

Kompetenzdiagnostik in der beruflichen Bildung – eine Zwischenbilanz

KURZFASSUNG: Unter den möglichen Fragestellungen zur Betrachtung von Ergebnissen und Erträgen der Diagnostik in der beruflichen Bildung zielt der Beitrag auf die Abbildung von (beruflicher) Handlungskompetenz. Dieser Aspekt stellt eine zentrale Herausforderung für die pädagogische Diagnostik dar. Das beginnt bei der gültigen Leistungsbeurteilung von Auszubildenden in Abschlussprüfungen. Das schließt den Aspekt von Standards für die berufliche Bildung ein. Das richtet sich auch auf den Versuch einer vergleichenden Leistungsmessung über Organisationen bzw. über Bildungssysteme hinweg. Aufgezeigt werden unterschiedliche Konzepte zur Abbildung von beruflichem Handeln. Sie werden vergleichend analysiert, um daraus eine Perspektive für eine qualifizierte Diagnostik zu kompetentem beruflichem Handeln anzudenken.

ABSTRACT: Among the open questions towards the assessment of qualified vocational performance the paper looks at the validity in assessing vocational expertise. This question is a core one for the assessment of vocational training programs. Trainees have to be certified in respect to their level of vocational expertise. This includes the question of standards for vocational education and training (VET). This is a necessary prerequisite for any comparative evaluation of outcomes from vocational education and training across institutions and across educational systems. The different concepts of vocational expertise within the German apprenticeship system and within the general educational system are discussed. They become analyzed in a comparative view in order to develop a perspective for valid assessment of qualified vocational performance.

1 Orientierung¹

Diagnostik in der beruflichen Bildung wird in diesem Zusammenhang in Anlehnung an KLAUER (1978, 5) als das Insgesamt von Erkenntnisbemühungen im Dienste aktueller berufs- bzw. wirtschaftspädagogischer Entscheidungen verstanden. Gegenüber der umfassenderen Orientierung bei KLAUER, auf das gesamte Feld der Pädagogik, erfolgt hier also eine Eingrenzung auf das Feld der beruflichen Bildung. Daraus ergibt sich ein Fokus, der noch nicht zu einem konsistenten Arbeitsfeld führt. Das Feld hat vielmehr Bezüge zu benachbarten, zum Teil überlappenden Disziplinen und Arbeitsrichtungen. Dazu gehören, wie bereits gesagt, als umfassenderes Feld die Pädagogische Diagnostik, sowie u. a. die Bereiche der Psychologischen Diagnostik, der Testtheorie, der Begabungsdiagnostik, der Eignungsdiagnostik (vgl. BECKER 2002; ERPENBECK & ROSENSTIEL 2003), der Status- wie auch der Prozessdiagnostik. Neben diesen affinen Arbeitsbereichen mit zum Teil ähnlichen Zielen und Methoden ist die berufspädagogisch orientierte Diagnostik selbst auf unterschiedliche Zieldimensionen ausgerichtet. Aus der Perspektive der Unterstützung von Vermittlungsprozessen steht z. B. die Ausprägung von Leistungsfähigkeit

1 Der Verfasser stützt sich in diesem Beitrag auf Aspekte einer Expertise für das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) zum Thema ‚Handlungskompetenz in Ausbildungsordnungen und KMK-Rahmenlehrplänen‘ sowie auf Positionen aus der Wissenschaftlichen Begleitung zum BMBF Entwicklungsprojekt für die Prüfungen zu den neu geordneten Elektroberufen. Der Beitrag enthält Positionen aus diesen beiden Zusammenhängen. Sie geben ausschließlich die Sicht des Verfassers wider.

ten als interne Lernvoraussetzungen oder als Lernergebnisse im Blick. Aus einer gesellschaftlichen Perspektive geht es um die Einstufung, beziehungsweise um die Auslese von Personen. Aus der Perspektive der an den Lehr- und Lernprozessen unmittelbar Beteiligten geht es um die Diagnostik von Lern- bzw. von Lehrprozessen. Damit ergeben sich innerhalb der berufspädagogischen Diagnostik bereits wieder mehrere mögliche Akzente. Sie weiten sich u. a. noch einmal in Hinblick auf die beiden grundsätzlichen Orientierungen der Diagnostik im Zusammenhang von Vermittlungsprozessen aus. KLAUER verweist dazu bereits 1987 auf den norm- und den kriteriumsbezogenen Ansatz der Diagnostik. Diese Differenzierung kann im berufspädagogischen Zusammenhang nicht zu den generell geteilten Gemeinplätzen gerechnet werden; obwohl sie im Gegensatz dazu als hoch bedeutsam erscheint. Schließlich besteht zu den Prozessen der Diagnostik in der beruflichen Bildung auch der Aspekt ihrer Gütemerkmale. METZGER, DÖRIG und WAIBEL (1998, 57) verweisen dazu, im kriteriumsorientierten Ansatz, auf die vier Gesichtspunkte der Chancengleichheit (Fairness), der Wirtschaftlichkeit (Ökonomie), der Zuverlässigkeit und der Gültigkeit. Damit kommen weitere Facetten des Themas in den Blick. Sie können im gegebenen Rahmen nicht alle behandelt werden. Die notwendige Akzentuierung muss insbesondere die Bedeutsamkeit der verschiedenen Themen berücksichtigen. Bei dem gegebenen Stand der Diskussion gerät die Frage nach der gültigen Abbildung der Zielvorstellungen zur beruflichen Bildung in den Blick. Diese Zielvorstellungen werden wesentlich durch den Begriff der (beruflichen) Handlungskompetenz bestimmt (KMK 1996/2000; KMK 2004). Die weiteren Ausführungen sind entsprechend auf die Frage nach den Möglichkeiten einer gültigen Abbildung von Handlungskompetenz gerichtet. Eine zusätzliche Eingrenzung erfolgt auf das Duale System als einem Kernanliegen der Berufspädagogik. Dabei werden die Vorgaben für die beiden Lernorte, Betrieb und berufsbildende Schule, als aufeinander bezogene Teile des Dualen Systems, einbezogen. Im Mittelpunkt der folgenden Ausführungen wird damit die Frage nach der gültigen Abbildung von Handlungskompetenz für das Feld der Ausbildungsberufe stehen. Dieser Akzent gründet in der Logik, dass die Antwort auf die Frage, was gemessen werden soll und ggf. gemessen werden kann, der Frage nach den Vorgehensweisen des Messens und Prüfens systematisch voraus geht. In dieser Hinsicht kommen insbesondere vier zentrale Felder der Diskussion in den Blick. Sie ergeben sich zu den Aspekten der Handlungskompetenz im Zusammenhang mit den neueren Ausbildungsordnungen, den Rahmenlehrplänen der KMK, den internationalen Studien zum Schulleistungsvergleich sowie den Standards (für berufliche Bildung). Die Ausführungen nehmen ihren Ausgang bei den Ausbildungsordnungen, weil sie den Rahmenlehrplänen in der Entwicklung vorausgehen und weil gerade in den neueren Ausbildungsordnungen, deutliche Akzente für eine Fortschreibung der grundlegenden Ziele der Ausbildung zu beobachten sind. Dafür stehen z. B. die Verordnungen für die IT-Berufe, für die Versicherungs- und die Bankkaufleute wie auch für die Elektro- und die Metallberufe. Die Rahmenlehrpläne der KMK werden mit den Ausbildungsordnungen abgestimmt. Deshalb schließt sich dieser Gesichtspunkt an dieser Stelle an. Nachdem das duale System nicht für sich alleine steht, sondern in das Bildungssystem integriert ist, folgen die Ausführungen zum Verständnis von Handlungskompetenz in den Studien zum Schulleistungsvergleich und im Zusammenhang der Bildungsstandards. Auf dieser Basis wird die Frage nach einem zeitgerechten Verständnis von Gültigkeit im

Zusammenhang beruflicher Bildung gestellt. Daraus resultieren Befunde zu einer gültigen Abbildung von (beruflicher) Handlungskompetenz.

2 ‚Handlungskompetenz‘ in zentralen Zusammenhängen der berufspädagogischen Diskussion

2.1 Der Ansatz in den neueren Ausbildungsordnungen

Die Ausbildungsordnungen geben genau betrachtet mehrere übergeordnete Bezüge für die Diagnostik vor. Am Beispiel der 2005 neu geordneten Elektroberufe lauten die entsprechenden Formulierungen in § 1: ‚Die in dieser Verordnung genannten Fertigkeiten und Kenntnisse (Qualifikationen) sollen prozessbezogen vermittelt werden. Diese Qualifikationen sollen so vermittelt werden, dass die Auszubildenden zur Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit (...) befähigt werden, die insbesondere selbständiges Planen, Durchführen und Kontrollieren sowie das Handeln im betrieblichen Gesamtzusammenhang einschließt.‘ Diese Zielvorgabe für die Vermittlungsprozesse wird für die diagnostischen Zusammenhänge ausdrücklich bekräftigt: ‚Die in Satz 2 beschriebene Befähigung ist auch in den Prüfungen (...) nachzuweisen.‘ Damit werden einerseits bestimmte Fertigkeiten und Kenntnisse angeführt und andererseits die Befähigung zum selbstständigen Planen, Durchführen und Kontrollieren (im betrieblichen Gesamtzusammenhang). Die jeweils zu vermittelnden Kenntnisse und Fertigkeiten werden als Positionen des Berufsbildes angeführt.

Zweiseitiger Bezug in den Ausbildungsordnungen:

Einerseits:

- § 3
Ausbildungsberufsbild
(1) Gegenstand der Berufsausbildung sind mindestens die folgenden Fertigkeiten und Kenntnisse:
1. Das Ausbildungsunternehmen:
 - 1.1 Stellung, Rechtsform und Struktur,
 - 1.2 Kompetenzen der Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen,
 - 1.3 Personalwirtschaft und Berufsbildung,
 - 1.4 Arbeitssicherheit, Umweltschutz und rationelle Energieverwendung;
 2. Arbeitsorganisation mit Informations- und Kommunikationssystemen:
 - 2.1 Arbeitsorganisation,
 - 2.2 Funktion und Wirkung von Informations- und Kommunikationssystemen,
 - 2.3 Datenschutz und Datensicherheit;
 3. Versicherungsmärkte und Vertrieb:

Andererseits:

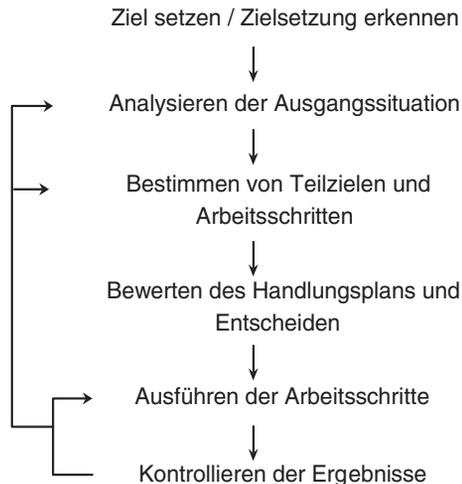


Abb. 1: Zweiseitiger Bezug in den Ausbildungsordnungen

Neben dem Bezug auf die Befähigung zum qualifizierten Handeln wird auch der explizite Bezug auf das Konzept der Handlungskompetenz genutzt. Dazu sagt die Verordnung z. B. in § 4: ‚Im Rahmen der berufsspezifischen Fachqualifikationen ist die *berufliche Handlungskompetenz* in einem Einsatzgebiet durch Qualifikationen zu erweitern und zu vertiefen, die im jeweiligen Geschäftsprozess zur ganzheitlichen Durchführung komplexer Aufgaben befähigt.‘ (Hervorhebung K. B.) Solche Qualifikationen können im vorher genannten Sinne als spezifische Fertigkeiten und Kenntnisse verstanden werden. Damit lässt sich feststellen, dass die berufliche Handlungskompetenz als Befähigung zum selbständigen Planen, Durchführen und Kontrollieren verstanden wird. Diese gründet in den berufsspezifischen Fertigkeiten und Kenntnissen, die im jeweiligen Berufsbild angeführt werden. Dieser doppelte Bezug wird nur auflösbar, wenn man die vorgegebene Aufzählung der Kenntnisse und Fertigkeiten als die (Wissens-) Basis betrachtet, welche als Grundlage für das ‚qualifizierte Handeln‘ der Fachkraft dient. Dieses Verständnis wird untermauert, wenn man den Bezug auf das in diesem Zusammenhang vielfach bemühte arbeitspsychologische Konzept der hierarchisch-sequentiellen Regulation des Handelns herstellt (vgl. VOLPERT 1989). Einzelne Planungs- und Handlungseinheiten sind jeweils in dem bearbeiteten Sachverhalt verankert und erfordern so den Gebrauch von spezifischen Kenntnissen und Fertigkeiten. Diese Kenntnisse und Fertigkeiten werden als Elemente von Handlungsschemata im Vollzug einer Sequenz von Handlungsschritten wirksam. Darin zeigt sich ihre Beherrschung in der Form des Könnens.

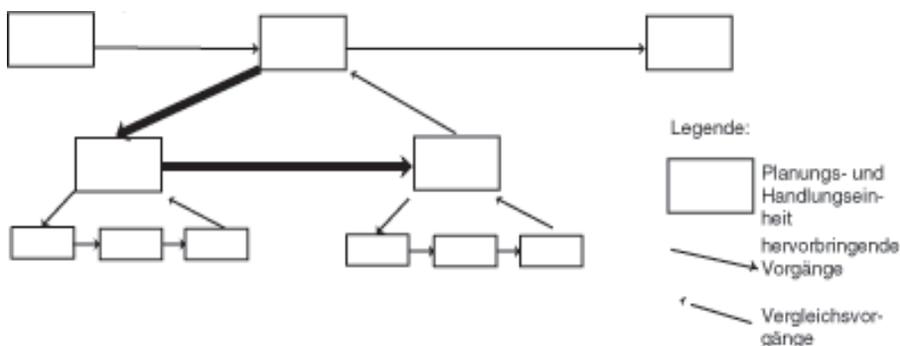


Abb. 2: Hierarchisch-sequentielle Organisation des Handelns
(in Anlehnung an VOLPERT 1989)

Das umfasst eine weitergehende Qualität als die bloße Reproduktion solcher Kenntnisse und Fertigkeiten außerhalb eines zielbezogenen Handlungszusammenhangs. Innerhalb von beruflichen Vollzügen müssen solche Kenntnisse und Fertigkeiten immer auch auf ihre Angemessenheit für die bearbeitete Aufgabenstellung hin beurteilt werden. Das selbständige Planen, Durchführen und Kontrollieren findet entsprechend zeitgleich auf unterschiedlichen Ebenen statt (vgl. Abb. 1). Auf der Ebene von aktuellen Vollzügen, der Mikroebene, umfasst das die Kontrolle der ‚richtigen‘ Anwendung der gerade genutzten Fertigkeiten und Kenntnisse. Darüber geht es auf

einer Mesoebene z. B. um die angemessene Sequenz der Handlungseinheiten (vgl. Abb. 2). Auf der Ebene des Handlungsauftrags, der Makroebene, geht es schließlich um die Kontrolle der übergeordneten Handlungsziele. Daran wird greifbar, dass eine gültige Diagnostik zur beruflichen Handlungskompetenz notwendigerweise und unverzichtbar einen prozessbezogenen Zugriff wählen muss. Nur darüber kann sich Handlungskompetenz im gleichzeitigen Bezug auf die verschiedenen Ebenen der Handlungskontrolle gültig manifestieren.

Eine weitere, dritte Ebene mit Zielvorgaben liegt in den Verordnungen in den Regelungen zur Prüfung vor. Für die neu geordneten Elektroberufe findet man dazu jeweils eine Vorgabe zum Teil 1 (vorgezogene Abschlussprüfung) und zum Teil 2 der Prüfung. Für den Beruf Elektroniker/in für Automatisierungstechnik lautet diese Vorgabe:

Der Prüfling soll zeigen, dass er

1. technische Unterlagen auswerten, technische Parameter bestimmen, Arbeitsabläufe planen und abstimmen, Material und Werkzeug disponieren,
2. Teilsysteme montieren, demontieren, verdrahten, verbinden und konfigurieren, Sicherheitsregeln, Unfallverhütungsvorschriften und Umweltschutzbestimmungen einhalten,
3. die Sicherheit von elektrischen Anlagen und Betriebsmitteln beurteilen, elektrische Schutzmaßnahmen prüfen,
4. elektrische Systeme analysieren und Funktionen prüfen, Fehler suchen und beseitigen, Betriebswerte einstellen und messen,
5. Produkte in Betrieb nehmen, übergeben und erläutern, Auftragsdurchführung dokumentieren, technische Unterlagen, einschließlich Prüfprotokolle, erstellen kann.

Für den Arbeits- bzw. Kundenauftrag in Teil 2 der Abschlussprüfung lauten die Vorgaben zum Beruf Elektroniker/in für Automatisierungstechnik:

„Der Prüfling soll im Prüfungsbereich Arbeitsauftrag zeigen, dass er

1. Arbeitsaufträge analysieren, Informationen beschaffen, technische und organisatorische Schnittstellen klären, Lösungsvarianten unter technischen, betriebswirtschaftlichen und ökologischen Gesichtspunkten bewerten und auswählen,
2. Auftragsabläufe planen und abstimmen, Teilaufgaben festlegen, Planungsunterlagen erstellen, Arbeitsabläufe und Zuständigkeiten am Einsatzort berücksichtigen,
3. Aufträge durchführen, Funktion und Sicherheit prüfen und dokumentieren, Normen und Spezifikationen zur Qualität und Sicherheit der Anlagen beachten sowie Ursachen von Fehlern und Mängeln systematisch suchen und beheben,
4. Produkte übergeben, Fachauskünfte erteilen, Abnahmeprotokolle anfertigen, Arbeitsergebnisse und Leistungen dokumentieren und bewerten, Leistungen abrechnen und Systemdaten und -unterlagen dokumentieren kann.“

An beiden Formulierungen ist ablesbar, dass sie sich an dem Rahmen der Vollständigen Beruflichen Handlung orientieren. Sie verlaufen jeweils idealtypisch von der Analyse eines Auftrags, über die Planung und Durchführung zur Übergabe der Gewerke. Für den Teil 1 wird dabei eine technikbezogene Sicht genutzt (i. e. Parameter bestimmen, Teilsysteme montieren, Schutzmassnahmen prüfen usw.). Für den Teil 2 wird dagegen eine prozessorientierte Vorgabe definiert (i. e.

organisatorische Schnittstellen klären, Arbeitsabläufe berücksichtigen, Fehler und Mängel suchen, Leistungen abrechnen usw.). Hier gibt die Verordnung also die Ziele bzw. Kriterien vor, zu denen das Leistungsvermögen der Absolventen ermittelt werden soll. Diese Vorgabe schließt einen kriterienbezogenen Ansatz für die zugehörige Diagnostik ein. Bei den Metallberufen findet sich diese Orientierung analog wieder. Dieser dritte Bezug für die Leistungsmessung ist in dieser Deutlichkeit erstmals eingeführt worden. Er ist auf der einen Seite eine deutliche Hilfestellung für eine kriteriumsorientierte Anlage der zugehörigen Prüfungsteile. Auf der anderen Seite erhöht sich dadurch die Mehrdeutigkeit der Verordnungen, indem eine zusätzliche, dritte Vorgabe eingeführt worden ist. Für die Umsetzung eröffnet das die Möglichkeit, sich in der Prüfung zum einen an der beruflichen Handlungsfähigkeit, zum anderen an den Kenntnissen und Fertigkeiten nach den Positionen des Berufsbilds oder zum dritten an den spezifischen Vorgaben für die Prüfungsteile auszurichten. Aus der diagnostischen Sicht ist dabei eindeutig die dritte Variante zu präferieren, weil so die Beherrschung der für die Prüfungsteile vorgegebenen Ziele zum Maß wird, ohne dass weitere Interpretationen oder Ableitungen benötigt werden. Dabei bleibt festzuhalten, dass eine solche Präzisierung für andere Berufe in der Regel nicht vorliegt.

2.2 Handlungskompetenzen im Ansatz der Rahmenlehrpläne der KMK

Für die Vermittlungsprozesse im Unterricht der Berufsschule geben die Rahmenlehrpläne der KMK (1996/2000) bzw. ihre länderspezifischen Umsetzungen die Zielsetzungen vor. Der Bildungsauftrag der Berufsschule orientiert sich an dem Ziel der Handlungskompetenz: ‚Die aufgeführten Ziele sind auf die Entwicklung von Handlungskompetenz gerichtet. Diese wird hier verstanden als die Bereitschaft und Fähigkeit des Einzelnen, sich in gesellschaftlichen, beruflichen und privaten Situationen sachgerecht, durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten.‘ Auf den ersten Blick wird dazu deutlich, dass dieses Verständnis nicht auf den Zusammenhang einer qualifizierten Berufstätigkeit begrenzt, sondern auf die Bewältigung von Lebensvollzügen, mit einem Fokus auf die berufstätige Person gerichtet ist. Als Dimensionen von Handlungskompetenz sind bis zum September 2004 Fachkompetenz, Personalkompetenz und Sozialkompetenz angeführt und explizit definiert worden:

Fachkompetenz bezeichnet die Bereitschaft und Fähigkeit, auf der Grundlage fachlichen Wissens und Könnens Aufgaben und Probleme zielorientiert, sachgerecht, methodengeleitet und selbständig zu lösen und das Ergebnis zu beurteilen.

Personalkompetenz bezeichnet die Bereitschaft und Fähigkeit, als individuelle Persönlichkeit die Entwicklungschancen, Anforderungen und Einschränkungen in Familie, Beruf und öffentlichem Leben zu klären, zu durchdenken und zu beurteilen, eigene Begabungen zu entfalten sowie Lebenspläne zu fassen und fortzuentwickeln. Sie umfasst personale Eigenschaften wie Selbständigkeit, Kritikfähigkeit, Selbstvertrauen, Zuverlässigkeit, Verantwortungs- und Pflichtbewusstsein. Zur ihr gehören insbesondere auch die Entwicklung durchdachter Wertvorstellungen und die selbstbestimmte Bindung an Werte.

Sozialkompetenz bezeichnet die Bereitschaft und Fähigkeit, soziale Beziehungen zu leben und zu gestalten, Zuwendungen und Spannungen zu erfassen, zu verstehen

sowie sich mit anderen rational und verantwortungsbewusst auseinanderzusetzen und zu verständigen. Hierzu gehört insbesondere auch die Entwicklung sozialer Verantwortung und Solidarität.

Methoden- und Lernkompetenz erwachsen aus einer ausgewogenen Entwicklung dieser drei Dimensionen.

Seit 2004 wird in einer vorläufigen Arbeitsfassung der Handreichung (KMK 2004) eine veränderte Position bezogen. Jetzt werden die drei grundlegenden Kompetenzen als Fach-, *Human-* und Sozialkompetenz bezeichnet, wobei die Definitionen im Wortlaut beibehalten worden sind. Diesen drei grundlegenden Kompetenzen werden orthogonal die Methodenkompetenz, die kommunikative Kompetenz und die Lernkompetenz zugeordnet: ‚Bestandteil sowohl von Fachkompetenz als auch von Humankompetenz als auch von Sozialkompetenz sind Methodenkompetenz, kommunikative Kompetenz und Lernkompetenz.‘ Dem schließen sich (KMK 2004, 10–11) die folgenden Definitionen an:

Methodenkompetenz bezeichnet die Bereitschaft und Befähigung zu zielgerichtetem, planmäßigem Vorgehen bei der Bearbeitung von Aufgaben und Problemen (zum Beispiel bei der Planung der Arbeitsschritte).

Kommunikative Kompetenz meint die Bereitschaft und Befähigung, kommunikative Situationen zu verstehen und zu gestalten. Hierzu gehört es, eigene Absichten und Bedürfnisse sowie die der Partner wahrzunehmen, zu verstehen und darzustellen.

Lernkompetenz ist die Bereitschaft und Befähigung, Informationen über Sachverhalte und Zusammenhänge selbständig und gemeinsam mit Anderen zu verstehen, auszuwerten und in gedankliche Strukturen einzuordnen. Zur Lernkompetenz gehört insbesondere auch die Fähigkeit und Bereitschaft, im Beruf und über den Berufsbereich hinaus Lerntechniken und Lernstrategien zu entwickeln und diese für lebenslanges Lernen zu nutzen.

Auf den Wechsel der Position soll an dieser Stelle nur hingewiesen werden. Nicht verändert hat sich die prinzipielle Sicht, dass die Kompetenzen in einer didaktisch-analytischen Sicht, also getrennt voneinander, wenn auch aufeinander bezogen, gesehen werden. Eine solche Sichtweise ist aus dem Zusammenhang der Lehrzielbereiche vertraut. Die didaktisch-analytische Differenzierung zwischen kognitiven, affektiven und pragmatischen Lehrzielen ist nicht zuletzt genutzt worden, um einer einseitigen Orientierung auf den kognitiven Bereich der Vermittlungsprozesse entgegen zu wirken. Gleichzeitig war bewusst, dass diese Differenzierung in konkreten Leistungszusammenhängen nicht haltbar ist. Eine solche didaktisch-analytische Vorstellung von Handlungskompetenz legt aus einer empirischen Sicht einen kompetenz-analytischen Zugang nah, wie ihn u. a. FREY (2004, 904) bezieht: ‚Somit kann man Kompetenz als ein Bündel von körperlichen und geistigen Fähigkeiten bezeichnen, die jemand benötigt, um anstehende Aufgaben oder Probleme zielorientiert und verantwortungsvoll zu lösen, die Lösungen zu bewerten und das eigene Repertoire an Handlungsmustern weiterzuentwickeln. Hierzu werden von einer Person eine Reihe fachlicher, methodischer, sozialer und personaler Kompetenzen benötigt.‘ Die Handlungsfähigkeit der Person wird auf eine strukturierte Menge von Befähigungen zurückgeführt. Diese Menge von Befähigungen soll empirisch abgebildet werden, um das Potenzial der Person für zukünftiges Handeln ermitteln zu können. Das führt zu einem ‚hierarchischen Strukturmodell von Handlungskompetenz‘, wie es in Abbildung 3 schematisch dargestellt ist.

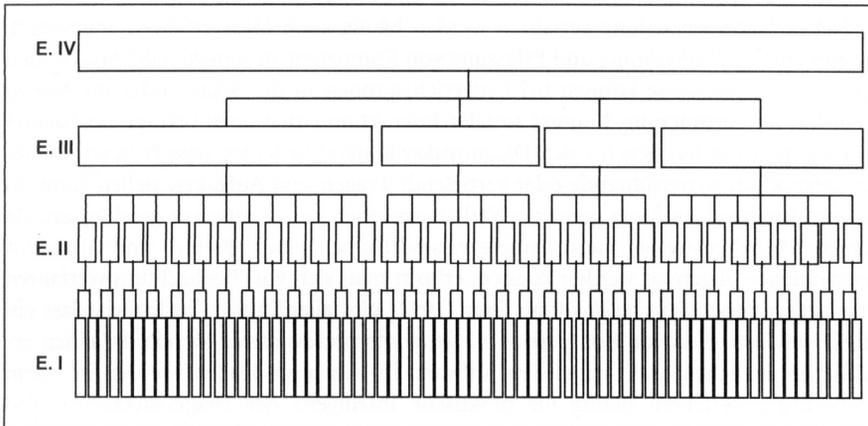


Abb. 3: Strukturmodell von Handlungskompetenz (nach FREY 2004, 907)

Auf der untersten Ebene (E. I) gründet die Hierarchie von Fertigkeiten in dem Selbstkonzept der Person zu ihren eigenen Fertigkeiten. Solche Fertigkeiten können auf der nächsten Ebene zu Fähigkeitsdimensionen zusammengefasst werden. Das kann sich z. B. auf die Problemlösefähigkeit beziehen. Solche Fähigkeiten können wiederum zu Kompetenzklassen verdichtet werden. Das kann auf dieser dritten Ebene etwa die Methodenkompetenz ausmachen, in welche die Problemlösefähigkeit als eine Leistungsfähigkeit eingeht. Darüber konstituiert sich auf der obersten Ebene die allgemeine Handlungskompetenz. Aus der Perspektive der Abbildung von Kompetenzen sind diese Zugänge in einer zeitnahen Darstellung bei ERPENBECK & ROSENSTIEL (2003) in ihrer Bandbreite dargestellt. Sie führen, aus der Sicht des Verfassers, in der Tendenz zur Abbildung der Niveaus von Befähigungen, in denen die Handlungskompetenz einer Person begründet ist. In allgemeiner Terminologie können sie als Dispositionen betrachtet werden, in denen das Leistungsvermögen einer Person angelegt ist. Sie können herangezogen werden, um die Ausprägung von Befähigungen bei Personen vergleichend zu betrachten. Sie können auch dazu dienen, die Ausprägung von Befähigungen in ihrer Entwicklung über die Zeit – wie z. B. der Ausbildung – abzubilden (vgl. BREUER & WOSNITZA 2004). Dabei stellen sich sowohl Fragen zu den Güteigenschaften der Verfahren selbst (vgl. BREUER & BRAHM 2004) als auch Fragen zu den Güteigenschaften unter dem Anspruch einer Messung über Zeit (BREUER & EUGSTER im Druck). Die Vorgehensweise gründet, wie die Vorstellung von Kompetenz der KMK, in einer analytischen Sichtweise. Handlungskompetenz ist in einem Bündel von Teilkompetenzen begründet. Diese Teilkompetenzen werden in unterschiedlichen Ansätzen immer wieder abweichend voneinander definiert (vgl. FREY & BALZER 2003; MAAG-MERKI 2004; MAAG-MERKI & GROB 2003; STRAKA & LENZ 2003; SCHWADORF 2003). Im Unterschied zur oben dargestellten analytisch-didaktischen Position liegt jedoch jeweils eine theoretische Verankerung vor. Sie ist in einem Bündel von Konstrukten begründet. Der Ansatz stößt an seine Grenzen, wenn nicht die individuelle Befähigung, als Indikator für Handlungskompetenz, sondern konkretes qualifiziertes Handeln in einem Hand-

lungszusammenhang abgebildet und beurteilt werden soll. Dabei steht das Niveau des Handelns von Individuen selbst im Blickpunkt. Dazu bedarf es eines *funktionalen* Zugangs, der an die Wahrnehmung von beruflichen Handlungssituationen in ihrer betrieblichen Komplexität gebunden ist.

2.3 Handlungskompetenz im Licht der Internationalen Studien zum Schulleistungsvergleich

In seinem Gutachten für die OECD zur konzeptuellen Fassung von Kompetenz hat WEINERT (2001b) die Sichtweisen zum Konzept aus der internationalen Literatur zusammengestellt. Danach sind die folgenden Akzentsetzungen unterscheidbar (vgl. Klieme et al. 2001):

- Allgemeine intellektuelle Fähigkeiten – Dispositionen (vgl. die Ausführungen zu 2.2)
- Funktional bestimmte kognitive Leistungsdispositionen – bereichsspezifische Fähigkeiten
- Motivationale Orientierungen – als Voraussetzungen für die Bewältigung anspruchsvoller Aufgaben
- Handlungskompetenz – z. B. berufliche
- Metakompetenzen für den Erwerb und die Anwendung von Kompetenzen

Unter diesen fünf Varianten hat man sich bei der Entwicklung der PISA-Studie (BAUMERT et al. 2001) für die zweite entschieden. Man folgt der Empfehlung der OECD (vgl. RYCHEN & SALGANIK 2000) sich in den internationalen Vergleichsstudien an dem Konzept der Kompetenz in dem Verständnis einer bereichsspezifischen, funktionalen Leistungsdisposition zu orientieren (WEINERT 2001, 27).

Im Lichte der Fragestellung dieses Beitrags erscheint in diesem Zusammenhang zunächst wichtig, dass Handlungskompetenz davon abgegrenzt wird. Nach WEINERT (2001b) schließt die (berufliche) Handlungskompetenz die ersten drei Ansätze ein. Sie umfasst also die allgemeinen intellektuellen Fähigkeiten – die Dispositionen – die bereichsspezifischen Fähigkeiten und die motivationalen Orientierungen, als Voraussetzungen für die Bewältigung anspruchsvoller Aufgaben. Unter Kompetenzen versteht man, (...) die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können. (WEINERT 2001, 27–28) Damit kann man an dieser Stelle festhalten, dass kompetentes berufliches Handeln mehrdimensional begründet ist. Die intellektuellen Fähigkeiten von Individuen, d. h. zum Beispiel ihre Befähigung zu schlussfolgerndem, analytischem Denken (vgl. SEEL 2000), ihre fachübergreifenden bzw. -verbindenden Kompetenzen (vgl. KLIEME et al. 2001), ihre Basiskompetenzen (PRENZEL et al. 2004), also ihre Lesefähigkeit, ihre mathematische und ihre naturwissenschaftliche Kompetenz sowie ihre motivationalen Orientierungen, wie etwa ihre Selbstwirksamkeitserwartungen und ihre Anstrengungsbereitschaft gehen, zusammen mit nicht zuletzt auch moralischen Befähigungen (vgl. BECK, BIENENGRÄBER & HEINRICHS 1998), in die Bewältigung von beruflichen Aufgabenstellungen ein.

Die Fachlichkeit eines Ausbildungsberufs kann als eine, (den Ausbildungsberuf) konstituierende Domäne aufgefasst werden, in welche Auszubildende ihre Lernvoraussetzungen – im gerade dargestellten Sinne – transferieren und zur Geltung bringen müssen. WEINERT (2001, 27) argumentiert in genau diese Richtung, indem er feststellt, dass die Annahme, fachlichen Leistungen kämen in der Zukunft immer geringere, fachübergreifenden Kompetenzen dagegen eine ständig wachsende Bedeutung zu, die gut belegte Tatsache ignoriere, '(...) dass Fächer nicht beliebige Wissenskonglomerate darstellen, sondern sachlogische Systeme, die Schüler aktiv und konstruktiv erwerben müssen, wollen sie schwierige inhaltliche Phänomene und Probleme tiefgründig verstehen und soll zukünftiges Lernen durch Transferprozesse erleichtert werden.'

Berufliche Handlungskompetenz im Sinne einer qualifizierten Tätigkeit, die selbständiges Planen, Durchführen und Kontrollieren umfasst, setzt damit voraus, dass die jeweilige berufliche Fachlichkeit so erschlossen wird, dass die Befähigungen der Auszubildenden darin wirksam werden und nicht zuletzt, im Sinne der Bildungsauftrags der Berufsschule, weiter entwickelt werden können. In diesem Zusammenhang ist nicht zuletzt die Wissensbasis in der Domäne des (Ausbildungs-) Berufs zu entwickeln. In der Domäne werden die verfügbaren Kompetenzen wirksam.² Dieser Ansatz entspricht nicht einer analytischen Sicht, wie sie oben als nicht hinreichender Zugang für die Abbildung der Befähigung zu beruflichem Handeln beurteilt worden ist. Berufliche Handlungsfähigkeit wird vielmehr funktional verstanden, sie dokumentiert sich in der erfolgreichen Bearbeitung von konkreten beruflichen Aufgabenstellungen. Damit kann in diesem Zusammenhang in der Anlehnung an die Sicht der internationalen Vergleichsstudien argumentiert werden. Zugehörige Postulate lauten:

- Handlungskompetenz in einem Ausbildungsberuf stützt sich auf Leistungsdispositionen unter Einschluss einer Wissensbasis, die es erlauben, eine Klasse von Anforderungen in beruflichen Aufgabenstellungen zu bewältigen.
- Die Abbildung von beruflicher Handlungskompetenz orientiert sich an der Expertiseforschung (vgl. DREYFUS & DREYFUS 1987). Danach sind fünf Stufen der Entwicklung von Handlungskompetenz unterschieden worden. Die Stufen sind definiert als:
 - Neuling
 - fortgeschrittener Anfänger
 - kompetenter Akteur
 - Professioneller
 - Experte.
 Das deckt sich mit den allgemeinen Vorstellungen zur Ausbildung von beruflicher Handlungskompetenz.
- Berufliche Handlungskompetenz gründet in Leistungsdispositionen auf der Basis von domänenspezifischem Wissen und von Fertigkeiten und ist entsprechend vermittelbar.

2 Diese Vorstellung mag weit reichend erscheinen. Dieser Gedanke relativiert sich ggf. über den Blick auf die ersten Ergebnisse aus PISA 2003 (Prenzel et al. 2004, 15) Dort wird u. a. festgestellt, dass sich zu den dynamischen Anforderungen im Problemlösen, die gerade in der beruflichen Bildung bedeutsam sind, '(...) relative Stärken der Schülerinnen und Schüler aus Hauptschulen und Integrierten Gesamtschulen (...)’ abzeichnen.

- Berufliche Handlungskompetenz wird als Verknüpfung von Kompetenzen mit den Inhalten einer Domäne verstanden, indem die verfügbaren Kompetenzen genutzt werden, um die Inhalte der Domäne zu erschließen, bzw. um damit zu operieren. Hier ergibt sich die Wechselwirkung zwischen den Basiskompetenzen, die Auszubildende aus den Allgemeinbildenden Schulen mitbringen, und der Fachlichkeit der jeweiligen Domäne. Diese Interaktion kann, dem Bildungsauftrag der Berufsschule entsprechend, nicht nur im Aufbau einer domänenspezifischen Wissensbasis wirksam werden, sondern auch in der Förderung der einbezogenen Basiskompetenzen.
- Das funktionale Verständnis von beruflicher Handlungskompetenz bringt es mit sich, dass die Bewältigung bestimmter beruflicher Anforderungen als Indikator dieser Kompetenz gilt. Damit kann die Ausprägung beruflicher Handlungskompetenz nur leistungsbezogen erfasst werden.
- Die Anforderungssituationen, in denen sich berufliche Handlungskompetenz manifestiert, umfassen immer ein breites Leistungsspektrum. Dieses Leistungsspektrum ist gegenwärtig, zumindest im Ansatz durch die ‚Qualifikationen‘ definiert, die als Inhalte und Fertigkeiten eines Ausbildungsberufs ausgewiesen sind. Zum anderen ergeben sich dazu Orientierungen aus den Zieldefinitionen und den Inhalten der Lernfelder.

Die besondere Qualität von Aufgaben zur Abbildung von beruflicher Handlungskompetenz besteht in der Ausrichtung an der beruflichen Realität, also den spezifischen Anforderungen in der jeweiligen beruflichen Domäne in ihrer Vielfalt.

2.4 Handlungskompetenzen im Licht von Standards für die (berufliche) Bildung

Bildungsstandards sind als ein Reflex auf die Ergebnisse in den internationalen Schulleistungsstudien eingeführt worden (BULMAHN, WOLFF & KLIEME 2003). Sie legen fest, welche Kompetenzen bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe erworben werden sollen. Bisher sind solche Standards für den Mittleren Schulabschluss in den Fächern Deutsch, Mathematik und Erste Fremdsprache (KMK 2003) vorgegeben worden. Die KMK-Rahmenlehrpläne betonen in ihrer Vorstellung von (beruflicher) Handlungskompetenz nicht zuletzt den Allgemeinbildenden Anspruch des Unterrichts in der Berufsschule. Gleichzeitig befindet sich im Unterricht der Berufsschule die absolut größte Anzahl von Schülern, die zumindest potenziell diesen Abschluss erreichen kann.³ Den Bildungsstandards kommt damit eine Ziele setzende Funktion für die Berufsschule zu. Hieran wird sich zukünftig ggf. auch der Anspruch der Gleichwertigkeit von beruflichen und Allgemeinbildenden Abschlüssen darstellen müssen. Aus der Perspektive einer kriteriumsorientierten Leistungsmessung können die Bildungsstandards eine Referenz für eine gültige Diagnostik des Leistungsvermögens der Auszubildenden darstellen. Das gilt allerdings nur für die allgemein bildende Dimension von Handlungskompetenz. Für eine berufsbezogene Sicht stellt sich der Gedanke in einer komplexeren Form dar. Zumindest für einen signifikanten Teil der diagnostischen Orientierung müsste der Bezug auf die beruflichen

3 Die Aussage stützt sich auf eine entsprechende Analyse für das Schulsystem in Bundesland Rheinland-Pfalz. Sie ist aber auch aus dem Wissen um die Anzahl der Auszubildenden im Dualen System und deren Schullaufbahnen rekonstruierbar.

Domänen gelten. Den Ausführungen von WEINERT (2001b) entsprechend stützen sie sich nicht zuletzt auf die (allgemein bildenden) Basiskompetenzen und auf die fachübergreifenden Kompetenzen (KLIEME et al. 2001). Diese schließen jedoch den Bezug auf eine berufliche Domäne noch nicht ein. Das erfordert einerseits den Einbezug der berufsspezifischen Wissensbasis, also der im Berufsbild definierten Kenntnisse und Fertigkeiten, und andererseits den Transfer der Basiskompetenzen in die berufliche Domäne. Diese Vorstellung ist in der Abbildung 4 veranschaulicht. Auszubildende (hier im kaufmännischen Zusammenhang gedacht) bringen als Lernvoraussetzungen für die Ausbildung im Unternehmen und für den kaufmännischen Unterricht Basiskompetenzen mit. Beim gegebenen Stand sind sie als mathematische, naturwissenschaftliche und sprachliche Kompetenzen gefasst. Zusätzlich bringen sie überfachliche Kompetenzen im Sinne von Problemlösekompetenz und von Selbstlernkompetenz ein. Sie dienen zum Erschließen und Erlernen von kaufmännischen Sachverhalten, wie z. B. der Aneignung von Rechtsvorschriften, oder von handlungsleitenden Regeln, wie z. B. des Minderwertprinzips für die Bewertung von Warenbeständen. In solchen Lernprozesse werden die Basiskompetenzen wie auch die überfachlichen Kompetenzen in neuen Zusammenhängen genutzt, dekontextualisiert und gleichzeitig ausgebaut. Das gilt für die Sprachkompetenz in Hinblick auf die Ausweitung des Begriffssystems auf die kaufmännische Domäne und die Bewältigung von anderen kommunikativen Situationen, wie etwa in Beratungs- und Verkaufsgesprächen. Das schließt einerseits das Wissen um die entsprechenden Waren, ob von gegenständlichen, wie im Einzelhandel, oder von abstrakten, wie in der Versicherungswirtschaft, ein. Das schließt das Wissen um unterschiedliche Kundengruppen ein. Das umfasst etwa auch die Regeln zum Ablauf von Kundengesprächen. In allen Hinsichten werden neue Wissensbestände in die bestehenden mentalen Strukturen integriert.

In diesem Licht definiert sich berufliche Bildung in mehreren miteinander verknüpften Aspekten. Sie umfasst den Aufbau (domänen-) spezifischer Leistungsfähigkeiten in der Verankerung in einer berufsspezifischen Wissensbasis, also den definierten

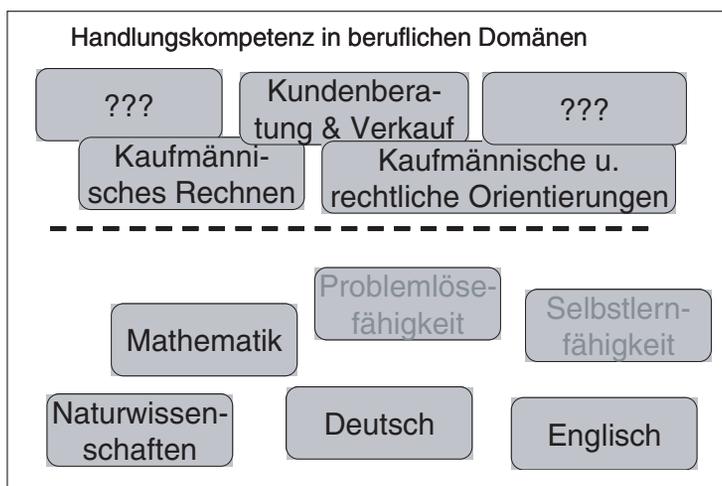


Abb. 4: Handlungskompetenz in beruflichen Domänen

Kenntnisse und Fertigkeiten (vgl. 2.1). Sie erfordert eine Kontextualisierung der Basiskompetenzen, also ihren Transfer in die berufliche Domäne sowie ihre weitere Förderung. Dabei muss sie an die individuellen Befähigungen, Wertesysteme und Motive anknüpfen, sie aktiv nutzen und befördern. In einem funktionalen Verständnis muss sich dies in der Bewältigung von komplexen beruflichen Aufgabenstellungen manifestieren.

3 Aspekte zu einer gültigen Diagnostik beruflicher Handlungskompetenz

Als Erträge von Vermittlungsprozessen schlägt WEINERT (2001, 28) die Unterscheidung von folgenden Kompetenzen vor:

- ‚fachliche Kompetenzen (z.B. physikalischer, fremdsprachlicher, musikalischer Art),
- fächerübergreifende Kompetenzen (z.B. Problemlösen, Teamfähigkeit),
- Handlungskompetenzen, die neben kognitiven auch soziale, motivationale, volitionale und oft moralische Kompetenzen enthalten und es erlauben, erworbene Kenntnisse und Fertigkeiten in sehr unterschiedlichen Lebenssituationen erfolgreich, aber auch verantwortlich zu nutzen.‘

Unter der gegebenen Fragestellung ist der letzte Aspekt der bedeutsame, auch wenn die beiden anderen nicht vernachlässigt werden dürfen. Das gilt insbesondere vor dem Anspruch der in den Ausbildungsordnungen gestellt wird, nämlich berufliche Handlungskompetenz zu vermitteln und als Befähigung in den Prüfungen nachzuweisen. Dem entspricht die Formulierung in der Neufassung des BBiG aus dem Jahr 2005, worin in §5, Absatz 1 als Ziel der Ausbildung die Vermittlung von beruflichen Fertigkeiten, Kenntnissen und *Fähigkeiten* vorgegeben wird. Die Grenzen für eine solche Orientierung bestehen in der Sicht von WEINERT (2001, 28) im Entwicklungsstand von einschlägigen Verfahren: ‚Dabei ist die Entwicklung fachspezifischer Tests auf curriculärer Grundlage sehr viel weiter gediehen, als der Entwicklungsstand von fachübergreifenden und handlungsrelevanten Kompetenzen. (...) Es wird (...) national wie international noch großer Anstrengungen bedürfen, um die Messstandards unterschiedlicher Klassen von Kompetenzen nachhaltig zu verbessern.‘ Zu dieser Feststellung werden diese Ausführungen keine prinzipielle Alternative aufzeigen können. Der Blick auf die internationale Diskussion zur Gültigkeit von Prüfungen zeigt jedoch Ansätze auf, die als Orientierungen wirksam werden können. Diese Ansätze werden hier nur an der Oberfläche vorgestellt. Für ihre konkrete Nutzung bedarf es einer vertieften Aufarbeitung.

Aus der Arbeit am ‚Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing (CREST)‘ verweisen LINN, BAKER & DUNBAR 1991 (nach METZGER; DÖRIG & WAIBEL 1998, 55–56) auf acht Kriterien, die authentische Prüfungssituationen zum Gegenstand haben.

- Keine unerwünschten Nebeneffekte
- Fairness
- Abbildung von zugrunde liegenden, flexibel einsetzbaren Fähigkeiten
- Anspruchsniveau bei umfassenden Denkprozessen, kritischem Denken und metakognitiven Prozessen zu komplexen, möglichst realistischen Aufgabenstellungen

- Inhalte sollen ein Thema möglichst ohne Verkürzungen und Vereinfachungen repräsentieren
- Fachliche Breite
- ‚Vernünftiger Aufwand‘ zum Ertrag

MESSICK 1995 (vgl. ARNOLD 2001) betont neben den klassischen Gesichtspunkten der Inhaltsvalidität und der Kriterienvalidität die Konstruktvalidität. Dazu führt er sechs Aspekte an:

- Relevanz und Repräsentativität der Testinhalte
- Substantielle Theorien, Prozessmodelle und Analysen des Aufgabebearbeitungsprozesses
- Anforderungsstrukturbezogene Aufgabenbewertungsmodelle
- Generalisierbarkeit
- Konvergente und diskriminante Korrelationen mit externen Merkmalen
- Testkonsequenzen als Hinweise auf Konstruktvalidität

SEGHERS, DOCHY & CASCALLAR (2003) betonen sechs Dimensionen der Leistungsmessung:

- Authentizität in der Orientierung an realen Kontexten
- Multiple Messungen
- Höheres Niveau der Denkprozesse
- Verschiedene Dimensionen intelligenten Handelns
- Einbettung in Lernprozesse
- Übertragung von Verantwortung auf die Teilnehmer

SAMBELL, MCDOWELL & BROWN (1997; nach SEGHERS, DOCHY & CASCALLAR 2003, 9) verweisen auf die Fairness von Verfahren und unterstellen einen positiven Einfluss auf das Lernen von Teilnehmern, wenn Prüfungen die folgenden Merkmale aufweisen:

- Bezug zu authentischen Aufgabenstellungen
- Nachvollziehbare Anforderungen
- Anwendung von Kenntnissen auf realistische Zusammenhänge
- Einbezug von unterschiedlichen Fertigkeiten
- Langfristige Erträge

Diese Zusammenstellungen betonen zwei übergeordnete Gesichtspunkte. Sie heben zum einen auf realistische, komplexe und authentische Aufgabenstellungen ab. Sie betonen zum anderen die Notwendigkeit einer weitergehenden theoretisch fundierten Durchdringung der abgebildeten Leistungsfähigkeiten. (Berufliche) Handlungskompetenz ist ein mehrdimensionales Konstrukt dessen Abbildung nur auf der Grundlage von klaren Vorstellungen zu den abzubildenden Teilkompetenzen gelingen kann. Dass ist ein Auftrag für entsprechende Forschungs- und Entwicklungsarbeiten. In entsprechenden Studien können die neueren, weitergehenden Vorstellungen zur beruflichen Befähigung, wie sie z. B. in den Ausbildungsordnungen für die Elektroberufe formuliert worden sind, modelliert und in unter kontrollierten Bedingungen abgebildet und bewertet werden. Solange keine entsprechenden Modelle und Studien vorgelegt werden können, ist auch nicht zu erwarten, dass ‚berufliche Handlungskompetenz‘ in den Abschlussprüfungen in gültiger Form gemessen und beurteilt werden kann.

Zu einem nicht nachvollziehbar definierten Konstrukt können auch keine gültigen Aussagen zu seiner Erfassung in Prüfungen getroffen werden.

4 Desiderata zur Diagnostik im Dualen System der Berufsbildung

Zwischen dem Anspruch, das Niveau der (beruflichen) Handlungskompetenz von Absolventen einer Ausbildung beurteilen zu wollen und den vorliegenden Grundlagen besteht eine weitgehende Diskrepanz. Diese Diskrepanz beginnt auf der Ebene der benutzten Konzepte. Die Vorstellung von qualifiziertem beruflichem Handeln unter Einschluss von selbständigem Planen, Durchführen und Kontrollieren im betrieblichen Gesamtzusammenhang wird im Bezug auf das Konzept der Vollständigen Beruflichen Handlung in einer vorwiegend kognitiven Orientierung abgebildet. Es wird weder die Orientierung auf komplexe Handlungszusammenhänge noch die Mehrdimensionalität von solchen Vollzüge eingefordert. Dort wo authentische Prüfungsanforderungen oder Annäherungen dazu genutzt werden, wie etwa beim Kundenberatungsgespräch für die Versicherungskaufleute, beim betrieblichen Auftrag für die Mechatroniker, beim Projekt für die IT-Berufe oder beim Arbeitsauftrag für die neuen Elektroberufe erfolgt das auf der Grundlage einer Authentizität per Augenschein und nicht auf der Basis von strukturierten Vorstellungen zum Leistungsvermögen der Kandidaten. Eine systematische diagnostische Durchdringung der beruflichen Handlungsprozesse ist nicht gegeben.

Das Konzept der (beruflichen) Handlungskompetenz im Sinne der KMK bleibt auf der Ebene von Definitionen stehen, die in sich nicht konsistent sind (vgl. STRAKA 2004) und die keine paradigmatische Absicherung aufweisen. Zwischen der analytisch-didaktischen Sicht der KMK und der empirisch-analytischen Zugangsweise zur Abbildung von Handlungskompetenz besteht zwar eine gewisse Affinität in der analytischen Perspektive. Dem Konzept der KMK fehlt aus der Sicht einer gültigen Abbildung die notwendige theoretische Unterfütterung. Die Instrumente zur Abbildung von Leistungsdispositionen können sich dagegen im Idealfall auf einschlägige Konstrukte beziehen. Sie leisten jedoch keine funktionale Abbildung von Handlungskompetenz, sondern bleiben auf dem Niveau der Abbildung von internen Handlungsdispositionen stehen.

Das Konzept der (beruflichen) Handlungskompetenz aus dem Zusammenhang der internationalen Schulleistungsstudien ist hoch komplex. Es unterscheidet sich von den Vorstellungen zur (beruflichen) Handlungskompetenz wie sie von der KMK und in den Ausbildungsordnungen genutzt werden. Seine Anwendung auf komplexe (berufliche) Handlungszusammenhänge ist diagnostisch noch nicht aufgearbeitet. Aus der internationalen Diskussion liegen dafür Anstöße vor, die allerdings in den deutschen Zusammenhängen nicht oder allenfalls kaum in den notwendigen, an Theorien orientierten Zugängen aufgegriffen werden.

Die Diagnostik zur (beruflichen) Handlungskompetenz ist im Dualen System weitgehend einer informellen Leistungsmessung und Leistungsbewertung verhaftet, die den formulierten Ansprüchen auch im Ansatz nicht gerecht wird. Die Beurteilung von (beruflicher) Handlungskompetenz auf der Grundlage von subjektiven Theorien (EBBINGHAUS 2003) kann nicht zu aussagekräftigen Befunden führen. Hierzu bedürfte es professioneller Zugänge, die den internationalen Standards näher kommen.

Quellen

- Arnold, K.-H. (2001): Validität als übergreifendes Qualitätsinstrument für Schulleistungsmessungen. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. 118–130. Weinheim: Beltz.
- Baumert, et al. (Hrsg.) (2001): PISA 2000 – Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske und Budrich.
- Beck, K.; Bienengräber, T.; Heinrichs, K. et al. (1998): Die moralische Urteils- und Handlungskompetenz von kaufmännischen Lehrlingen – Entwicklungsbedingungen und ihre pädagogische Gestaltung. In: Beck, K.; Dubs, R. (Hrsg.): *Kompetenzentwicklung in der Berufserziehung (ZBW Beiheft 14)*, 285–310. Stuttgart: Steiner.
- Becker, M. (2002) Personalentwicklung – Bildung, Förderung und Organisationsentwicklung in Theorie und Praxis (3., überarbeitete und erweiterte Auflage): Stuttgart: Schäffer-Poeschel
- Berufsbildungsgesetz (BBiG) vom 23. März 2005; BGBl. I, 931ff.
- Breuer, K.; Eugster, B. (zum Druck angenommen): Effects of training and assessment in vocational education and training (VET) – reflections on the methodology of assessing the development of traits of self-regulation. *Studies in Educational Evaluation*.
- Breuer, K.; Brahm, T. (2004): Die Abbildung von Befähigungen zur Selbstregulation. In M. Wosnitza, A. Frey & R. S. Jäger (Hrsg.): *Lernprozess, Lernumgebung und Lerndiagnostik. Wissenschaftliche Beiträge zum Lernen im 21. Jahrhundert*, 363–374. Landau: VEP.
- Breuer, K.; Wosnitza, M. (2004): Befähigung zur Selbstregulation in der Entwicklung während der Ausbildung. In: Pilz, M. (Hrsg.): *Sozialkompetenzen zwischen theoretischer Fundierung und pragmatischer Umsetzung (Band zum Workshop 22 – Sozialkompetenz bei den Hochschultagen Berufliche Bildung 2004)*, 47–60. Bielefeld: Bertelsmann.
- Buhlmann, E.; Wolff, K.; Klieme, E. (Hrsg.) (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Berlin: BMBF.
- Dreyfus, H.L./Dreyfus, S.E. (1987): Künstliche Intelligenz. Von den Grenzen der Denkmaschine und dem Wert der Intuition. Reinbek b. Hamburg.
- Ebbinghaus, M. (2003): Anspruch und Wirklichkeit – Abschlussprüfungen von Mechatronikern und Mechatronikerinnen. Bielefeld: W. Bertelsmann (Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung).
- Erpenbeck, J.; Rosenstein, L. v. (2003): Handbuch Kompetenzmessung. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Frey, A. (2004): Die Kompetenzstruktur von Studierenden des Lehrerberufs – Eine internationale Studie. *Zeitschrift für Pädagogik* 50 (6) 903–925.
- Frey, A.; Balzer, L. (2003): Soziale und methodische Kompetenzen – der Beurteilungsbogen smk: Ein Messverfahren für die Diagnose von sozialen und methodischen Kompetenzen. *Empirische Pädagogik* 17(29), 148–175.
- Klauer, K.-J. (1978) Perspektiven Pädagogischer Diagnostik. In: Klauer, K.-J. (Hrsg.): *Handbuch der Pädagogischen Diagnostik*. (S. 3–14). Düsseldorf: Schwann.
- Klauer, K.-J. (1987) Kriteriumsorientierte Tests. Göttingen: Verlag für Psychologie.
- Klieme et al. (2001): Problemlösen als Fächerübergreifende Kompetenz. *Zeitschrift für Pädagogik*, 47 (2), 179–200.
- KMK (1996/2000) Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den Berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. (Stand vom 15. September 2000).
- KMK (2003) Vereinbarung über Bildungsstandards für den Mittleren Bildungsabschluss (Jahrgangsstufe 10). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04. Dezember 2003.

- KMK (2004) Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. (vorläufige Arbeitsfassung Stand 16. 09. 2004)
- Maag-Merki, K. (2004) Überfachliche Kompetenzen als Ziele beruflicher Bildung im betrieblichen Alltag. *Zeitschrift für Pädagogik* 50 (2) 202–222.
- Maag-Merki, K.; Grob, U. (2003): Überfachliche Kompetenzen: Zur Validierung eines Indikatorensystems. *Empirische Pädagogik* 17(29), 123–147.
- Metzger, Ch.; R. Dörig; R. Waibel (1998) Gültig prüfen – Modell und Empfehlungen für die Sekundarstufe II unter besonderer Berücksichtigung der kaufmännischen Lehrabschluss- und Berufsmaturitätsprüfungen. St. Gallen: IWP Institut für Wirtschaftspädagogik
- Prenzel, M. et al. (Hrsg.) (2004): PISA 2003. Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs – Zusammenfassung. Berlin: PISA-Konsortium Deutschland.
- Rychen, D. S.; Salganik, L. H. (2000): Definition and selection of key competencies: Theoretical and conceptual foundations. Seattle u. a. a. O.: Hogrefe & Huber.
- Seel, N. M. (2000): Psychologie des Lernens. Lehrbuch für Pädagogen und Psychologen. München: Ernst Reinhardt.
- Segers, M.; Dochy, F.; Cascallar, E. (eds.) (2003): Optimising new modes of assessment: In search of qualities and standards. Dordrecht: Kluwer.
- Schwadorf, H. (2003): Berufliche Handlungskompetenz – Eine theoretische Klärung und empirische Analyse in der dualen kaufmännischen Erstausbildung. Stuttgart: ibw Hohenheim.
- Straka, G. A. (2004): Die Handlungskompetenzdefinition der Kultusministerkonferenz – ein Standard für Leistungsmessung und pädagogische Diagnostik. *Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik* 19 (36), 69–97.
- Straka, G. A.; Lenz, K. (2003): Bestimmungsfaktoren fachkompetenten Handelns kaufmännischer Berufsschülerinnen und Berufsschüler. Ergebnisse einer unterrichtsbegleitenden Pilotstudie. *Empirische Pädagogik* 17(29), 217–235.
- Volpert, W. (1989): Entwicklungsförderliche Arbeits- und Lernbedingungen. In: *Kell, A.; Lipsmeier, A. (Hrsg.): Lernen und Arbeiten (ZBW, Beiheft 8), 117–134.* Stuttgart: Steiner.
- Weinert, F. E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: *Weinert, F. E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. 17–31.* Weinheim: Beltz.
- Weinert, F. E. (2001 b): Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In: *Rychen, D.S.; Salganik, L.H. (eds.): Defining and selecting key competencies. 45–65.* Seattle: Hogrefe & Huber.

Anschrift des Autors: Prof. Dr. Klaus Breuer, Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Fachbereich 03, Wirtschaftspädagogik, 55099 Mainz