sr_id=30&la=de)].
- Greshoff, Rainer & Uwe Schimank (Hrsg.) (2006). *Integrative Sozialtheorie? Esser-Luhmann-Weber*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Greshoff, Rainer; Georg Kneer & Wolfgang L. Schneider (Hrsg.) (2008). *Verstehen und Erklären. Sozial- und kulturwissenschaftliche Perspektiven*. Paderborn: Fink.
- Greve, Jens; Annette Schnabel & Rainer Schützeichel (2008). *Das Mikro-Makro-Modell der soziologischen Erklärung*. Wiesbaden: VS Verlag.

- Grzesik, Jürgen (2003). Was testet der PISA-Test des Lesens? In: Ulf Abraham, Albert Bremerich-Vos, Volker Frederking & Petra Wieler (Hrsg.). *Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA* (135-164). Fribach: Freiburg i. B.
- Halfmann, Jost & Johannes Rohbeck (Hrsg.) (2007). *Zwei Kulturen der Wissenschaft revisited*. Weilerswist: Velbrück.
- Hammersley, Martyn (Hrsg.) (2007). *Educational research and evidence-based practice*. Los Angeles: Sage.
- Hansmann, Ralf; Helmut W. Crott, Harald A. Mieg & Roland W. Scholz (2003). Shifting students' to experts' complex systems knowledge. Effects of bootstrapping, group discussion, and case study participation. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, Vol. 4, H. 2, 151-168.
- Hansmann, Ralf; Helmut W. Crott, Harald A. Mieg & Roland W. Scholz (2009). Improving group processes in transdisciplinary case studies for sustainability learning. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, Vol. 10, H. 1, 33-42.
- Hansmann, Wilfried (2001). *Musikalische Sinnwelten und professionelles Lehrerhandeln. Eine biographieanalytische Untersuchung*. Essen: Die Blaue Eule.
- Hansmann, Wilfried (2002), Kernprobleme von Unterricht zwischen strukturellen Zwängen und biographischen Dispositionen. In: Una Dirks & Wilfried Hansmann (Hrsg.), *Forschendes Lernen – Auf dem Weg zu einer professionellen Lehrerbildung und Schulentwicklung* (85-95). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hansmann, Wilfried; Una Dirks & Andreas Broszio (2003). Schulentwicklungsforschung zwischen Handlungs- und Strukturdynamik. In: Ingrid Kemnade (Hrsg.), *Schulbegleitforschung als Unterstützungssystem für die Schulentwicklung* (60-69). Bremen: LIS.
- Harrington, H.L. (1995). Fostering reasoned decisions: Case-based pedagogy and the professional development of teachers. *Teaching and Teacher Education*, 11(3), 203-214.
- Hartig, Johannes & Eckhard Klieme (2006). Kompetenz und Kompetenzdiagnostik. In: Schweizer, Karl (Hg.): *Leistung und Leistungsdiagnostik* (127-143). Heidelberg: Springer.
- Hattie, John & Helen Timperley (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81-112.
- Heiner, Maja (2004). *Diagnostik und Diagnosen in der Sozialen Arbeit. Ein Handbuch*. Berlin: Eigenverl. des Dt. Vereins für öffentliche und private Fürsorge.
- Helmke, Andreas; I. Hosenfeld & F.-W. Schrader (2004). Vergleichsarbeiten als Werkzeug für die Verbesserung der diagnostischen Kompetenz von Lehr-

- kräften. In: R. Arnold, C. Griesse (Hrsg.), Schulleitung und Schulentwicklung (119-144). Baltmannsweiler: Schneider-Hohengehren.
- Helsper, Werner; Jeanette Böhme, Rolf-Torsten Kramer & Angelika Lingkost (2001). Schulkultur und Schulmythos. Rekonstruktionen zur Schulkultur I. Opladen: Leske + Budrich.
- Hertrampf, Herbert & Ulrich Herrmann (1999). ‚Lehrer‘ – eine Selbstdefinition. Ein Ansatz zur Analyse. Jahrbuch für Lehrerforschung. Band 2 (49-72). Weinheim: Juventa.
- Hörmann, Christine & Michael Henninger (2007). Delphi-Studie zur Entwicklung eines bedarfsorientierten Studienangebots. Ein Beitrag zur Schnittstellengestaltung von Studium und Beruf. In: Thomas Eckert (Hrsg.). Übergänge im Bildungswesen (207-220). Berlin.
- Huberman, Michael (1989). The professional life cycle of teachers. Teachers College Record, 91(1), 31-57.
- Jahoda, Marie; Paul F. Lazarsfeld & Hans Zeisel (1991). Die Arbeitslosen von Marienthal. In: Uwe Flick et al. (Hrsg.). Handbuch Qualitative Sozialforschung (119-122). München: Psychologie Verlags Union.
- Jakob, Gisela & Hans-Jürgen v. Wensiersky (1997). Rekonstruktive Sozialpädagogik. Weinheim: Juventa.
- Käpplinger, Bernd (2002). Anerkennung von Kompetenzen: Definitionen, Kontexte und Praxiserfahrungen in Europa. Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung [URL: [www.die-bonn.de/publikationen/online-texte/index.asp](http://www.die-bonn.de/publikationen/online-texte/index.asp)].
- Kaufhold, Marisa (2006). Kompetenz und Kompetenzerfassung: Analyse und Beurteilung von Verfahren der Kompetenzerfassung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kehm, Barbara (2010). Zwischen Konvergenz und Vielfalt. Die Rolle von Qualifikationsrahmen für die Struktur von Abschlüssen und Studiengängen. *Erziehungswissenschaft, Beiträge - Mitteilungen - Berichte – Notizen*, 21. Jg., H. 41. Leverkusen, 101-104.
- Kelle, Udo (2003). Entdeckung und Entwicklung kausaler Hypothesen in der qualitativen Sozialforschung. Methodologische Überlegungen zu einem häufig vernachlässigten Aspekt qualitativer Theorie- und Typenbildung. *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik/International Reviews on Mathematical Education*, 35 (6) [URL: <http://www.fiz-karlsruhe.de/fiz/publications/zdm/zdms1.html>, Zugriff 16.01.2009].
- Klenke, Kira (2009). Beschäftigungsfähigkeit (employability) nach Bologna. Welche Kompetenzen brauchen unsere Absolventen? Und welche Konsequenzen ergeben sich daraus für die Lehre? *Die neue Hochschule*, 50 (2009) 2-3. Bad Honnef, 52-56.



- Kleve, Heiko et al. (2006). Systemisches Case Management. Falleinschätzung und Hilfeplanung in der Sozialen Arbeit (2. korr. Neuauflage). Heidelberg: Auer.
- Klieme, Eckard et al. (2003). Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards: eine Expertise Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Klieme, Eckard & Johannes Hartig (2008). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 8*, 11-29.
- KMK (2003). Kultusministerkonferenz fasst Beschluss zu vertiefendem PISA-Bericht, 06.03.2003, Berlin, [URL: <http://www.kmk.org/index.php?id=1017&type=123>, Zugriff 02.08.2012]
- KMK (2004). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der KMK v. 16.12.2004, Berlin, [URL: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschlusse/2004/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschlusse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf), Zugriff 02.08.2012)
- Koepfen, Karoline; Johannes Hartig, Eckhard Klieme & Detlev Leutner (2008). Current Issues in Competence Modeling and Assessment. *Zeitschrift für Psychologie/Journal of Psychology 216/2*, 61-73.
- Koller, Hans-Christoph & Rainer Kokemohr (1994). Lebensgeschichte als Text. Zur biographischen Artikulation problematischer Bildungsprozesse. Weinheim: Deutscher StudienVerlag.
- Kretschmann, Rudolf (2005). Diagnostik als Desiderat in Schule und Seminar. *Seminar Lehrerbildung und Schule, 4*, 51-69.
- Kunina-Habenicht, Olga/Rupp, André A. & Wilhelm, Oliver (2009). A practical illustration of multidimensional diagnostic skills profiling: Comparing results from confirmatory factor analysis and diagnostic classification models. In: Frey, Andreas & Hartig, Johannes (Hrsg.), *Assessment of Competencies*. (zugleich *Studies in Educational Evaluation 35/2-3*), 64-70.
- Kunina-Habenicht, Olga; Oliver Wilhelm, Franziska Matthes & André A. Rupp (2010). Kognitive Diagnosemodelle. Theoretisches Potential und methodische Probleme. In: Eckhard Klieme, Detlev Leutner & Martina Kenk (Hrsg.). *Kompetenzmodellierung. Zwischenbilanz des DFG-Schwerpunktprogramms und Perspektiven des Forschungsansatzes (75-85)*. (zugleich: *Zeitschrift für Pädagogik, 56. Beiheft*). Weinheim: Beltz.
- Leutner, Detlev; Johannes Hartig & Nina Jude (2008). Measuring Competencies: Introduction to Concepts and Questions of Assessment in Education. In: Johannes Hartig, Eckhard Klieme & Detlev Leutner (Hrsg.). *Assessment of Competencies in Educational Contexts (177-192)*. Göttingen: Hogrefe.
- Lorenz, Christian; Cordula Artelt & Sabine Weinert (2008). Diagnostische Kompetenz von Grundschullehrkräften in den Fächern Deutsch und Mathematik. Vortrag, DGFE-Kongress 2008.

- Mähler, Claudia & Elsbeth Stern (2006). Transfer. In: Rost, Detlef H. (Hrsg.). Handwörterbuch Pädagogische Psychologie (782-793). 3., überarb u. erw. Auflage. Berlin: Beltz.
- Maurice, Jutta v.; Cordula Artelt, Hans-Peter Blossfeld, Gabriele Faust, Hans-Günter Roßbach & Sabine Weinert (2007). Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Formation von Selektionsentscheidungen im Vor- und Grundschulalter: Überblick über die Erhebungen in den Längsschnitten BiKS-3-8 und BiKS-8-12 in den ersten beiden Projektjahren. Bamberg: Universität, Forschergruppe BiKS.
- Mayr, Johannes (Hrsg.) (1994). Lehrer/in werden. Innsbruck: Österreichischer Studienverlag.
- Merriam, Sharan B. (1998). Qualitative research and case learning applications in education. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mulder, Gerben (2008). Understanding causal coherence relations. Utrecht: Lot-school.
- Nauerth, Matthias (2005). Den Fall entdecken. Zum Gebrauchswert qualitativ-heuristischer Forschungstechniken für eine rekonstruktiv handelnde Soziale Arbeit. In: W. Braun & M. Nauerth (Hrsg.). Lust an der Erkenntnis. Zum Gebrauchswert soziologischen Denkens für die Praxis Sozialer Arbeit (211-229). Bielefeld: Werkstatt Fachhochschule, Nr. 14.
- Nittel, Dieter (1998). Das Projekt „Interpretationswerkstätten“. Zur Qualitätssicherung didaktischen Handelns. *Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen* 9.20.30.9. Neuwied, 1-16.
- Obolenski, Alexandra & Hilbert Meyer (2003). Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Oelkers, Jürgen & Kurt Reusser (2008). Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenzen umgehen. Berlin, BMBF.
- Olk, Thomas (1986). Abschied vom Experten. Sozialarbeit auf dem Weg zu einer alternativen Sozialität. Weinheim: Juventa.
- Olson, Myrna R. & John W. Osborne (1991). Learning to teach. The first year. *Teaching and Teacher Education. Bd. 4, H. 4*, 331-343.
- Otten, Matthias (2009a). Interkulturelle Kompetenz im Wandel 1: Grundlegungen, Konzepte und Diskurse. Münster: Waxmann.
- Otten, Matthias (2009b). Interkulturelle Kompetenz im Wandel 2: Ausbildung, Training und Beratung. Münster: Waxmann.
- Pietrzyk, Ulrike (2002). Brüche in der Berufsbiographie – Chancen und Risiken für die Entwicklung beruflicher Kompetenz. Hamburg: Dr. Kovac.

- Ragin, Charles C. & Howard S. Becker (Hrsg.) (1992). What is a case? Exploring the foundations of social inquiry. Cambridge: CUP.
- Ramp, L. C. & J. S. Guffey (1999). The impact of metacognitive training on academic self-efficacy of selected underachieving college students. (ERIC Document Reproduction Services No. ED432 607).
- Rea-Dickens, Pauline (2006). Currents and eddies in the discourse of assessment: a learning-focused interpretation. In: International Journal of Applied Linguistics, Bd. 16, H. 2, 163-188.
- Reckwitz, Andreas (2000). Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Reim, Thomas & Gerhard Riemann (1997). Die Forschungswerkstatt. Erfahrungen aus der Arbeit mit Studentinnen und Studenten der Sozialarbeit/ Sozialpädagogik und Supervision. In: Gisela Jakob & Hans-Jürgen von Wensierski (Hrsg.), Rekonstruktive Sozialpädagogik (223-238). Weinheim: Juventa.
- Reusser, Kurt (2005). Problemorientiertes Lernen – Tiefenstruktur, Gestaltungsformen, Wirkung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, Jg. 23, H. 2, 159-182.
- Richards, Jack C. & Martha Pennington (1998). The first year of teaching. In: Jack C. Richards (Hrsg.), Beyond Training. Cambridge: CUP.
- Rickheit, Gert & Hans Strohner (Hrsg.) (1985). Inferences in Text Processing. Amsterdam: North Holland.
- Russell, Tom (1988). From pre-service teacher education to first year of teaching: A study of theory and practice. In: James Calderhead (Hrsg.), Teachers' Professional Learning (1988). Lewes: Falmer Press.
- Schell-Kiehl, Ines & Lutz Siemers (2010). Erfassen der Kompetenzentwicklung von Studierenden der Sozialpädagogik. Erfahrungen an der euroregionalen Schnittstelle Niederlande/Deutschland. Assessment of the Development of the Competence of Students of Social Education. *Der pädagogische Blick*, H. 4, Weinheim. 196-211.
- Schierz, Matthias & Jörg Thiele (2002). Hermeneutische Kompetenz durch Fallarbeit. Überlegungen zum Stellenwert kasuistischer Forschung und Lehre an Beispielen antinomischen Handelns in sportpädagogischen Berufsfeldern. *Zeitschrift für Pädagogik*, H. 1, 30-47.
- Schimank, Uwe (2000). Handeln und Strukturen. Einführung in die akteurstheoretische Soziologie. Weinheim: Juventa.
- Schön, Donald (1983). The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action. London: Temple Smith.

- Schrader, Joachim & Stefanie Hartz (2003). Professionalisierung – Erwachsenenbildung – Fallarbeit. In: Rolf Arnold & Ingeborg Schüssler (Hrsg.), *Ermöglichungsdidaktik in der Erwachsenenbildung* (142-155). Baltmannsweiler: Schneider-Hohengehren.
- Schüßler, Ingeborg & Wagenhals, Stephan (2010). Professionalization of Adult educators in German Universities – Selected Findings. In: Regina Egetenmeyer & Ekkehard Nüssli (Hrsg.). *Teachers and Trainers in Adult and Lifelong Learning. Asian and European Perspectives* (155-166). Frankfurt/M.: Lang.
- Schütz, Alfred (1971/1972). *Gesammelte Aufsätze*, Bd. 1/Bd.2. Den Haag: Martinus Nijhoff.
- Schütz, Alfred (2004). Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie (194-209). Hgg. v. Martin Endreß & Joachim Renn. Konstanz: UVK.
- Seidel, Tina & Manfred Prenzel (2007). Wie Lehrpersonen Unterricht wahrnehmen und einschätzen. Die Erfassung pädagogisch-psychologischer Kompetenzen mit Videosequenzen. In: Manfred Prenzel, Ingrid Gogolin & Heinz-Hermann Krüger (Hrsg.), *Kompetenzdiagnostik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 8*, 201-216.
- Silverman, Rita, William Welty & Sally Lyon (1996). *Multicultural Education Cases for Teacher Problem Solving*. New York: McGraw-Hill.
- Spinath, Birgit (2005). Akkuratheit der Einschätzung von Schülermerkmalen durch Lehrer und das Konstrukt der diagnostischen Kompetenz. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 19, 85-95.
- Strauch, Anne (2007). Validation of competences within companies. *Journal of Educational Sciences. Nr. 2 (14)*, 167-173.
- Strauch, Anne (2009). *Kompetenzmessung in der Weiterbildung: Instrumente und Methoden situativ anwenden*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Tabachnik, B. Robert & Kenneth M. Zeichner (1984). The impact of the student teaching experience on the development of teacher perspectives. *Journal of Teacher Education. Jg. 35, H. 6*, 28-36.
- Terhart, Ewald; Kurt Czerwenka, Karin Ehrich, Frank Jordan & Hans J. Schmidt (1994). *Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen*. Frankfurt/M.: Lang.
- Thonhauser, Josef (2004). Ja, aber! Zur Debatte über die Einführung von „Bildungsstandards“. *Erziehung und Unterricht 154*, 646-655.

- Walzik, Sebastian (2006). Sozialkompetenzen an der Hochschule fördern: Theoriegeleitete Entwicklung einer Lernumgebung und deren Evaluierung im Hinblick auf die Förderung sozialer Kompetenzen in Kooperations- und Teamsituationen. Paderborn: Eusl Verlagsgesellschaft mbH.
- Weinert, Franz E. (1999). Konzepte der Kompetenz. Paris: OECD.
- Weinstein, Claire E., Jenefer Husman & Douglas R. Dierking (2000). Self-Regulation Interventions with a Focus on Learning Strategies. In: Monique Boekaert, Paul R. Pintrich & Moshe Zeidner (Hrsg.), Handbook of Self-Regulation (727-747). San Diego, CA: Academic Press.
- Wendt, Wolf Rainer (2010). Case Management im Sozial- und Gesundheitswesen. Eine Einführung (5. Auflage). Freiburg i. Br.: Lambertus.
- Wertsch, James V. (1998). Mind as action. Oxford: OUP.
- Wolter, André (2008). „Wichtigste hochschulbezogene Ergebnisse des Schwerpunktthemas ‚Übergänge‘ im zweiten nationalen Bildungsbericht“. Fachtagung von BMBF/DIPF/KMK zur Bildungsberichterstattung, Berlin, 23. Juni 2008.

### **Zitation**

Una Dirks & Wilfried Hansmann (2012), Forschungsstand zur Analyse von Diagnosekompetenz in der Lehrerbildung [21 Seiten]. In: Wilfried Hansmann, Una Dirks & Hendrik Baumbach (Hrsg.), Professionalisierung und Diagnosekompetenz – Kompetenzentwicklung und -förderung im Lehramtsstudium. (Kap. I.3, Online-Schriftenreihe der Philipps-Universität Marburg: Professionalisierung und Diagnosekompetenz). [URL: [http://archiv.ub.uni-marburg.de/opus/schriftenreihen\\_ebene2.php?sr\\_id=30&la=de](http://archiv.ub.uni-marburg.de/opus/schriftenreihen_ebene2.php?sr_id=30&la=de)].