

Kompetenzniveaus – Globalskalen

Ausschnitt aus Kapitel A.3 der Publikation des Comenius-Konsortium: *Cadre Européen Commun de Référence pour la Visual Literacy – Prototype / Common European Framework of Reference for Visual Literacy – Prototype / Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Visual Literacy – Prototyp*; Hrsg. Ernst Wagner, Diederik Schönau, Münster/New York (Waxmann) 2016.

Grundlegung

Dieses Kapitel stellt Skalen für Kompetenzniveaus in den einzelnen Teilkompetenzen des Strukturmodells (vgl. A.2) bereit. Sie dienen zur Beschreibung einer bestimmten Performanz, in der sich die jeweilige Kompetenz/Teilkompetenz zeigt. Das erreichte Kompetenzniveau beschreibt also die Fähigkeit einer Person, eine bestimmte Herausforderung in einer spezifischen Situation auf einer bestimmten Stufe zu bewältigen.

Die Erstellung solcher Skalen hat das Ziel, die Kompetenzorientierung für die Praxis fruchtbar zu machen. Mit dem Set an Skalen steht ein Instrument zur Verfügung, das die Bewertung von Lernerfolgen ermöglicht, sei es als Selbsteinschätzung der Lernenden (vgl. C.4.2) oder als Beurteilung durch die Lehrenden z.B. als Lernstandserhebung (vgl. C.4).¹ Eine solche Bewertung kann zeigen, ob und wie weit eine oder mehrere Teilkompetenzen erreicht wurden und in welchen Bereichen der jeweilige Lernende Stärken oder Schwächen hat.²

So kann also die Grundlage für Überprüfungen geschaffen werden (vgl. C.4.1): *ipsativ* für die Beurteilung individueller Lernfortschritte bzw. für die Beobachtung der Entwicklung der Kompetenz eines Einzelnen in einem bestimmten Zeitraum (ipsative Messung); *norm-referenced* für die Beurteilung innerhalb von Gruppen oder Kohorten oder zur Darstellung des Leistungsstands der Gruppe zu einem bestimmten Zeitpunkt (normative Messung); oder *criterion-referenced* im Hinblick auf bildungspolitische Setzungen (kriterienbezogene Messung). In letzterem Fall ist die Definition von erwartbaren und erwarteten Leistungen in konkreten Situationen, z.B. für einheitliche Abschlussprüfungen am Ende der Schulzeit nötig (vgl. C.3.4). Dabei können die hier vorgestellten Niveaustufen für die Entwicklung von Standards für bestimmte Altersstufen, für bestimmte Länder/Regionen, für bestimmte Kontexte wie z.B. einzelne außerschulische Lernorte oder Schularten, ggf. auch für bestimmte Medien/Gattungen (Architektur, Design, Film, Malerei etc.) genutzt werden.

Eine Diagnose mit Hilfe von solchen Skalen ermöglicht es auch, die gemachten Beobachtungen für die weitere Planung durch die Lernenden wie durch die Lehrenden zu nutzen. Eine Einschätzung z.B. durch einen Lehrer zeigt, inwiefern der bisherige Unterricht den beabsichtigten Lernzuwachs ermöglicht hat. Sie gibt aber auch dem Lernenden Hinweise, an welchen Stellen das weitere Lernen ansetzen sollte. So wird es für den Lernenden möglich, sein eigenes Niveau zu einem bestimmten Zeitpunkt im Hinblick auf einen Maßstab selbst einzuschätzen; und für Lehrende, die Erwartungen an die Lernenden begründet zu formulieren, die Leistungen nachvollziehbar zu evaluieren, entsprechende Diagnosen zu erstellen. Da mit Lernstandserhebungen auch eine Rückmeldung an den Lehrenden gegeben ist (Wo liegen meine Schüler?),

¹ Ein solches Instrument beruht auf einem Kompetenz-Niveau-Modell. Hier ist zunächst vor allem die formative Evaluation als Begleitung individueller Lernfortschritte (ipsative assessment) als Ziel des Arbeitens mit Kompetenzniveaus gemeint. Ab der Altersstufe von ca. 7 Jahren können Lösungen von Aufgaben oder Leistungen über einen Zeitraum hinweg auch abschließend, d.h. summativ (in norm- oder criterion-referenced assessments) beurteilt werden.

² Dabei vollzieht sich diese Diagnose natürlich immer innerhalb eines konkreten Rahmens, der z.B. vom Zeitpunkt im individuellen Lernprozess, dem Alter, dem Leistungsstand der Referenzgruppe oder von ggf. gesetzten Standards bestimmt wird.

bilden diese ein wichtiges Instrument für die Unterrichtsplanung.

Vorgehensweise bei der Erstellung der Skalen

Um Kompetenzniveaus zu entwickeln, wurden hier im Referenzrahmen zunächst:

(a) die Teilkompetenzen des vorgelegten Strukturmodells ausdifferenziert³ und darüber hinaus bereits existierende Skalen, die es v.a. im angelsächsischen Bereich gibt, analysiert (vgl. B.3.3).

(b) Dieses Material wurde in einer ‚intuitiven‘⁴ Phase bearbeitet: Neue Deskriptoren wurden formuliert und die Zusammenstellung wurde von Experten diskutiert.

(c) In einer dritten Phase wurden vergleichbare Skalen⁵ mit qualitativen und quantitativen Methoden untersucht, um die Überprüfung der Validität, Objektivität und Reliabilität der Beschreibungen vorzubereiten (Vgl. C.4.2, C.4.3): Die Deskriptoren müssen tatsächlich das beschreiben, was sie im Hinblick auf die Teilkompetenzen beschreiben sollen (Validität), sie müssen unabhängig vom Überprüfenden (Objektivität) und frei von zufälligen Umständen sein (Reliabilität).

Damit wurden weitgehend die Vorschläge des vom Europarat herausgegebenen „Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen“ (GER, S. 32 und S. 200 ff.) für die ersten drei (von fünf) Phasen befolgt. Die Niveau-Festlegungen sind noch nicht empirisch-quantitativ abgesichert: Die Skalierung mit Hilfe quantitativer Methoden (vierte Phase) sowie deren Überprüfung in Folgeuntersuchungen (fünfte Phase) stehen in den kommenden Jahren, auf der Basis der hier vorgelegten Ergebnisse, an.

Wesentliche Aspekte für die Beschreibung von Kompetenzniveaus / Definition der Niveaus

Die hier vorgelegten Niveauformulierungen sind allgemein, d.h. unabhängig z.B. vom Alter, bildungspolitischen Setzungen oder bestimmten Kontexten. Sie sind Generalskalen.⁶ Als solche können und müssen sie für die jeweilige Anwendung aufgaben-, alters- bzw. lerngruppenspezifisch konkretisiert und v.a. nochmals ausdifferenziert werden.

Die folgenden Abschnitte legen Niveauskalen zu den ausgewählten Teilkompetenzen des Strukturmodells vor. Niveaus werden dabei im Sinne von Könnensbeschreibungen ausschließlich positiv formuliert.⁷ Um z.B. Lernfortschritte (oder auch Lernziele) in konsistenten Unterscheidungen erfassen zu können, werden diese hier auf drei Stufen (elementar, mittleres Niveau,⁸ kompetent) beschrieben.⁹

³ Hier wurden die vom Europarat im „Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen“ vorgeschlagenen Methoden „Kommission“ und „Auf Erfahrung beruhend“ angewendet (GER, 2001, S. 201).

⁴ Die intuitive Phase ist durch die reflektierte und begründete „Interpretation von Erfahrungen nach bestimmten Grundsätzen“, nicht durch eine „strukturierte Datensammlung“ bestimmt. (GER, 2001, S. 203)

⁵ Die Untersuchungen wurden mit einem Set von Skalen durchgeführt, die aus der Vorbereitung des hier vorgelegten Kapitels entstammen.

⁶ Es werden also keine Aussagen getroffen, wie sich die Kompetenzen im zeitlichen Lernprozess entwickeln. Das wäre Aufgabe eines Kompetenzentwicklungsmodells, das hier nicht vorgelegt werden kann. Ohne ein solches zu antizipieren, ist es offensichtlich, dass z.B. kleine Kinder zwar über Visual Literacy verfügen, jedoch in manchen Teilkompetenzen sicherlich nicht die höchste Kompetenzstufe erreichen. Für sie ist auch ein anderes „Set“ von Teilkompetenzen relevant als für Erwachsene.

⁷ Zur Diskussion dazu s. GER, S. 200 f.

⁸ Der für dieses Niveau meist gebräuchliche und häufig verwendete Begriff „selbständig“ wird hier nicht genutzt, um eine Überschneidung mit den Formulierungen bei den Beschreibungen zu vermeiden.

⁹ Im Hinblick auf konkrete Anwendungssituationen ist unter Umständen eine weitere Binnendifferenzierung in weitere Unterstufen nötig. Diese kann oder muss zu einem späteren Zeitpunkt erfolgen. Darüber hinaus ist das Nichterreichen des untersten Niveaus eine sinnvolle Ergänzung im alltäglichen Gebrauch (C.4.2), die bei Bedarf vorgenommen werden kann.

Dabei bezeichnet „elementar“ die unterste Stufe als Ergebnis von grundlegenden Lernprozessen.¹⁰ Mit dieser Stufe ist die elementare Basis zur Teilhabe an der Gesellschaft (etwa beruflich oder in der Kultur) beschrieben sowie die Basis einer umfassenden, die kulturelle Dimension einschließenden Persönlichkeitsentwicklung. Die dritte Niveaustufe (kompetent) dagegen charakterisiert den umfassend visuell gebildeten, europäischen *Bürger* (d.h. nicht den professionellen Designer, Künstler, Kritiker oder Kunsthistoriker, ausgebildet oder in der Berufsausbildung / im Studium stehend).

Bei der festlegenden Beschreibung des jeweils obersten Niveaus ergibt sich hier das Problem, dass im Bereich der Visual Literacy dafür ein klarer Maßstab fehlt – es gibt keinen „Muttersprachler“, wie ihn z.B. der Referenzrahmen für Sprachen (GER, 2001) zur Definition der höchsten Stufe nutzt. Und es gibt auch keinen richtigen „Anfänger“, der die fremde Sprache zunächst überhaupt nicht versteht und sich darin gar nicht ausdrücken kann. Deshalb müssen die Formulierungen auch des obersten Niveaus, zumindest im Moment, gesetzt werden. Dabei müssen sie nachvollziehbar begründet werden und für die Praktiker wie für Experten einsichtig sein.

Konstruktionsprinzipien

Die Konstruktion der Niveaus erfolgt nach Kriterien, die nicht fachspezifisch sind, sondern von allgemeinen didaktischen Prinzipien bzw. kognitiven Fähigkeiten her konzipiert sind:¹¹

- Auf der Ebene des *Inputs* kann die Qualität nach dem Anspruch, dem Komplexitätsgrad (Schwierigkeitsgrad) der jeweiligen Problemstellung bestimmt werden (z.B. einfach, vertraut, der nahen Erfahrungswelt/Lebenswelt entstammend vs. komplex, aus unbekanntem Räumen und Zeiten, in Zusammenhängen gedacht; mit Alltags- vs. Expertenwissen zu erschliessen oder zu gestalten, oder: enges vs. breites Anwendungsgebiet). Für die Konstruktion stehen damit bestimmte Inputvariablen zur Verfügung: Komplexität der unterschiedlichen Bilder/Objekte, einfache oder vielfältige Kontexte/Situationen, unterschiedlich anspruchsvolle Materialien und Techniken bzw. auf verschiedenen Niveaus ausdifferenzierte Bedeutungen.
- Eine weitere Form der Differenzierung geschieht nach *Prozessqualitäten* beim Problemlösen. Sie wird hier vorrangig angewendet. Prinzipien sind:
 - Grad der Selbständigkeit (z.B. angeleitet, eng geführt vs. sicher, selbständig, versiert)
 - Qualität des Problemlösungsprozesses (gerichtet, in eingeübten, vertrauten, festen Bahnen ablaufend, mit begrenztem Repertoire vs. flexibel, beweglich, explorativ, offen; bzw. oberflächlich vs. intensiv)
- Darüber hinaus ist eine Differenzierung nach der Qualität des *Ergebnisses/Outputs* möglich (z.B. reproduktiv, schematisch vs. neu, innovativ, originell; ebenfalls: oberflächlich vs. intensiv, tief, hohe Binnendifferenzierung und Detailliertheit – in Bezug jeweils auf Form und Inhalt)

Ein besonderes Problem ergibt sich bei den Teilkompetenzen der Visual Literacy, die für die Auseinandersetzung mit den Bildern/Objekten das Medium Sprache benötigen. Dazu gehören z.B.: Bilder/Objekte beschreiben, untersuchen, deuten etc. Hier kann sich eine Niveaudifferenzierung, gerade in

¹⁰ Der Kompetenzerwerb ist – auch wenn der Referenzrahmen vorrangig auf die formale Bildung zielt – grundsätzlich unabhängig vom Ort des Kompetenzerwerbs, etwa in der Familie, der Peergroup, an außerschulischen Lernorten oder in der Schule.

¹¹ Für die Weiterentwicklung des Niveaumodells bzw. des Referenzrahmens muss überlegt werden, ob die hier im Folgenden vorgelegten Begriffe als Deskriptoren im Sinne eines kontrollierten Vokabulars festzulegen sind.

Bildungskontexten, nicht nur der Begriffe und Beschreibungen des bildnerischen Denkens bedienen, sondern muss auch Levels der allgemeinen Sprachkompetenz nutzen, d.h. beide kombinieren.¹² Eine hohe Stufe in Visual Literacy ist dann also auch von einer hohen Stufe in der Sprachkompetenz abhängig. Das gilt auch, wenn die Performanz der bildnerischen Erkenntnis an Sprache gekoppelt ist, wenn z.B. bildnerische Prozesse im Medium Sprache reflektiert werden (z.B. benennen, erklären, begründen).

Bei der Festlegung von Niveaus gehen wir davon aus, dass ein höheres Kompetenzniveau immer die Fähigkeiten und Fertigkeiten der zugrundeliegenden, niedrigeren Kompetenzniveaus beinhaltet. Außerdem sind die im Folgenden durchgehend verwendeten Begriffe (wie z.B. ‚komplexes Bild‘, ‚eigenständiges Problemlösen‘ oder ‚vertraut, alltagsbezogen‘) Containerbegriffe. Sie bedürfen der Spezifizierung entweder in alters- und länderspezifische Standards (s.o.) oder der Ausdifferenzierung der Teilkompetenzen in spezifische Handlungen/Performanzen.¹³ Erst dann wird klar, wie die hier noch mit eher „vagen Begriffen“¹⁴ arbeitenden Beschreibungen zu sehen sind; erst dann werden die vorgenommenen Unterscheidungen auch konkret und aussagekräftig.

Metakognition

Metakognition im Sinne der Reflexion des eigenen produktiven und rezeptiven Umgangs mit Bildern ist zentraler Bestandteil der visuellen Kompetenz (vgl. B.3.4). Im vorgelegten Strukturmodell (vgl. A.2) weist Metakognition eine besondere Rolle aus, die sich auf alle Teilkompetenzen bezieht und in allen Teilkompetenzen (auch im Sinne der Niveaudifferenzierung) relevant ist. Sie bezeichnet ein (nicht fachspezifisches sondern allgemein kognitives) Nachdenken über und ein Auseinandersetzen mit dem eigenen Tun während und nach den Rezeptions- oder Produktionsprozessen. Sie dient der Regulation der Lernprozesse.¹⁵ Auch für Metakognition können verschiedene Niveaus formuliert werden, um sie für diagnostische Zwecke (wie oben dargestellt) nutzen zu können. Dort wo es um sprachliche Reflexion geht, ist sie an mehr oder weniger elaborierte Sprache angewiesen. Auf Grund ihrer besonderen Rolle im Gesamtgefüge wie im Kontext von Bildung wird hier eine eigene Skala vorgelegt, ehe die Skalen der ausgewählten Teilkompetenzen ausgeführt werden (Abb. 1).

¹² Zu einem späteren Zeitpunkt muss deshalb die Auseinandersetzung mit einer möglichen zusätzlichen Teilkompetenz „Eigene bildnerische (rezeptive wie produktive) Prozesse durchdenken und versprachlichen“ geführt werden. Erste Vorschläge dazu wurden bereits von Kati Zapp vorgelegt.

¹³ Die Ausdifferenzierung von „Bilder/Objekte deuten“ in konkrete Handlungen kann etwa nach (a) Bildgattungen wie z.B. „Spielfilme verstehen/gestalten“, „Kunstwerke verstehen/gestalten“, „Mode verstehen/gestalten“, etc. oder nach (b) Bildfunktionen erfolgen wie z.B. „bildliche Handlungsanweisungen verstehen/gestalten“, „bildliche Orientierung/Anweisungen verstehen/gestalten“, „bildliche Argumentationen verstehen/gestalten“.

¹⁴ GER, S. 201

¹⁵ Dass Reflexion oder Metakognition sich in einer Reihe von europäischen Curricula als eigene Teilkompetenz findet, verdeutlicht die Relevanz metakognitiver Prozesse im Umgang mit Bildern (vgl.B.3.2).

Niveau	Beschreibung
elementar	<ul style="list-style-type: none"> - kann einfache Aufgaben/Herausforderungen, die für alltägliche, vertraute Situationen typisch sind, verstehen und die dafür jeweils erforderlichen Teilkompetenzen zur Lösung bewusst nutzen. - kann Aktivitäten zur Bewältigung der Aufgabe oder Herausforderung beschreiben. - kann bei auftretenden Problemen im Lösungsprozess die eigenen Aktivitäten auf diese Probleme beziehen.
Mittleres Niveau	<ul style="list-style-type: none"> - kann eine in Teilaspekte differenzierte Aufgabe mit eigenen Worten wiedergeben. - kann die für eine Aufgabe notwendigen Teilkompetenzen benennen und diese als Instrumente im Hinblick auf die Lösung der Aufgabe in einfachen Worten beschreiben. - kann die eigenen Aktivitäten zur Bewältigung einer Aufgabe im Hinblick auf die nötigen Teilkompetenzen beobachten und im Hinblick auf die eigene Intention sowie nach einfachen Kriterien einschätzen.
kompetent	<ul style="list-style-type: none"> - kann eine komplexe Aufgabe bestimmten Typen von Situationen/Aufgaben zuordnen und die für die einzelnen Schritte verschiedenen Teilkompetenzen benennen. - kann das Anspruchsniveau der jeweiligen Aufgabe einschätzen und das gewählte Lösungskonzept (die gewählten Teilkompetenzen) daraufhin erklären. - kann die erarbeitete Lösung bzw. die eigene Leistung im Hinblick auf das intendierte Ergebnis analysieren und bewerten. - kann auf der Basis der Selbsteinschätzung die jeweils gewählten Lösungsstrategien erklären, begründen und steuern (z.B. ändern, korrigieren, variieren, neu anfangen, verwerfen, weiterführende von unproduktiven Konzepten unterscheiden). - kann Verbesserungsideen entwickeln und die Arbeitsprozesse anderer beraten.

Abb. 1 Teilkompetenzstufen Metacognition

Literatur

GER: Europarat/Rat für kulturelle Zusammenarbeit (2001), *Gemeinsamer Europäischen Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen* (deutsche Fassung), Berlin: Langenscheidt