

---

## Berufliche Handlungskompetenz<sup>1</sup> – Aspekte zu einer gültigen Diagnostik in der beruflichen Bildung

---

### Abstract

Die Zielvorgabe für die Ausbildungsberufe ist seit 1987 in eine Formel gefasst: Die Ausbildung soll zur Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit befähigen (...), die insbesondere selbständiges Planen, Durchführen und Kontrollieren einschließt. Der diagnostische Auftrag dazu lautet, dass diese Befähigung in der Abschlussprüfung nachgewiesen werden soll. Spätestens seit der Einführung der IT-Berufe wird diese Zielvorgabe auch unter dem Terminus berufliche Handlungskompetenz angesprochen. Das Berufsbildungsgesetz gibt als Orientierung für die Abschlussprüfung zu den Ausbildungsordnungen vor, dass der Prüfling nachweisen soll, dass er die erforderlichen Fertigkeiten beherrscht, die notwendigen Kenntnisse und Fähigkeiten besitzt (Hervorhebung K.B.). Für den Unterricht in den berufsbildenden Schulen ist das Leitziel seit 1996 in dem Begriff Handlungskompetenz vorgegeben. Aus diesen kurzen Angaben wird deutlich, dass die Ziele der Ausbildung auf die Vermittlung von Befähigungen bzw. von Kompetenzen gerichtet sind. Auf der Grundlage dieser Feststellungen kommt zwangsläufig der Anspruch der internationalen Schulleistungsstudien in den Blick, die Ausprägung von Kompetenzen abzubilden. Hier setzt der Beitrag an: Er analysiert die verschiedenen Vorgaben, bezieht sie aufeinander und versucht eine Perspektive für eine angemessene, gültige Diagnostik zu entwickeln.

### 1 Fragestellung

Aus der aktuellen Fassung des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) resultieren verschiedene neue Randbedingungen für die berufliche Bildung. Das gilt auch für die Anlage und die Durchführung der Prüfungen zu den Ausbildungsberufen. Im BBiG ist der Prüfungsgegenstand in § 38 wie folgt definiert:

Durch die Abschlussprüfung ist festzustellen, ob der Prüfling die *berufliche Handlungsfähigkeit* erworben hat. In ihr soll der Prüfling nachweisen, dass er die erforderlichen beruflichen Fertigkeiten beherrscht, die notwendigen beruflichen Kenntnisse und *Fähigkeiten* besitzt und mit dem im Berufsschulunterricht zu vermittelnden, für die Berufsausbildung wesentlichen Lehrstoff vertraut ist. *Die Ausbildungsordnung ist zugrunde zu legen.* (Hervorhebungen K.B.)

---

<sup>1</sup> Die Ausführungen beziehen Überlegungen ein, die im Zusammenhang einer Expertise für das BMBF unter dem Titel ‚Handlungskompetenz in Ausbildungsordnungen und KMK-Rahmenlehrplänen‘ entstanden sind. An der Abfassung der Aufgabenstellung und der Randbedingungen war das BMBF beteiligt. Die hier wiedergegebenen Ausführungen stellen die Positionen des Verfassers dar.

In dieser Formulierung wird direkt auf das Konzept der Fähigkeit Bezug genommen. Zum einen wird die berufliche Handlungsfähigkeit, m. a. W. die Handlungskompetenz, als globale Zielvorstellung angesprochen. Darüber hinaus werden die (notwendigen beruflichen) Fähigkeiten genannt. Dabei wird vorgegeben, dass die zu prüfenden Fähigkeiten, m. a. W. das Bündel der Kompetenzen, die den Ausbildungsberuf ausmachen, der jeweiligen Ausbildungsordnung zu entnehmen sind. Die Frage, ob das in einer gültigen Form möglich ist gehört zum zentralen Focus dieser Ausführungen. Es wird untersucht, ob die Ausbildungsordnungen und die Rahmenlehrpläne der KMK eine operationale Vorgabe für die Abbildung von beruflicher Handlungskompetenz liefern. Das erfolgt im Bezug auf eine Reihe von Ausbildungsberufen, die in den letzten Jahren neu geordnet worden sind. Dazu gehören u. a. der Kaufmann im Gesundheitswesen<sup>1</sup>, Chemikant, Pharmakant, Veranstaltungskaufmann, Zahnmedizinischer Fachangestellter, Fachkraft für Lebensmitteltechnik, Metallbauer, Konstruktionsmechaniker, Industriekaufmann, Fachkraft für Abwassertechnik, Fachkraft für Schutz und Sicherheit, Fachkraft für Wasserversorgungstechnik. Zu diesen Berufen treten vor dem Hintergrund der Bezüge des Verfassers<sup>2</sup> zur Umsetzung der jeweiligen Prüfungen die folgenden Ausbildungsberufe: Versicherungskaufmann, die IT-Berufe, der Mechatroniker und die gerade neu geordneten industriellen und handwerklichen Elektroberufe. Die Ausführungen gehen davon aus, dass das Konzept der Handlungskompetenz in den Verordnungen verankert ist. Das schließt die Annahme ein, dass die Teilaspekte der Handlungskompetenz im Verständnis der Konferenz der Kultusminister (KMK), also die Fach-, Personal- und die Sozialkompetenz in diesem Sinne ebenfalls als tragfähig gelten können. Diese Vorstellung von beruflicher Handlungskompetenz hat die Kultusministerkonferenz (1996) zum Bildungsauftrag der Berufsschule erhoben. Seitdem wird das Konzept in den Rahmenlehrplänen, die parallel zu den Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe entwickelt werden, zugrunde gelegt, um die Vorgaben für den Unterricht in den berufsbildenden Schulen zu definieren. Im § 38 des BBiG ist ein doppelter Bezug auf die Ausbildungsordnungen einerseits und auf die Rahmenlehrpläne andererseits vorgegeben. Dabei gehen die Vorgaben in den Ausbildungsordnungen für die Abschlussprüfungen vor. Demnach ist zu klären, wie das Konzept der (beruflichen) Handlungskompetenz in den Ausbildungsordnungen genutzt wird und ob dort hinreichend präzise Beschreibungen dafür vorliegen. Dieser zentrale Aspekt wird über den Bezug auf die Ausbildungsordnungen in der Analyse ausgefüllt.

Damit stellt sich im Weiteren die Frage nach den Kriterien für eine hinreichende Abbildung beruflicher Handlungskompetenz. Das entspricht einer diagnostischen Perspektive und fragt damit, ob die Zielvorgaben präzise genug erscheinen, um als Basis für eine gültige Diagnose zum Grad der Zielerreichung bei den Auszubildenden gelten zu können. Die Abgrenzung der Analyse erscheint nicht frei, wenn man die beiden zusätzlichen Zielhorizonte betrachtet, die gegenwärtig Einflüsse auf die Vermittlungsprozesse im dualen System nach sich ziehen. Mit

---

<sup>2</sup> Der Verfasser war an der Einführung der Prüfungen für diese Berufe über die Wissenschaftliche Begleitung des Wirtschaftsmodellversuchs ‚Entwicklung und Implementation eines Qualitätssystem für die handlungsorientierte Abschlussprüfung zum Versicherungskaufmann‘ (1999), sowie die Wissenschaftliche Beratung zu den Umsetzungsprojekten des BMBF zu den IT-Berufen (2000) und für die Mechatroniker (2001) beteiligt. Gegenwärtig ist er in der Form der Wissenschaftlichen Begleitung im Umsetzungsprojekt für die industriellen und die handwerklichen Elektroberufe beteiligt.

einer direkten, unmittelbaren Wirkung gilt das für die Einführung der Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss in den Fächern Deutsch, Mathematik und Erste Fremdsprache vom 04. Dezember 2003 (KMK 2003). Die KMK-Rahmenlehrpläne betonen in ihrer Vorstellung von (beruflicher) Handlungskompetenz nicht zuletzt den allgemein bildenden Anspruch des Unterrichts in der Berufsschule. Gleichzeitig befindet sich im Unterricht der Berufsschule die absolut größte Anzahl von Schülern, die zumindest potentiell diesen Abschluss erreichen kann.<sup>3</sup> 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 allgemein bildenden Abschlüssen darstellen müssen.

Aus der Perspektive einer kriteriumsorientierten Leistungsmessung können die Bildungsstandards eine Referenz für eine gültige Diagnostik des Leistungsvermögens der Auszubildenden darstellen. Eine analoge Sicht gilt aus der Perspektive des Verfassers für die Zielsetzungen in den Ausbildungsordnungen und den KMK-Rahmenlehrplänen. Der zweite Zielhorizont ergibt sich aus dem Zusammenhang der internationalen vergleichenden Schulleistungsstudien. In der Studie TIMSS/III (vgl. BAUMERT, BOOS & LEHMANN 2000) umfasste die bundesdeutsche Stichprobe von Schülern in der 12. Jahrgangsstufe nicht zuletzt Auszubildende im Dualen System. Die zugehörigen Ergebnisse haben, zusammen mit denen, die aus den PISA-Studien hervorgegangen sind, ‚Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards‘ (BULMAHN, WOLFF & KLIEME 2003) beigetragen. Diese internationalen Studien zum Schulleistungsvergleich betonen die diagnostische Perspektive deutlich. Die Schulsysteme werden nicht auf der Ebene ihrer curricularen Zielvorgaben, ihrer Inputs, verglichen, sondern auf der Ebene ihrer Outputs, also der Leistungen, zu denen die Lernenden befähigt werden. Die Ausprägung der vermittelten Kompetenzen wird zum Kriterium für die Einschätzung des Leistungsvermögens der Systeme. Diese Einsicht spiegelt sich auch in der Forderung, nach einem ‚Berufsbildungs-PISA‘ (PÜTZ 2002; BMBF 2004, 4). Entsprechend fragt diese Analyse, inwieweit die Ausbildungsordnungen und KMK-Rahmenlehrpläne (für die analysierten Berufe) eine ausreichend präzise Beschreibung der beruflichen Handlungskompetenz bieten, um sie in einem diagnostischen Zugriff gültig abbilden zu können. Die Qualifizierung gültig meint in diesem Zusammenhang, dass das gemessen wird, was gemessen werden soll (vgl. ARNOLD 2001, 118-122). Allgemeiner ausgedrückt untersucht die vorliegende Studie die Frage, ob die Ordnungsmittel als eine hinreichend präzise Quelle gelten können, um darauf eine diagnostisch qualifizierte Abbildung von (beruflicher) Handlungskompetenz gründen zu können.

Für das Vorgehen wird ein Zugang auf zwei Ebenen gewählt. Die erste Ebene ist systemimmanent angelegt: Die Ordnungsmittel werden darauf analysiert, in welchem Umfang sie die Zielvorstellung der (beruflichen) Handlungskompetenz umfassen (Kapitel 2). Dabei wird das Verständnis von Handlungskompetenz unterlegt, das die KMK vorgeben hat. Diese Analyse erfolgt nach der Methode der quantitativen Inhaltsanalyse. Sie zielt in diesem ersten Schritt

---

<sup>3</sup> 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 Schulbahnen rekonstruierbar.

darauf, Belege für die Nutzung des Konzepts Handlungskompetenz in den Ordnungsmitteln festzustellen. Auf dieser Basis sollen in einem zweiten qualitativen Schritt die damit verbundenen Intentionalitäten herausgearbeitet werden. Dabei werden zunächst die Ausbildungsordnungen ausgewertet, weil sie bei der Entwicklung der Ordnungsmittel den korrespondierenden KMK-Rahmenlehrplänen vorausgehen (Kap. 2.1). In einem zweiten Schritt werden die Rahmenlehrpläne analysiert (Kap. 2.2). Auf dieser Grundlage können die dem System immanenten Befunde zusammengestellt werden (Kap. 2.3). Diese Befunde sind im Weiteren aus einer diagnostischen Perspektive zu sichten. Als Grundlage dafür bedarf es zunächst einer orientierenden Auseinandersetzung mit dem Konzept der Kompetenz(en) als Basis für ihre diagnostische Abbildung (Kap. 3). Die zugehörigen Feststellungen werden als Schlussfolgerungen in einer systemübergreifenden Perspektive dargestellt (Kap. 4).

Die Studie basiert zunächst auf den einschlägigen, angeführten Ordnungsmitteln. Für die immanente Analyse wurde die deutschsprachige Literatur unter den Suchbegriffen Ordnungsmittel, Ausbildungsordnung, Rahmenlehrpläne, (berufliche) Handlungskompetenz, KMK, Kompetenz und Qualifikation gesichtet. Für die System übergreifende Analyse wurde die Sichtung der Literatur ausgeweitet, so dass die Begriffe Kompetenz, Handlungskompetenz, Befähigung, Performanz sowie die Bezüge zu den Internationalen Studien zum Schulleistungsvergleich einschließlich ihrer Äquivalente in der englischen bzw. amerikanischen Sprache hergestellt worden sind.

## **2 Handlungskompetenz in den Ordnungsmitteln**

### **2.1 Handlungskompetenz in den Ausbildungsordnungen**

Die Novellierung von Ausbildungsordnungen erfolgt in einem geordneten Verfahren (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB) 2003). In den Ausbildungsordnungen sind, nach dem Berufsbildungsgesetz (BBiG), mindestens die Bezeichnung des Ausbildungsberufs, die Ausbildungsdauer, das Ausbildungsberufsbild, d.h. die Fertigkeiten und Kenntnisse, die Gegenstand der Berufsausbildung sind, der Ausbildungsrahmenplan, d.h. die Anleitung zur sachlichen und zeitlichen Gliederung für die Vermittlung der Fertigkeiten und Kenntnisse, sowie die Prüfungsanforderungen festgelegt (BiBB 2003, 7). Im Sinne der inhaltlichen Gültigkeit sind für einen diagnostischen Zugriff insbesondere das jeweilige Ausbildungsberufsbild und die definierten Prüfungsanforderungen bedeutsam. Die aufgeführten Fertigkeiten und Kenntnisse, sie werden auch als Lernziele bezeichnet, sollen ‚berufliches Endverhalten‘ beschreiben (BiBB 2003, 11). Sie bilden Tätigkeiten einer beruflichen Fachkraft ab. ‚Lernziele sollen Ausbildungsinhalte bündeln und komplexe Tätigkeiten und Aufgaben nicht in einzelne Arbeitsschritte auflösen. Durch zusammenfassende und in der Ausbildung ausprägbare Beschreibungen der Ausbildungsinhalte sollen die Flexibilität und Dynamik von Ausbildungsordnungen verstärkt werden.‘ (BiBB 2003, 12). Mit dieser Orientierung wird die Ausbildung auf die Befähigung zu einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit ausgerichtet, für die keine bestimmten technischen oder verfahrensbezogenen Vorgaben erfolgen.

Berufsbilder stellen sich in der gängigen Form so dar, wie das z. B. die Formulierungen für den Mechatroniker aus dem August 1998 widerspiegeln:

### § 3 Ausbildungsberufsbild

Gegenstand der Berufsausbildung sind mindestens die folgenden Fertigkeiten und Kenntnisse:

1. Berufsbildung, Arbeits- und Tarifrecht,
2. Aufbau und Organisation des Ausbildungsbetriebes,
3. Sicherheit und Gesundheitsschutz bei der Arbeit,
4. Umweltschutz,
5. betriebliche und technische Kommunikation,
6. Planen und Steuern von Arbeitsabläufen, Kontrollieren und Beurteilen der Arbeitsergebnisse,
7. Qualitätsmanagement,
8. Prüfen, Anreißen und Kennzeichnen,
9. manuelles und maschinelles Spanen, Trennen und Umformen,
10. Fügen,
11. Installieren elektrischer Baugruppen und Komponenten,
12. Messen und Prüfen elektrischer Größen,
13. Installieren und Testen von Hard- und Softwarekomponenten,
14. Aufbauen und Prüfen von elektrischen, pneumatischen und hydraulischen Steuerungen,
15. Programmieren mechatronischer Systeme,
16. Zusammenbauen von Baugruppen und Komponenten zu Maschinen und Systemen,
17. Montieren und Demontieren von Maschinen, Systemen und Anlagen, Transportieren und Sichern,
18. Prüfen und Einstellen von Funktionen an mechatronischen Systemen,
19. Inbetriebnehmen und Bedienen mechatronischer Systeme,
20. Instandhalten mechatronischer Systeme.

(Verordnung über die Berufsausbildung zum Mechatroniker/zur Mechatronikerin vom 4. März 1998, Bundesgesetzblatt Teil I S. 408 ff. vom 11. März 1996)

In den Texten der Verordnungen werden die Positionen des Ausbildungsberufsbilds als ‚Kenntnisse und Fertigkeiten‘ angesprochen. Diese Formulierung nimmt die einschlägige Vorgabe aus dem BBiG (§ 25, Abs. 2) 1969 auf. Zu diesem Ansatz zeigen sich in den Verordnungen, die nach dem Jahr 1996 entwickelt und veröffentlicht worden sind, eine Tendenz zur Nutzung einer anderen Formulierung. Sie beziehen den Begriff der *Qualifikationen* ein, wie das am Beispiel der Vorgaben für den Elektroniker für Gebäude und Infrastrukturtechnik aus dem Jahr 2003 greifbar wird:

## § 6 Ausbildungsberufsbild

Gegenstand der Berufsausbildung sind mindestens die folgenden Qualifikationen:

1. Berufsbildung, Arbeits- und Tarifrecht,
2. Aufbau und Organisation des Ausbildungsbetriebes,
3. Sicherheit und Gesundheitsschutz bei der Arbeit,
4. Umweltschutz,
5. Betriebliche und technische Kommunikation,
6. Planen und Organisieren der Arbeit, Bewerten der Arbeitsergebnisse,
7. Montieren und Anschließen elektrischer Betriebsmittel,
8. ...

Die vorgängige Formel ‚Kenntnisse und Fertigkeiten‘ ist durch den Terminus ‚Qualifikationen‘ ersetzt worden. Die eigentliche Formulierung des Berufsbildes wird nicht berührt. Sie besteht nach wie vor aus einer Auflistung von Ausbildungszielen, wie etwa ‚Betriebliche und technische Kommunikation‘, bzw. ‚Montieren und Anschließen von Betriebsmitteln‘. Der Übergang von der ursprünglichen Ausrichtung auf die neuere ist in der Verordnung für die Anlagenmechaniker/ Konstruktionsmechaniker vom April 2004 greifbar dokumentiert. Dort ist unter § 3 die folgende Formulierung zu finden:

„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 im Sinne des § 1 Abs. 2 des Berufsbildungsgesetzes befähigt werden, die insbesondere selbständiges Planen, Durchführen und Kontrollieren sowie das Handeln im betrieblichen Gesamtzusammenhang einschließt. Die in Satz 2 beschriebene *Befähigung* ist auch in den Prüfungen nach den §§ 8 und 9, 12 und 13, 16 und 17, 20 und 21, 24 und 25 nachzuweisen.“

An die Stelle der Auflistung der *Kenntnisse und Fertigkeiten*, die den jeweiligen Ausbildungsberuf definieren, tritt jetzt die Zusammenstellung der Qualifikationen, die den Beruf ausmachen. Zur Darstellung der einzelnen Positionen ist nach diesem Übergang keine wahrnehmbare Änderung zu erkennen.

Neben dem Begriff der *Qualifikationen* wird in diesem Auszug aus der Verordnung das Konzept der *Befähigung* zur „Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit (...), die insbesondere selbständiges Planen, Durchführen und Kontrollieren sowie das Handeln im betrieblichen Gesamtzusammenhang einschließt.“, eingebracht. Die Orientierung auf diese Befähigung ist im Zusammenhang der Neuordnung der Elektro- und der Metallberufe im Jahr 1987 eingeführt worden. Seitdem steht sie als eine Metapher für die Orientierung der Ausbildung auf eine qualifizierte berufliche Tätigkeit. Damit ist die aktive Orientierung gesetzt worden, die Ausbildung von Facharbeitern nicht mehr auf extern vorgegebene Handlungsanleitungen,

sondern auf selbst regulierte Vollzüge auszurichten. Das entspricht der Abkehr von tayloristisch angelegten beruflichen Tätigkeitszusammenhängen in Produktion, Fertigung und Auftragsausführung zugunsten von eher ganzheitlichen und selbst gesteuerten beruflichen Vollzügen.

Das Konzept der Qualifikationen taucht zusätzlich in solchen Zusammenhängen auf, in denen nicht nur einzelne Berufe (Monoberufe) geordnet worden sind, sondern Gruppen von Berufen. Das gilt erstmals für die IT-Berufe. Dabei sind vier Ausbildungsberufe in einem Zusammenhang geordnet worden.

### **(1) Ausbildungsberufe**

1. Informations- und Telekommunikationssystem-Elektroniker / Informations- und Telekommunikationssystem-Elektronikerin (IT-System-Elektroniker / IT-System-Elektronikerin),
2. Fachinformatiker / Fachinformatikerin,
3. Informations- und Telekommunikationssystem-Kaufmann / Informations- und Telekommunikationssystem-Kauffrau (IT-System-Kaufmann / IT-System-Kauffrau),
4. Informatikaufmann / Informatikauffrau werden staatlich anerkannt.

Es handelt es sich um eine Gruppe von Monoberufen mit gemeinsamen Kernqualifikationen. Diese Kernqualifikationen bilden eine für die vier Berufe gemeinsame Teilmenge von Ausbildungszielen. Der Leitfaden zur Erarbeitung von Ausbildungsordnungen stellt dazu im zugehörigen Glossar (BiBB 2003, 81) fest:

„Alle vier Ausbildungsberufe verfügen über eine gemeinsame Kernqualifikation, die ca. 50 Prozent der Ausbildungszeit umfassen und über die gesamte Ausbildungszeit verteilt sind. (...) Die Profil-Differenzierung erfolgt durch die berufsspezifischen Fachqualifikationen.“

Im selben Zusammenhang heißt es: „Synonyme für den Begriff ‚Kernqualifikationen‘ sind in anderen Ausbildungsordnungen auch die Begriffe: Basisqualifikationen, gemeinsame Qualifikationen, integrativ zu vermittelnde Qualifikationen, arbeits- und berufsfeldübergreifende (Pflicht-) Qualifikationen, gemeinsame Pflichtqualifikationseinheiten.“

Nach dem Modell von Monoberufen in einer Berufsgruppe sind 2001 auch die kaufmännischen Dienstleistungsberufe (Veranstaltungskaufleute, Sport- und Fitnesskaufleute sowie Kaufleute im Gesundheitswesen) geordnet worden. Zum Berufsbild führen die Vorgaben (Verordnung von 25. Juni 2001) dann jedoch wieder Fertigkeiten und Kenntnisse an. Das gilt im Übrigen auch für die IT-Berufe. Auch dort wird das Berufsbild wieder unter der Formulierung ‚Kenntnisse und Fertigkeiten‘ dargestellt (Verordnung vom 10. Juni 1997).

### **§ 4 Ausbildungsberufsbild**

Gegenstand der Berufsausbildung sind mindestens die folgenden Fertigkeiten und Kenntnisse:

1. Der Ausbildungsbetrieb:
  - 1.1 Stellung, Rechtsform und Struktur,(...) (Hervorhebung K.B.)

Aus diesen Befunden wird greifbar, dass der Terminus ‚Kenntnisse und Fertigkeiten‘ analog zum Sprachgebrauch in der vorausgehenden Fassung des BBiG in den Ausbildungsordnungen genutzt wird, um darunter die Ausbildungsinhalte darzustellen, die den jeweiligen Beruf konstituieren. Daneben wird auch der Ausdruck Qualifikation genutzt. In dieser Hinsicht ist jedoch keine systematischer Wechsel feststellbar. Auch in neueren Verordnungen werden nach wie vor ‚Kenntnisse und Fertigkeiten‘ aufgelistet.

Eine zusätzliche begriffliche Wendung entsteht in neueren Verordnungen über den direkten Bezug auf den Begriff der Kompetenz. In der Verordnung über die Berufsausbildung in den industriellen Elektroberufen vom 3. Juli 2003 wird die Struktur und Zielsetzung der Berufsausbildung wie folgt definiert:

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.

Damit wird die Zielvorstellung der *beruflichen Handlungskompetenz* explizit eingeführt. Die Formulierung impliziert, dass sie sich auf die zu vermittelten Qualifikationen stützt. Der Begriff der Handlungskompetenz wurde in den Zusammenhang der Ausbildungsordnungen mit einiger Wahrscheinlichkeit bei der Neuordnung des Ausbildungsberufs für die Versicherungskaufleute eingeführt. Dabei wurde die Orientierung auf neue Standards in der Abschlussprüfung bzw. der neuen Prüfungsform Kundenberatungsgespräch in den Erläuterungen zur Verordnung (BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG 1996, 81) wie folgt begründet:

Ist die Berufsausbildung auf die Förderung und Entwicklung von Handlungskompetenz gerichtet, so kann auch in der beruflichen Abschlussprüfung nicht mehr lediglich isoliertes Faktenwissen abgefragt werden. Es sollen vielmehr (...) komplexere und realitätsnahe Aufgaben gestellt werden, in denen sich Handlungskompetenz manifestieren kann.'

Dieser Orientierung gemäß ist jetzt die Zielvorgabe für die Qualifizierung der Elektroniker für Gebäude- und Infrastrukturtechnik (industrieller Ausbildungsberuf) im Einsatzgebiet wie folgt definiert:

(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.

Hier wird die berufliche Handlungskompetenz in der Form qualifiziert, dass sie die Befähigung ‚zur ganzheitlichen Durchführung komplexer Aufgaben‘ begründen soll.

Im Zusammenhang der ‚Erprobungsverordnung‘ für die Industriekaufleute ergibt sich noch einmal eine Wendung zum Begriff der Kompetenz. Hier wird anstelle von beruflicher Handlungskompetenz von beruflicher Handlungsfähigkeit gesprochen.



(1) Zur Erprobung einer neuen Ausbildungsform soll die Abnahme der Abschlussprüfung der Strukturierung der Berufsausbildung folgen. Dabei werden die Fertigkeiten und Kenntnisse unter Berücksichtigung arbeitsfeldübergreifender Qualifikationen funktions- und prozessorientiert vermittelt und in einem Einsatzgebiet zur Erweiterung der beruflichen Handlungsfähigkeit vertieft.

Im Zusammenhang mit der Regelung der Prüfungsanforderungen wird, neben der Betonung von jeweils berufsspezifischen Akzentsetzungen weiterhin auf die im Berufsbild angeführten Kenntnisse und Fertigkeiten (vgl. etwa die Verordnung über die Berufsausbildung im Bereich der Informations- und Telekommunikationstechnik vom 10. Juli 1997) bzw. auf die dort angeführten Qualifikationen rekurriert (vgl. etwa die Verordnung über die Berufsausbildung in den industriellen Elektroberufen vom 03. Juli 2003; § 15, Abs. 1): *Die Abschlussprüfung erstreckt sich auf die in Anlage 1 und Anlage 4 aufgeführten Qualifikationen sowie auf den im Berufsschulunterricht vermittelten Lehrstoff, soweit er für die Berufsausbildung wesentlich ist.*

Mit dem Bezug auf den Lehrstoff der Berufsschule kommt auch das dafür maßgebliche Bezugssystem in den Blick, bzw. wird es aus der Perspektive einer Kriteriumsorientierten Diagnostik zu einem Anker für eine gültige Leistungsmessung.

Damit lässt sich an dieser Stelle ein erstes Resümee in dem Sinne ziehen, dass die Vorstellung der beruflichen Handlungskompetenz in expliziter Form in den Ausbildungsordnungen nur in eingeschränkter Form anzutreffen ist. Wenn das Konzept explizit genutzt wird, dann erfolgt dies in neueren Ausbildungsordnungen. Dort wird der Begriff aber nicht als eine vorrangige Zielvorstellung gebraucht, sondern wird eher nachgeordnet eingeführt bzw. wird in Dokumentationen gebraucht, die eine ergänzende Funktion zu den Ausbildungsordnungen besitzen.

Zur Vorstellung der beruflichen Handlungskompetenz kann allerdings eine Klammer über den Begriff der Qualifikation bestehen. Diese Klammer sollte aus der Analyse der Begrifflichkeiten in den Rahmenlehrplänen (Kap. 2.2.) greifbar werden.

Es gibt im Weiteren einen möglichen impliziten Bezug, in der Form, dass die Zielvorstellung *qualifiziertes berufliches Handeln*, das insbesondere selbständiges Planen, Durchführen und Kontrollieren (im betrieblichen Gesamtzusammenhang), mehr oder weniger explizit mit der Vorstellung beruflicher Handlungskompetenz gleichgesetzt wird. Auch auf diese Annahme wird im Teilkapitel *Befunde im System* (2.3), wieder eingegangen.

Eine Wendung in das Explizite ergibt sich aus den Formulierungen im Berufsbildungsgesetz vom 23.03.2005. Dort werden im § 5 die Anforderungen an die Bestandteile von Ausbildungsordnungen definiert. Absatz 1 regelt die Pflichtelemente.

- „(1) Die Ausbildungsordnung hat festzulegen
1. ...
  2. ...
  3. die beruflichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten, die mindestens Gegenstand der Berufsausbildung sind (Ausbildungsberufsbild),
  4. ... ,

Gegenüber der Fassung des BBiG aus dem Jahr 1969 wurden die Inhalte des Ausbildungsberufsbilds um die Angabe von berufsspezifischen *Fähigkeiten* erweitert. Ein Ausbildungsberuf ist also nicht mehr nur über die zugehörigen ‚Fertigkeiten und Kenntnisse‘ (Qualifikationen) definiert, sondern auch über die zugehörigen Fähigkeiten. Der Begriff der *Fähigkeit* reicht weiter als die beiden anderen Konzepte der Fertigkeiten und der Kenntnisse. Als einfaches Beispiel führt das web-gestützte Berufseignungsverfahren der Arbeitsverwaltung ([www.ausbildungberufchancen.de](http://www.ausbildungberufchancen.de)) die neun Kategorien Räumliches Vorstellungsvermögen, Technisches Verständnis, Motorisches Geschick, Belastbarkeit, Kontaktfähigkeit, Sprachbeherrschung, Rechnerisches Denken, Ideenreichtum und Selbständigkeit als *Fähigkeiten* an, welche die Eignung für bestimmte Berufe konstituieren. Fähigkeiten sind abstrakter Natur und als Grundlage für das individuelle Leistungsvermögen in Handlungszusammenhängen wirksam. Der Begriff *Fähigkeit* wird synonym zum Begriff *Befähigung* genutzt. Die Befähigung steht als deutsches Äquivalent zum Konzept der Kompetenz (vgl. Kap. 3). Entsprechend wird man die Formulierung im BBiG 2005 klar in dem Licht lesen, dass im Ausbildungsberufsbild die geforderten Fertigkeiten, Kenntnisse und Kompetenzen anzuführen sind, die den Ausbildungsberuf konstituieren. Als Beleg dafür kann u. a. auf das Handbuch der Kompetenzmessung (ERPENBECK & ROSENSTIEL 2003, X) verwiesen werden, worin Kompetenz als *Fähigkeit* bzw. als *grundlegende Fähigkeiten* dargestellt wird.

## 2.2 Handlungskompetenz in den KMK Rahmenlehrplänen

Die Rahmenlehrpläne der KMK werden in einem Verfahren zur Neuordnung eines Ausbildungsberufes parallel und in der Abstimmung zur jeweiligen Ausbildungsordnung entwickelt. Seit 1996 folgen die Rahmenlehrpläne für alle neu geordneten Ausbildungsberufe einer gemeinsamen Struktur. Sie umfassen fünf Teile unter den Überschriften:

1. Vorbemerkungen
2. Bildungsauftrag der Berufsschule
3. Didaktische Grundsätze
4. Berufsbezogene Vorbemerkungen
5. Lernfelder

In den Vorbemerkungen werden die generellen Bezüge und Ziele dargestellt. Dabei wird u. a. der Beitrag des Unterrichts in der Berufsschule zur beruflichen Qualifizierung dargestellt und es wird bereits auf dieser Ebene das Ziel der Vermittlung von Handlungskompetenz definiert.<sup>4</sup>

Auf der Grundlage der Ausbildungsordnung und des Rahmenlehrplans, die Ziele und Inhalte der Berufsausbildung regeln, werden die Abschlussqualifikation in einem anerkannten Ausbildungsberuf sowie - in Verbindung mit Unterricht in weiteren Fächern - der Abschluss der Berufsschule vermittelt. (...) Der Rahmenlehrplan enthält keine methodischen Festlegungen für den Unterricht. (...) Dabei kann grundsätzlich jedes methodische Vorgehen zur Erreichung dieses Zieles

---

<sup>4</sup> Die entsprechenden allgemein gültigen Ausführungen sind hier aus dem Lehrplan für die Industriekaufleute übernommen. Wegen des strukturell gleichen Aufbaus der Lehrpläne könnte dies, mit Ausnahme der berufsbezogenen Ausführungen, an jedem anderen RLP erfolgen. Als weitere, eigentlich primäre Quelle kommen die ‚Handreichungen‘ der KMK (1996/2000) in Betracht.

beitragen; Methoden, welche die Handlungskompetenz unmittelbar fördern, sind besonders geeignet und sollten deshalb in der Unterrichtsgestaltung angemessen berücksichtigt werden. (Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Industriekaufmann/Industriekauffrau - Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 14.06.2002, 2; Hervorhebungen K.B.)

Im Zusammenhang mit dem Bildungsauftrag der Berufsschule (Teil 2) wird die angestrebte Vorstellung von Handlungskompetenz explizit definiert:

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.

Dazu wird auf den ersten Blick deutlich, dass dieses Verständnis nicht auf den Zusammenhang einer qualifizierten Berufsausübung beschränkt ist, sondern auf die Bewältigung von Lebensvollzügen generell, mit einem Focus auf die berufstätige Person gerichtet ist.

Als Dimensionen von Handlungskompetenz werden Fachkompetenz, Personalkompetenz und Sozialkompetenz angeführt. Sie werden auch explizit definiert:

*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.

Damit wird eine deutliche Position gegen ein enges Verständnis von beruflicher Bildung im Sinne von fachlicher Qualifizierung bezogen. Der Bildungsauftrag der Berufsschule ist in einem breiten Sinne, auf die Förderung des Individuums im Sinne beruflicher Tüchtigkeit und persönlicher Mündigkeit angelegt. Bedeutsam erscheint an dieser Stelle, dass in dieser Hinsicht mit der Differenzierung in Fach-, Personal- und Sozialkompetenz und der darin angelegten Methoden- und Lernkompetenz ein analytisches, dimensionales Verständnis bezogen

wird. Das zieht Konsequenzen für die diagnostische Umsetzung nach sich, die später zu beleuchten sein werden. Im Weiteren wird eine Abgrenzung der Vorstellung von Kompetenz gegenüber der Sicht der Qualifikation vorgenommen:

Kompetenz bezeichnet den Lernerfolg in Bezug auf den einzelnen Lernenden und seine Befähigung zu eigenverantwortlichem Handeln in privaten, beruflichen und gesellschaftlichen Situationen. Demgegenüber wird unter Qualifikation der Lernerfolg in Bezug auf die Verwertbarkeit, d.h. aus der Sicht der Nachfrage in privaten, beruflichen und gesellschaftlichen Situationen, verstanden. (vgl. DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Empfehlungen der Bildungskommission zur Neuordnung der Sekundarstufe II).

Als Kompetenz wird die Befähigung zum Handeln gesehen, während als Qualifikation die Möglichkeit verstanden wird, externen beruflichen oder lebenspraktischen Erfordernissen gerecht werden zu können. Zu dieser Differenzierung beruft man sich auf eine entsprechende Position des Deutschen Bildungsrates (1974).

Die didaktischen Grundsätze, in Teil 3, betonen ‚die gedanklichen Durchdringung beruflicher Arbeit.‘ Das soll die Voraussetzungen für das Lernen in und aus der Arbeit schaffen. Entsprechend sollen die Ziele und die Inhalte in den RLP an den Ausbildungsberufen orientiert werden. Damit korrespondiert das didaktische Konzept des handlungsorientierten Lernens, in dem ‚fach- und handlungssystematische Strukturen miteinander verschränkt‘ werden sollen.

Die berufsbezogenen Vorbemerkungen (Teil 4) gelten zunächst formalen Regelungen. Sie umfassen, am Beispiel des Industriekaufmanns, im Weiteren eine Charakterisierung des Ausbildungsberufes und betonen die prinzipielle Sicht auf die Unternehmung. ‚Betriebliche und schulische Ausbildung ermöglichen den Zugang zu grundlegenden betriebswirtschaftlichen Problemstellungen und Begriffen aus einer geschäftsprozessorientierten Sicht. Die Förderung von Orientierungswissen, das Lösen komplexer und exemplarischer Aufgabenstellungen, systemorientiertes und vernetztes Denken und Handeln sind Bestandteil der Ausbildung.‘ (RLP 2002, 6) Die Vorbemerkungen charakterisieren die Anlage der Lernfelder: ‚Die Lernfelder dieses Rahmenlehrplanes orientieren sich an typischen Geschäftsprozessen eines Industrieunternehmens. Die Auftragsabwicklung wird als wesentlicher Kernprozess betrachtet, aus dem heraus sich unterstützende Prozesse mit Schnittstellen zu weiteren Kernprozessen ergeben. Die Abgrenzung der Lernfelder berücksichtigt die Unterscheidung von Kern- und unterstützenden Prozessen.‘ Das entspricht der Orientierung an betriebswirtschaftlichen Erklärungsmustern im Sinne der Wertkette nach PORTER (1992). In diesem Konzept ist demnach eine zentrale fachsystematische Struktur angelegt, ohne dass darauf explizit Bezug genommen wird. Daneben werden eine ‚ganzheitliche Sichtweise auf komplexe Problemstellungen und die Erarbeitung zukunftsverträglicher Lösungen‘ als ein durchgängiges Unterrichtsprinzip gefordert. In einigen Lernfeldern sind die oben dargestellten Kompetenzen explizit ‚verankert‘. Im Weiteren gilt ihre Förderung als ein durchgängiges Prinzip.

In Teil 5 wird zunächst ein Überblick zu den Lernfeldern einschließlich zugehöriger Zeitrichtwerte und ihrer Zuordnung zu den Ausbildungsjahren gegeben. Dem schließt sich zu jedem Lernfeld eine Darstellung an, in der jeweils eine Zielformulierung und zugehörige Inhalte für

den Unterricht angegeben sind. In der Zielformulierung werden sowohl inhaltlich-fachliche wie auch methodische Vorgaben definiert. Am Beispiel des RLP für die Elektroniker für Automatisierungstechnik (2003, 11) lauten sie in einem Auszug:

Die Schülerinnen und Schüler analysieren Anlagen und Geräte und visualisieren den strukturellen Aufbau sowie die funktionalen Zusammenhänge. Sie bestimmen Steuerungen und unterscheiden zwischen Steuerungs- und Regelungsprozessen.

Die Schülerinnen und Schüler unterscheiden Techniken zur Realisierung von Steuerungen und bewerten deren Vor- und Nachteile auch unter ökonomischen und sicherheitstechnischen Aspekten. (...)

Die Schülerinnen und Schüler organisieren ihre Lern- und Arbeitsaufgaben selbstständig sowie im Team. Sie analysieren, reflektieren und bewerten dabei gewonnene Erkenntnisse. Sie werten englischsprachige Dokumentationen unter Nutzung von Hilfsmitteln aus.

Solche Zielformulierungen stehen zum Teil wenig verbunden nebeneinander. An der Definition der Lernfelder durch die KMK (1996) in den Handreichungen werden die unterschiedlichen Bezüge unmittelbar greifbar:

Lernfelder sind thematische Einheiten, orientiert an beruflichen Aufgabenstellungen und Handlungsabläufen. Zielformulierungen, die mit berufsfachlichen Inhalten im Zusammenhang stehen, kommen als erwartete Qualifikationen und Kompetenzen, differenziert nach didaktischen Schwerpunkten und Anspruchsebenen, als weitere Merkmale hinzu. (KMK 1996)

Aus der Sicht einer kriteriumsorientierten Diagnostik ergeben sich die Bezüge für den Versuch, eine gültige Abbildung der Vorgaben zu leisten, damit einerseits aus den vorgegebenen Kompetenzen und Qualifikationen sowie andererseits aus den Zielformulierungen mit den zugehörigen Inhalten. Dieser mehrfache Bezug erscheint unter dem Anspruch, die Zielvorgaben in gültiger Form abzubilden, nur schwer umsetzbar.

### **2.3 Befunde im System**

Das Ordnungssystem für die Ausbildungsberufe ist zweifach verankert. Als ein Aspekt ihrer Dualität unterliegen die Ausbildung in den Unternehmen der Gesetzgebung des Bundes und der Unterricht in den Berufsschulen mit den zugehörigen Curricula den Bundesländern. Die berufsspezifischen Curricula der Länder gründen in den Rahmenlehrplänen der KMK. In der Zuständigkeit des Bundes entstehen die Ausbildungsordnungen, über die neue Ausbildungsberufe anerkannt bzw. bestehende novelliert werden. Das führt zur jeweiligen Ausbildungsordnung mit dem zugehörigen Ausbildungsrahmenplan. Darin sind die Lernziele für die Ausbildung im Unternehmen als eine Auflistung von für alle Berufe verbindlichen und von jeweils berufsspezifischen Kenntnissen und Fertigkeiten bzw. Qualifikationen vorgegeben. Die Normierung der Sprache im Bezug auf das BBiG im Sinne juristischer Konsistenz wird in dieser Hinsicht kontraproduktiv zur Intentionalität der Ausbildungsordnungen. Die Nutzung der Termini Kenntnisse und Fertigkeiten bzw. Qualifikationen und die zugehörigen Auflistungen von Ausbildungszielen können ohne Zweifel als eine Legitimation für die Ausrichtung der Prüfungen auf die kognitive Ebene und die Beherrschung von Fertigkeiten benutzt wer-

den. Das ist spätestens dann der Fall, wenn die Lernziele für die Erstellung von Aufgabensätzen auf Stoffkataloge herunter gebrochen werden. Dabei gehen die Intentionen der neueren Ausbildungsordnungen tendenziell verloren. Das neue BBiG fordert dagegen, im Ausbildungsberufsbild die Fähigkeiten anzugeben, die in der Ausbildung zu vermitteln sind. Das kann bzw. sollte, wie oben ausgeführt, als eine Forderung gelesen werden, die berufsspezifischen Kompetenzen zu benennen.

In ihrer Intentionalität ist die Ausbildung für alle Ausbildungsberufe über eine im Prinzip gleich lautende Formel normiert: Die Qualifikationen sollen so vermittelt werden, dass die Auszubildenden zur Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit im Sinne des § 1 Abs. 2 des Berufsbildungsgesetzes befähigt werden, die insbesondere selbständiges Planen, Durchführen und Kontrollieren sowie das Handeln im betrieblichen Gesamtzusammenhang einschließt. Die in Satz 2 beschriebene Befähigung ist auch in den Prüfungen (...) nachzuweisen. (Verordnung über die Berufsausbildung in den industriellen Elektroberufen; Elektroniker für Gebäude- und Infrastruktursysteme vom 3. Juli 2003; §3, Abs. 1; für andere Ausbildungsberufe sind analoge Formulierungen vorgegeben).

Die Befähigung zum selbstständigen Planen, Durchführen und Kontrollieren der beruflichen Tätigkeit wird als ein Synonym für, zumindest aber als ein Kernaspekt von beruflicher Handlungskompetenz betrachtet (vgl. etwa BiBB 2003, 71). Dort wird im Bezug auf neue Formen der Prüfung argumentiert: ‚Die herkömmlichen Prüfungsformen können die praxisnahe und situationsbezogene Handlungskompetenz, die Auszubildende erwerben sollen, nicht immer hinreichend erfassen. Insbesondere gilt dies für die Befähigung zum selbstständigen Planen, Durchführen und Kontrollieren, die in der Prüfung nachzuweisen ist.‘ Das gilt auch für die Akzentuierung der Evaluation von neuen Prüfungen durch das BiBB. Zur Evaluation der Prüfung für die Mechatroniker lautet eine der zentralen Fragestellungen: ‚Welche Aussagekraft haben die neuen Prüfungsformen, der neue Aufgabentyp bzw. die Abschlussprüfung insgesamt über berufliche Handlungskompetenz?‘ (EBBINGHAUS 2003, 8)

Als arbeitspsychologische Unterfütterung für die Vorstellung von Handlungskompetenz wird auf das Konzept der Vollständigen Handlung nach HACKER (1980) und VOLPERT (1989) zurückgegriffen (vgl. u. a. BLUM, HENSGEN et. al.1998; BMBF 2001). In einigen neueren Ausbildungsordnungen wird die Vermittlung von Handlungskompetenz an nachgeordneter Stelle explizit als Ziel angesprochen. Festgehalten werden kann an dieser Stelle, dass in den bisherigen Ausbildungsordnungen, im Gegensatz zu den Rahmenlehrplänen der KMK, keine explizite Vorstellung von Handlungskompetenz definiert ist. Implizit wird auf die Vorstellung der vollständigen beruflichen Handlung über die Metapher der Befähigung zum selbstständigen Planen, Durchführen und Bewerten rekuriert. Explizit wird die Vorstellung von Qualifikation benutzt. Sie wird einerseits in einem umfassenden Sinn als Befähigung zu einer qualifizierten Ausübung eines Berufs und andererseits im Sinne von Ausbildungszielen als ein Synonym zu Kenntnissen und Fertigkeiten gebraucht. Diese werden jedoch wiederum als Beschreibungen von Tätigkeiten einer beruflichen Fachkraft charakterisiert (BiBB 2003, 11). Der Begriff der Qualifikation findet sich sowohl in den Ausbildungsordnungen wie auch in den KMK-Rahmenlehrplänen. Dabei kann zu einem gewissen Grad eine gleiche Bedeutung

unterstellt werden, weil sie in den Ausbildungsordnungen als Zielvorgabe für die Befähigung in einem Ausbildungsberuf und in den Rahmenlehrplänen als ‚der Lernerfolg in Bezug auf die Verwertbarkeit (...) (in) beruflichen (...) Situationen verstanden‘ werden. Damit sind jedoch die voneinander verschiedenen Perspektiven des Ausbildungszieles und des Lernertrags verbunden.

In den KMK Rahmenlehrplänen wird im Gegensatz zu den Ausbildungsordnungen ein vergleichsweise eindeutig definiertes Vokabular verwendet und in der Anwendung auf die verschiedenen Ausbildungsberufe auch durchgehalten. Wichtig ist in dieser Hinsicht jedoch, dass der Definition von Handlungskompetenz ein weiteres Verständnis zugrunde liegt, als dies (implizit) in den Ausbildungsordnungen angenommen wird. Die Ausbildungsordnungen fokussieren die berufliche Tüchtigkeit während in den Rahmenlehrplänen die Tüchtigkeit und Mündigkeit eines Individuums in einem umfassenden Sinn angestrebt wird. Sie sollen im Kern an berufsbezogenen Lerninhalten herausgebildet werden. Beide Instrumente beziehen sich explizit aufeinander. In allen Ausbildungsordnungen wird in den Vorgaben für die Prüfungen ausdrücklich der Bezug auf die Inhalte des Unterrichts in der Berufsschule gesetzt: ‚Die Abschlussprüfung erstreckt sich auf die in den Anlagen 1 und 2 aufgeführten Fertigkeiten und Kenntnisse (Qualifikationen) sowie auf den im Berufsschulunterricht entsprechend dem Rahmenlehrplan vermittelten Lehrstoff, soweit er für die Berufsausbildung wesentlich ist.‘ Umgekehrt heben die Zielvorgaben für den Unterricht in der Berufsschule auf die berufliche Qualifizierung ab: ‚Auf der Grundlage der Ausbildungsordnung und des Rahmenlehrplans, die Ziele und Inhalte der Berufsausbildung regeln, werden die *Abschlussqualifikation* in einem anerkannten Ausbildungsberuf sowie – in Verbindung mit Unterricht in weiteren Fächern – der Abschluss der Berufsschule vermittelt.‘ (Hervorhebung K. B.)

Diese wechselseitigen Bezüge erscheinen sinnvoll, weil es sich um die komplementären Curricula für die beiden grundlegenden Lernorte in der dualen Ausbildung handelt. Auf den zweiten Blick werden, vor dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen, Brüche und Inkompatibilitäten greifbar. Einen ersten Bruch bilden die unterschiedlichen Reichweiten, die mit den Vorstellungen von (beruflicher) Handlungskompetenz verbunden sind. Das vorwiegend implizit bezogene Konzept von beruflicher Handlungskompetenz in den Ausbildungsordnungen ist in seiner pädagogischen Reichweite enger gefasst als die Vorstellung von Handlungskompetenz in den Rahmenlehrplänen. Sie entspricht eher dem Terminus ‚Abschlussqualifikation in einem anerkannten Ausbildungsberuf‘. Dass diese Abschlussqualifikation als Teilmenge der Handlungskompetenz im Sinne von Fach-, Personal- und Sozialkompetenz gelten kann, wird vermutlich unterstellt, wäre aber wohl besonders zu ergründen (vgl. SCHWADORF 2003, 45-51). Dazu würden sich für verschiedene Berufe wie etwa für die Versicherungskaufleute und für die Mechatroniker mit einiger Wahrscheinlichkeit unterschiedliche Befunde ergeben.

Systematisch betrachtet sind mit den beiden Vorstellungen von Handlungskompetenz unterschiedliche Sichtweisen verbunden. Während die KMK eine kompetenzanalytische Vorstellung vertritt ist das in den Ausbildungsordnungen eine prozessorientierte Sichtweise von Handlungskompetenz. Die erste analytische Sicht ist analog zur Differenzierung der Lern-

bereiche in den kognitiven, den affektiven und den psychomotorischen Bereich angelegt. Sie hat analytischen Charakter und sollte seinerzeit einer engen Orientierung auf die kognitiven Ziele entgegenwirken. In diesem Sinne soll die Perspektive der KMK einer einseitigen Orientierung auf die Fachkompetenz vorbeugen und den Bildungsauftrag der Berufsschule betonen. Die prozessbezogene Sicht in den Ausbildungsordnungen betont dagegen die Befähigung zur Regulation qualifizierter beruflicher Handlungsabläufe. Dazu gehören, über die Durchführung einzelner Handlungsschritte hinaus, Leistungen zur Evaluation des eigenen Handelns, zur Rückkopplung aktueller Vollzüge zu den Zielen eines Handlungsablaufs insgesamt und auch zur Korrektur von aktuellen bzw. von zurückliegenden Handlungen als Ergebnis der Evaluation.

Die Abbildung dieser Zielvorstellung ist in den neueren Prüfungsformen, wie im Kundenberatungsgespräch für die Versicherungs- und die Bankkaufleute<sup>5</sup> oder wie in der betrieblichen Projektarbeit für die IT-Berufen angelegt. Sie wird jedoch nur eingeschränkt realisiert, weil die Prüfer dafür nur bedingt geschult sind, weil verfügbare Hilfen (vgl. z. B. BMBF 2000; 2001) für die Umsetzung nur in eingeschränktem Umfang eingeführt werden und weil die Wahrnehmung der Prüfer, als eine Konsequenz daraus, auf die Abbildung von inhaltlichen Kenntnissen und Fertigkeiten ausgerichtet ist. Damit ist eine Tendenz verbunden, diese neueren Prüfungsformen über ihre eingeschränkte Umsetzung zu trivialisieren (vgl. STRAKA 2003). In dieser Hinsicht greifen auch Umsetzungen für schriftliche Prüfungen, in denen die Auszubildenden die idealtypischen Schritte einer vollständigen Handlung als eine vorgegebene Folge von Aufgaben abgearbeitet (vgl. BLUM et al 1995, 56-70), zu kurz, weil sie eben den Prozess der Selbstregulation bei der Bearbeitung einer Aufgabe bzw. eines Auftrags ausblenden. In der Anlage der Aufgabenstellungen auf die Bearbeitung einer Sequenz von vorgegebenen Handlungsschritten spiegelt sich ein reduziertes Verständnis von qualifizierter beruflicher Tätigkeit. Diese verkürzte Auffassung kann nicht zuletzt deshalb entstehen, weil in den Ausbildungsordnungen kein explizites Verständnis von beruflicher Handlungskompetenz unterlegt ist.

In der Gesamtsicht erweisen sich die beiden Vorstellungen von Handlungskompetenz in den Ordnungsmitteln als nicht kompatibel zueinander und als nicht hinreichend operational. Sie können damit auch keine Basis für einen diagnostischen Zugang abgeben, der eine gültige Abbildung von Aspekten der Handlungskompetenz in beruflichen Vollzügen eröffnet. Der Bezug auf die beiden Ansätze im Sinne von komplementären Sichten auf das Konstrukt berufliche Handlungskompetenz (vgl. BLUM et. al. 1995, 17; EBBINGHAUS & SCHMIDT 2000, 36; FREYTAG 2003, 35;) stellt sich als eine pragmatische Verkürzung dar. Die Vorstellungen von Handlungskompetenz besitzen in beiden Fällen eher intentionalen Charakter und erscheinen als Basis für ein diagnostisches Vorgehen bereits auf dieser Ebene nicht hinreichend. Auf der Ebene der logischen Konsistenz hat STRAKA (2004, 76-78) dargelegt, dass die Definition von Handlungskompetenz der KMK nicht hinreichend präzise erscheint, um klare Kriterien für die Leistungsmessung und Diagnose zu liefern. Im gleichen Zusammenhang zeigt STRAKA (2004, 79-83), dass auch die Angaben zu den Lernfeldern in den RLP

---

<sup>5</sup> Ein empirischer Beleg zur gültigen Umsetzbarkeit liegt vor. Vgl. BREUER, K. (2002).



weder auf der Ebene der formulierten Ziele noch auf der Ebene der spezifizierten Inhalte hinreichende Grundlagen für einen diagnostischen Zugang liefern.

Ein zusätzlicher Anspruch resultiert aus den eingangs angesprochenen Vorgaben des BBiG 2005. Dort ist der Prüfungsgegenstand in § 38 wie folgt definiert:

Durch die Abschlussprüfung ist festzustellen, ob der Prüfling die berufliche Handlungsfähigkeit erworben hat. In ihr soll der Prüfling nachweisen, dass er die erforderlichen beruflichen Fertigkeiten beherrscht, die notwendigen beruflichen Kenntnisse und *Fähigkeiten* besitzt und mit dem im Berufsschulunterricht zu vermittelnden, für die Berufsausbildung wesentlichen Lehrstoff vertraut ist. *Die Ausbildungsordnung ist zugrunde zu legen.* (Hervorhebungen K.B.)

Hier wird direkt auf das oben bereits angesprochene Konzept der Fähigkeit Bezug genommen. Zum einen wird die berufliche Handlungsfähigkeit also die Handlungskompetenz als globale Zielvorstellung angesprochen. Darüber hinaus werden die (notwendigen beruflichen) Fähigkeiten genannt. Dabei wird auch gesetzt, dass die zu prüfenden Fähigkeiten, m. a. W. das Bündel der Kompetenzen, die den Ausbildungsberuf ausmachen, der jeweiligen Ausbildungsordnung zu entnehmen sind. Um diese Frage nicht nur analytisch beantworten zu können, sind zwei Vorgehensweisen genutzt worden. Zunächst ist in einem pragmatischen Sinn die Frage gestellt worden, ob die Angaben in den analysierten Berufsbildern dazu dienen können, um daraus Aspekte der von der KMK geforderten Fach-, Personal- und Sozialkompetenz rekonstruieren zu können. Zum anderen sind die Positionen der Berufsbilder darauf geprüft worden, ob sie eine Grundlage dafür abgeben, die Inhalte der Ausbildung als Fähigkeiten (Kompetenzen) abbilden zu können.

Die erste Analyse ist von Studierenden der Wirtschaftspädagogik im Hauptstudium vorgenommen worden. Ihnen sind die Positionen der Berufsbilder für die Versicherungskaufleute, die Industriekaufleute und für die IT-Berufe vorgelegt worden. Dazu haben sie den Auftrag erhalten, diese Positionen danach einzuschätzen, ob sie zum Aufbau von Fach-, Personal- und/oder von Sozialkompetenz beitragen. Die entsprechenden Definitionen der KMK (vgl. Kap. 2.2) waren ihnen bekannt und lagen ihnen noch einmal schriftlich vor. Das Resultat der Analyse kann kurz dargestellt werden. Zu den Positionen der Berufsbilder ist der Bezug auf die Fachkompetenz durchgängig hergestellt worden. Zur Personal- bzw. Sozialkompetenz gab es individuelle Einschätzungen mit entsprechenden Akzenten. Zu diesen individuellen Auffassungen konnte jedoch kein Konsens hergestellt werden. Wenn der/die eine zu einer Position in Hinblick auf die Sozialkompetenz argumentiert hat, dann gab es dazu jeweils auch abweichende Auffassungen. Mit diesem Ergebnis können die Positionen der Berufsbilder nicht als Grundlage dafür gelten, um differenziertere Zuweisungen zu den Aspekten beruflicher Handlungskompetenz im Verständnis der KMK zu begründen.

Die zweite Analyse hat die Positionen der Berufsbilder darauf analysiert, ob sie Informationen zur Abbildung beruflicher Handlungskompetenz anbieten. Als Kategorien waren vorgegeben:

Anzueignender Lerninhalt (L), Kognitiv durchdringen (K), Transferieren (T), Handelnd umsetzen (H), Normen/Werte beachten (N), und Zusammenarbeiten (Z). Diese Analyse ist unabhängig vom Verfasser von entsprechend eingewiesenen Hilfskräften durchgeführt worden.

Die beiden folgenden Tabellen zeigen zwei exemplarische Ergebnisse.

**Tabelle 1: Positionen des Berufsbilds ‚Elektroniker für Automatisierungstechnik‘ nach Wertigkeiten für berufliches Handeln**

| <b>Elektroniker für Automatisierungstechnik</b> |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|
| 1.  | Berufsbildung, Arbeits- und Tarifrecht,   | L |   |   |   |
| 2.  | Aufbau und Organisation des Ausbildungsbetriebes,   | L | K |   |   |
| 3.  | Sicherheit und Gesundheitsschutz bei der Arbeit,  | L | N |   |   |
| 4.  | Umweltschutz,   | L | N |   |   |
| 5.  | Betriebliche und technische Kommunikation,  | L | K | H |   |
| 6.  | Planen und Organisieren der Arbeit, Bewerten der Arbeitsergebnisse,   | L | K | H | T |
| 7.  | Montieren und Anschließen elektrischer Betriebsmittel,  | H |   |   |   |
| 8.  | Messen und Analysieren von elektrischen Funktionen und Systemen,  | H | K | T |   |
| 9.  | Beurteilen der Sicherheit von elektrischen Anlagen und Betriebsmitteln,   | K | T |   |   |
| 10.   | Installieren und Konfigurieren von IT-Systemen,   | H | K |   |   |
| 11.   | Beraten und Betreuen von Kunden, Erbringen von Serviceleistungen,   | H | Z |   |   |
| 12.   | Technische Auftragsanalyse, Lösungsentwicklung,   | H | K | T |   |
| 13.   | Errichten von Einrichtungen der Automatisierungstechnik,  | H | K |   |   |
| 14.   | Konfigurieren und Programmieren von Automatisierungssystemen,   | H | K |   |   |
| 15.   | Prüfen und Inbetriebnehmen von Automatisierungssystemen,  | H | K |   |   |
| 16.   | Instandhalten und Optimieren von Automatisierungssystemen,  | H | K |   |   |
| 17.   | Geschäftsprozesse und Qualitätsmanagement im Einsatzgebiet.   | L | K | H |   |
| (2)   | Die Qualifikationen nach Absatz 1 sind in einem der folgenden Einsatzgebiete anzuwenden und zu vertiefen:<br>1. Produktions- und Fertigungsautomation,<br>2. Verfahrens- und Prozessautomation,<br>3. Netzautomation,<br>4. Verkehrsleitsysteme,<br>5. Gebäudeautomation. |   |   |   |   |

Tabelle 2: **Positionen des Berufsbilds ‚Kaufleute im Gesundheitswesen‘ nach Wertigkeiten für berufliches Handeln**

| <b>Kaufmann im Gesundheitswesen</b> |  |   |   |   |  |
|-------------------------------------|--|---|---|---|--|
| 1.                                  | Der Ausbildungsbetrieb:  |   |   |   |  |
| 1.1                                 | Stellung, Rechtsform und Struktur,   | L |   |   |  |
| 1.2                                 | Berufsbildung, arbeits- und sozialrechtliche Grundlagen,                   | L |   |   |  |
| 1.3                                 | Sicherheit und Gesundheitsschutz bei der Arbeit,                           | L | N |   |  |
| 1.4                                 | Umweltschutz,  | L | N |   |  |
| 1.5                                 | Qualitätsmanagement;   | L |   |   |  |
| 2.                                  | Geschäfts- und Leistungsprozess:   |   |   |   |  |
| 2.1                                 | betriebliche Organisation,   | L | K |   |  |
| 2.2                                 | Beschaffung,   | L | H |   |  |
| 2.3                                 | Dienstleistungen;  | L | H |   |  |
| 3.                                  | Information, Kommunikation und Kooperation:                                |   |   |   |  |
| 3.1                                 | Informations- und Kommunikationssysteme,                                   | L | K | H |  |
| 3.2                                 | Arbeitsorganisation,   | L | K | H |  |
| 3.3                                 | Teamarbeit und Kooperation,  | L | Z |   |  |
| 3.4                                 | kundenorientierte Kommunikation;   | L | Z |   |  |
| 4.                                  | Marketing und Verkauf:   |   |   |   |  |
| 4.1                                 | Märkte, Zielgruppen,   | L |   |   |  |
| 4.2                                 | Verkauf;   | L | H |   |  |
| 5.                                  | kaufmännische Steuerung und Kontrolle:                                     |   |   |   |  |
| 5.1                                 | betriebliches Rechnungswesen,  | L | H | K |  |
| 5.2                                 | Kosten- und Leistungsrechnung,   | L | H | K |  |
| 5.3                                 | Controlling,   | L | H | K |  |
| 5.4                                 | Finanzierung;  | L | H | K |  |
| 6.                                  | Personalwirtschaft;  | L |   |   |  |
| 7.                                  | Organisation, Aufgaben und Rechtsfragen des Gesundheits- und Sozialwesens; | L |   |   |  |
| 8.                                  | medizinische Dokumentation und Berichtswesen; Datenschutz;                 | L | H | N |  |
| 9.                                  | Materialwirtschaft;  | L | H |   |  |
| 10.                                 | Marketing im Gesundheitswesen;   | L | H |   |  |
| 11.                                 | Finanz- und Rechnungswesen im Gesundheitsbereich:                          |   |   |   |  |
| 11.1                                | Finanzierung im Gesundheitsbereich,  | L | K |   |  |
| 11.2                                | Leistungsabrechnung,   | L | H |   |  |
| 11.3                                | Besonderheiten des Rechnungswesens im Gesundheitsbereich;                  | L | H |   |  |
| 12.                                 | Qualitätsmanagement im Gesundheitswesen.                                   | L |   |   |  |

Die Ergebnisse lassen erkennen, dass die Positionen der Berufsbilder so gelesen werden, dass sie primär als anzueignende Lerninhalte verstanden werden, die gegebenenfalls kognitiv zu durchdringen bzw. zu transferieren sind. Qualifiziertes Handeln auf der Grundlage einer entsprechenden Fähigkeit wird nur im Ansatz hinter den Angaben gesehen.

Die Ergebnisse lassen, wie bei allen anderen analysierten Berufen, erkennen, dass die Akzente in den Berufsbildern auf die Vorgabe von Ausbildungsinhalten gerichtet sind. Die Zielvorstellung, die insbesondere im BBiG 2005 formuliert ist, dass aus den Berufsbildern die zugehörigen beruflichen Fähigkeiten entnommen werden sollen, lässt sich aus den vorliegenden Ausbildungsordnungen nicht in gültiger Form realisieren.

Dort, wo solche Fähigkeiten angeführt werden, wie z.B. für den Lebensmitteltechniker die Fähigkeit ‚Lagern von Materialien und Produkten‘ oder für den Metallbauer die Fähigkeit ‚Instandhalten und Warten von Betriebsmitteln‘ bzw. für den Konstruktionsmechaniker ‚Fügen von Bauteilen‘, sind die Vorgaben so offen gehalten, dass auch Fachleute keine konkreten Maßstäbe für die Beurteilung erhalten. In der Sprache der internationalen Kompetenzforschung (vgl. Kap. 3) ausgedrückt, fehlen zu den angeführten Fähigkeiten (Kompetenzen) die Standards, nach denen sie beurteilt werden können.

Zu dem Problem der Beurteilung tritt die Schneidung bzw. Abgrenzung der Positionen hinzu. Zu allen Ausbildungsberufen werden zunächst die ‚Standardpositionen‘ angeführt. Sie lauten vielfach: Berufsbildung, Arbeits- und Tarifrecht; Aufbau und Organisation des Ausbildungsbetriebs, Sicherheit und Gesundheitsschutz bei der Arbeit; Umweltschutz und ggf. noch betriebliche und technische Kommunikation. Diese Auflistung wird auch für solche Berufe, wie z.B. beim Elektroniker für Automatisierungstechnik beibehalten, für welche die Organisation des Unternehmens und die darin realisierte technische Kommunikation zum Kern ihrer Befähigung in der Abschlussprüfung wird. Dort wird eine Prozesskompetenz gefordert, die ganz klar den Bezug auf die Strukturen und Kommunikationsflüsse im Unternehmen herstellen muss. Ohne das im Einzelnen belegen und fachlich vertreten zu können, besteht Grund zur Annahme, dass die Positionen der Berufsbilder aus funktionaler Sicht nicht angemessen gefasst sind. Sie bilden keine in sich abgeschlossenen Fähigkeiten ab, sondern orientieren sich weitgehend an fachsystematischen Kategorien. Das wird auch daran greifbar, dass auch zu neueren Verordnungen, wie etwa den für die IT-Berufe, wiederum Stoffkataloge entwickelt worden sind, auf deren Grundlage die Aufgabenstellungen für die Prüfungen entwickelt werden. Über diesen Weg bilden die Aufgaben zwar die entsprechenden Lerninhalte ab. Die angestrebten beruflichen Fähigkeiten (Kompetenzen) spiegeln sie jedoch allenfalls in der einfachen Sicht, dass solche inhaltlichen Kenntnisse eine notwendige Voraussetzung für kompetentes Handeln bilden. Eine hinreichende Voraussetzung für die Darstellung von Fähigkeiten ist damit nicht gegeben und kann aus den bisher vorgelegten Ausbildungsberufsbildern auch nicht in gültiger Form abgeleitet werden. Für die Formulierung der Positionen der Berufsbilder müsste man anstreben, sich mehr an der Darstellung von Fähigkeiten bzw. Kompetenzen mit zugehörigen Standards orientieren, wie das in den internationalen Schulleistungsstudien erfolgt.

Eine zusätzliche Schwierigkeit entsteht aus der Öffnung der Berufsbilder zu den so genannten Einsatzgebieten. Aus den Umsetzungsprojekten zu den Prüfungen für die IT-Berufe, die Mechatroniker und die Elektroberufe, wird greifbar, dass mit solchen Einsatzgebieten noch einmal Überformungen der geforderten Fähigkeiten entstehen können. Ob es sich dabei um Oberflächenstrukturen handelt, die letztlich in strukturell zumindest ähnlichen Kompetenzen begründet sind, oder ob es dabei zu prinzipiellen Verschiebungen in den notwendigen Fähigkeiten handelt, kann an dieser Stelle nicht gesagt werden. Die Problematik bleibt letztlich offen, nachdem die Einsatzgebiete nicht in abschließender Form angeführt werden, sondern über den einzelnen Ausbildungsvertrag erweitert werden können, sofern in diesem Rahmen die definierten Positionen des Berufsbildes vermittelt werden können. Diese Forderung gilt damit auch für die zu vermittelnden Fähigkeiten / Kompetenzen. Das setzt wiederum eine entsprechende strukturelle Vergleichbarkeit voraus.

Um eine solche Orientierung zu befördern, wird im Weiteren der Bezug auf Konzepte hergestellt, die außerhalb des Feldes der Ordnungsmittel im Dualen System angesiedelt sind. Solche Konzepte finden sich in wachsendem Umfang im Feld der berufsbezogenen Leistungsmessung und Leistungsbeurteilung. Sie zielt ebenfalls auf die Abbildung von (Handlungs-) Kompetenz (ERPENBECK & ROSENSTIEL 2003, FREY 2004; MAAG-MERKI 2004; SCHWADORF, 2003). Dabei werden, über die Orientierung an Konstrukten, jedoch andere Definitionen zu Grunde gelegt bzw. andere Zugänge gewählt, als sie im Rahmen der Ordnungsmittel vorzufinden sind.

### **3 Handlungskompetenz aus einer diagnostisch-empirischen Sicht**

#### **3.1 Annäherungen an ein diagnostisch verankertes Konzept der Handlungskompetenz**

Die Verschiebung der curricularen Vorgaben von der Orientierung an Inputs hin zu der Orientierung an Outputs hat als eine Konsequenz die Bemühungen um die Abbildung der Befähigung von Individuen angestoßen. Als Output wird das Handlungsvermögen von Individuen verstanden, dass sie nach einem pädagogischen Treatment, nach einer Ausbildung, nach einem Studium, oder nach einer Qualifizierungsmaßnahme zeigen können. Im Bezug auf WEINERT (2001; 2002) formuliert FREY (2004, 904) dazu:

Besitzt eine Person Kompetenz, so kann sie etwas, ist handlungsfähig und übernimmt für sich und andere Verantwortung. Sie kann so tätig werden, dass sie ein Ziel oder einen Zweck unter Beachtung von Handlungsprinzipien, Werten, Normen und Regeln mit Bezug auf konkrete, die jeweilige Handlungssituation bestimmende Bedingungen zu erreichen vermag.

Von dieser sehr allgemeinen Auffassung, die wahrscheinlich noch für viele Zusammenhänge akzeptabel erscheint, ergeben sich zwei idealtypische Arbeitsrichtungen. Die eine folgt der oben bereits angesprochenen analytischen Denkweise. FREY (2004, 904) lässt sie wie folgt greifbar werden: „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 Reper-

toire an Handlungsmustern weiterzuentwickeln. Hierzu werden von einer Person eine Reihe fachlicher, methodischer, sozialer und personaler Kompetenzen benötigt.' Die Handlungsfähigkeit der Person wird auf eine Menge von Befähigungen zurückgeführt. Diese Menge von Befähigungen soll empirisch abgebildet werden, um das Potential der Person für zukünftiges Handeln ermitteln zu können. Das führt zu einem ‚hierarchischen Strukturmodell von Handlungskompetenz', wie es in Abbildung 1 dargestellt ist.

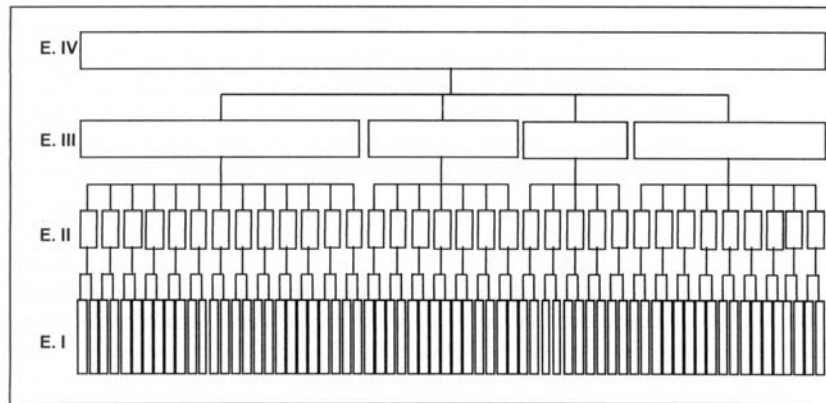


Abb. 1: Strukturmodell von Handlungskompetenz (nach FREY, 2004, 907)

Die Hierarchie von Fertigkeiten gründet, auf der untersten Ebene, in dem Selbstkonzept der Person zu ihren eigenen Fertigkeiten. Diese Fertigkeiten können auf der nächsten Ebene zu Fähigkeitsdimensionen zusammengefasst werden. Das kann sich zum Beispiel auf die Problemlösefähigkeit beziehen. Solche Fähigkeiten können wiederum zu Kompetenzklassen verdichtet werden. Das kann auf dieser dritten Ebene z. B. die Methodenkompetenz ausmachen, in welche die Problemlösefähigkeit als eine Leistungsfähigkeit eingeht. Darüber konstituiert sich auf der obersten Ebene die allgemeine Handlungskompetenz.

Für die empirische Abbildung von Fertigkeiten, Fähigkeiten und Kompetenzen wird im internationalen Rahmen auf ein breites methodisches Repertoire zurückgegriffen. Es umfasst Verfahren der Selbst- und der Fremdbeurteilung. Dazu gehören Assessment-Center, Portfolios zur Dokumentation von Entwicklungsverläufen und klassische Verfahren der Differenziellen Psychologie. Aus der Perspektive der Abbildung von Kompetenzen sind diese Zugänge in einer zeitnahen Darstellung bei ERPENBECK & ROSENSTIEL (2003) aus dem Zusammenhang der Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management 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 zu den Güte Merkmalen unter dem Anspruch einer Messung über Zeit Fragen (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 & 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 fachlichen Zusammenhang abgebildet und beurteilt werden soll. Dabei steht das Niveau des Handelns von Individuen selbst im Blickpunkt. Dazu bedarf es eines funktionalen Zugangs. Er wird in den Internationalen Studien zur Schulleistung über die Bewältigung einer Stichprobe von einschlägigen Aufgabenstellungen und dem dabei erreichten Leistungsniveau abgebildet.

### **3.2 Handlungskompetenz im Ansatz der Internationalen Studien zum Schulvergleich**

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

- Allgemeine intellektuelle Fähigkeiten – Dispositionen
- 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 für die Durchführung der PISA-Studie (BAUMERT et al. 2001) für den zweiten 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). 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)

Im Licht der Fragestellung dieses Projekts erscheint in diesem Zusammenhang zunächst wichtig, dass Handlungskompetenz davon abgegrenzt wird. Nach WEINERT (2001 b) 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. 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 2001), ihre fächerübergreifenden 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. Dabei ist nicht zuletzt die Wissensbasis in der Domäne des (Ausbildungs-) Berufs zu entwickeln.<sup>6</sup> In der Domäne werden die verfügbaren Kompetenzen wirksam. In dieser Sicht scheint nicht wieder eine analytische Sicht auf, 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 Bearbeitung von konkreten beruflichen Vollzügen. 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 Kompetenzen und auf eine Wissensbasis, die es erlauben, eine Klasse von Anforderungen in beruflichen Aufgabenstellungen zu bewältigen.

---

<sup>6</sup> 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.



- Die Abbildung von beruflicher Handlungskompetenz orientiert sich an der Expertiseforschung (vgl. DREYFUS & DREYFUS 1987). Danach können fünf Stufen der Entwicklung von Handlungskompetenz unterschieden werden. Die Stufen sind definiert als:
  - Neuling
  - fortgeschrittener Anfänger
  - kompetenter Akteur
  - Professioneller
  - Experte.
- Berufliche Handlungskompetenz gründet in Kompetenzen und in domänenspezifischem Wissen und Fertigkeiten und ist entsprechend vermittelbar.
- 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 Kompetenzen, die Auszubildende aus den allgemein bildenden 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 Kompetenzen.
- 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 breiteres 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. Daran brechen sich im Zweifel die curricularen Vorgaben.
- Die Aufgaben zur Abbildung von beruflicher Handlungskompetenz müssen insbesondere die Komplexität und die Prozesshaftigkeit von beruflichen Vollzügen widerspiegeln. Das entspricht einem Ansatz eines ‚alternative assessments‘ mit den Merkmalen:
  - Bezug zu authentischen Aufgaben
  - Einsichtige Leistungsanforderungen
  - Gebrauch von Wissen in realistischen Zusammenhängen
  - Einsatz von unterschiedlichen Kompetenzen

- Mit erkennbarem Nutzen verbunden (nach SAMBELL, MC DOWELL & BROWN 1997; vgl. auch SEGERS, DOCHY & CASCALLAR 2003)

WEINERT (2001, 28) stellt fest, dass ‚(...) die Entwicklung fachspezifischer Tests auf curricularer Grundlage sehr viel weiter gediehen (ist) als der Entwicklungsstand von fachübergreifenden und handlungsrelevanten Komponenten. Schon PISA wird diese missliche Situation zumindest leicht verändern. Es wird allerdings national wie international noch großer Anstrengungen bedürfen, um die Messstandards unterschiedlicher Klassen von Kompetenzen nachhaltig zu verbessern.‘ Er definiert damit die Herausforderung, vor der die Umsetzung des vorgestellten Rahmens steht. Man muss diese Herausforderung annehmen.

#### **4 Schlussfolgerungen**

Aus der vorgelegten Analyse ergeben sich zwei Stränge für entsprechende Umsetzungen. Der eine Strang betrifft die Fortschreibung des Rahmens für die Ordnungsmittel. Die Verankerung der Ausbildungsordnungen in den Vorgaben des BBiG führt zu juristisch motivierten Formulierungen, welche die Intentionen konterkarieren, die mit den neu geordneten Berufen verbunden werden. Beispiele für solche Inkonsistenzen sind in der systemimmanenten Analyse aufgezeigt worden. Die für den jeweiligen Ausbildungsberuf kennzeichnenden Qualifikationen, sind bislang unter der Bezeichnung ‚Kenntnisse und Fertigkeiten‘ angeführt. Diese so ‚versteckten‘ Qualifikationen sollten systematisch als Beschreibungen von Outputs formuliert werden. Das wird über das die Vorgaben im BBiG 2005 unterstützt, indem dort die Komponente der Fähigkeit als Äquivalenz zur Kompetenz aufgeführt wird. Entsprechend müssten die Positionen der Berufsbilder auch in der Orientierung auf das Konzept der Kompetenz formuliert werden. Damit betritt man Neuland, das auszuloten ist. In dieser Hinsicht besteht ein Klärungsbedarf, um z. B. die Intentionalitäten der Ausbildung an die Beteiligten in einem höheren Maß von Eindeutigkeit kommunizieren zu können. Diese Forderung wird aus dem BBiG 2005 verstärkt, weil dort die Angabe von (beruflichen) Fähigkeiten zu den Ausbildungsberufen in den Positionen der Berufsbilder gefordert wird. Das leisten die bisher vorgelegten Berufsbilder jedoch nicht.

Der zweite Strang betrifft die diagnostische Abbildung von beruflicher Handlungskompetenz. Die Fragestellung dieser Analyse war darauf gerichtet, zu untersuchen, ob das Konzept der beruflichen Handlungskompetenz in den Ausbildungsordnungen und in den KMK-Rahmenlehrplänen hinreichend präzise dargestellt ist, um es auf dieser Grundlage in gültiger Form abbilden zu können. Dem entspricht eine Sichtweise, die in der kriteriumsorientierten Leistungsmessung verankert ist. Als Ergebnis dieses Berichts ergibt sich nicht zuletzt, dass genau dieser Ansatz in den internationalen Schulleistungsstudien, i. e. den PISA-Studien, aufgegeben worden ist. Die Abbildung der Kompetenzen ist nicht länger in den Curricula verankert, sondern in den Anforderungsklassen die sich aus Leistungsansprüchen in lebenspraktischen- und beruflichen Vollzügen ergeben. Damit ergibt sich ein neuer Rahmen für die Abbildung von beruflicher Handlungskompetenz, den es auszuleuchten gilt.

Die beiden unmittelbaren Empfehlungen aus dieser Analyse liegen auf der Hand:

1. Die strukturellen Grundlagen für die Anlage der Ordnungsmittel bedürfen einer zielgerichteten Fortschreibung. Das gilt insbesondere für die bisherige Darstellung der Positionen der Ausbildungsberufsbilder.
2. Der aufgezeigte Ansatz für eine *gültige* Diagnostik von beruflicher Handlungskompetenz ist zu ausarbeiten, weiter zu entwickeln und in exemplarischen Umsetzungen auf seine empirisch gültige Umsetzbarkeit auszuloten.

## Literatur

ARNOLD, K.-H. (2001): Validität als übergreifendes Qualitätsinstrument für Schulleistungsmessungen. In: WEINERT, F. E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim: Beltz, 118-130.

BAUMERT, J.; BOOS, W.; LEHMANN, R. (Hrsg.) (2000): TIMSS/III. Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie, Bd. 1. Opladen: Leske und Budrich.

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). Stuttgart: Steiner, 285-310.

Berufsbildungsgesetz (BBiG) vom 23. März 2005; BGBl. I, 931 ff.

BLUM, F.; HENSGEN, A.; KLOFT, C.; MAICHLE, U.M. (1995): Erfassung von Handlungskompetenz in den Prüfungen der Industrie- und Handelskammern. Abschlussbericht. Bonn: DIHT-Gesellschaft für berufliche Bildung – Organisation zur Förderung der IHK-Weiterbildung mbH.

BLUM, F.; HENSGEN, A.; KLOFT, C.; MAICHLE, U.M. (1998): Erfassung von Handlungskompetenz in den Prüfungen der Industrie- und Handelskammern. Abschlussbericht zum Forschungsprojekt (3. Auflage). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

BMBF (2000): Umsetzungshilfen für die neue Prüfungsstruktur der IT-Berufe. In der Herausgabe des Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Bonn: BMBF (Bezug über Deutsche Vertriebsgesellschaft mbH, Meckenheim).

BMBF (2001) Mechatroniker/Mechatronikerin – Umsetzungshilfen für die Abschlussprüfung – Gestaltungshilfen für die Zwischenprüfung. Bonn: BMBF (Bezug über Deutsche Vertriebsgesellschaft mbH, Meckenheim).

BMBF (2004) Eckwerte Reform beruflicher Bildung.  
([http://www.bmbf.de/pub/eckwerte\\_bbig\\_reform.pdf](http://www.bmbf.de/pub/eckwerte_bbig_reform.pdf); am 18.11.2004)

BREUER, K.; EUGSTER, B. (im Druck): 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 Innovation*.

BREUER, K.; BRAHM, T. (2004): Die Abbildung von Befähigungen zur Selbstregulation. In M. WOSNITZA, A. FREY & R. S. JÄGER (Hrsg.): *Lernprozess, Lernumgebung und Lern-diagnostik. Wissenschaftliche Beiträge zum Lernen im 21. Jahrhundert*. Landau: VEP, 363-374.

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)*, Bielefeld: Bertelsmann.

BREUER, K. (2002): Evaluation of Authentic Assessment in Vocational Examinations: Approaches within the German Dual System. In: BREUER, K.; BECK, K. (eds.): *Are European Vocational Systems up to the Job?* Frankfurt am Main u. a. a. O.: Peter Lang, 153-166.

BREUER, K. (2000): Mündliche Prüfungen als Kundenberatungsgespräche. In: STILLER, I.; TRAMM, T. (Hrsg.): *Die kaufmännische Berufsbildung in der Diskussion. Handlungsfelder, Lernfelder und Prüfungen in Theorie und Praxis*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 95-105.

BREUER, K.; HÖHN, K. (1999): *Wirtschaftsmodellversuch Entwicklung und Implementation eines Qualitätsförderungssystems für die handlungsorientierte Abschlussprüfung zum Versicherungskaufmann / zur Versicherungskauffrau auf der Grundlage der Ausbildungsordnung vom 14.02.96. (FKZ: D 0689.00 / D 0689.00 B) Abschlußbericht*. Karlsruhe: Verlag Versicherungswirtschaft.

BREUER, K.; HÖHN, K. (1998): Die Implementation eines Qualitätsförderungssystems für berufliche Abschlussprüfungen – Eine Interventionsstudie am Beispiel des neu geordneten Ausbildungsberufs Versicherungskaufmann/Versicherungskauffrau. In: *Unterrichtswissenschaft* 26 (1998) 4, 348-364.

BREUER, K.; HÖHN, K. (1997): Die Abschlussprüfung für den neu geordneten Ausbildungsberuf „Versicherungskaufmann/ -kauffrau“. In: *Wirtschaft und Erziehung* 12/97, 404-411.

BUHLMAHN, E.; WOLFF, K.; KLIEME, E. (Hrsg.) (2003): *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Berlin: BMBF.

BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG – Der Generalsekretär (Hrsg.) (1996): *Erläuterungen zur Verordnung über die Berufsausbildung Versicherungskaufmann / Versicherungskauffrau*. Karlsruhe: Verlag Versicherungswirtschaft, 81.

BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG – Der Generalsekretär (Hrsg.) (2003): *Wie entstehen Ausbildungsberufe? Leitfaden zur Erarbeitung von Ausbildungsordnungen mit Glossar*. Berlin: BiBB.

DEUTSCHER BILDUNGSRAT (1974): Empfehlungen der Bildungskommission. Zur Neuordnung der Sekundarstufe II. Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen. Bonn: Bundesdruckerei.

DREYFUS, H.L./DREYFUS, S.E. (1987): Künstliche Intelligenz. Von den Grenzen der Denkmaschine und dem Wert der Intuition. Reinbek b. Hamburg.

EBBINGHAUS, M.; SCHMIDT, J.U. (2000): Praxishandbuch Integrierte Prüfung bei Technischen Zeichnern und Technischen Zeichnerinnen. Bielefeld: W. Bertelsmann (Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung).

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: Schäfer-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.

FREYTAG, H.-P. (2003): Prüfungen – ein Lotteriespiel? Hamburg: Feldhaus.

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 200).

KMK (2003) Vereinbarung über Bildungsstandards für den Mittleren Bildungsabschluss (Jahrgangsstufe 10). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04. Dezember 2003.

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.

PORTER, M. E. (1992): Wettbewerbsvorteile. Spitzenleistungen erreichen und behaupten. Frankfurt am Main: Campus.

PRENZEL, M. et al. (Hrsg.) (2003): PISA 2003. Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs – Zusammenfassung. Berlin: PISA-Konsortium Deutschland.

PÜTZ, H. (2002): „Berufsbildungs-PISA“ wäre nützlich. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 3/2002, 3-4.

RYCHEN, D. S.; SALGANIK, L. H. (2000): Definition and selection of key competencies: Theoretical and conceptual foundations. Seattle u. a. a. O.: Hogrefe & Huber.

SAMBELL, K.; MCDOWELL, L.; BROWN, S. (1997): ‘But is it fair? : an exploratory study of student perceptions of the consequential validity of assessment. Studies in Educational Evaluation, 23 (4), 349-371.

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.

SCHAPER, N. (2003): Arbeitsproben und situative Fragen zur Messung arbeitsplatzbezogener Kompetenzen. In: ERPENBECK, J.; ROSENSTIEL, L.v. (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, 185-199.

SCHWADORF, H. (2003): Berufliche Handlungskompetenz – Eine theoretische Klärung und empirische Analyse in der dualen kaufmännischen Erstausbildung. Stuttgart: ibw Hohenheim.

STRAKA, G. A. (2003): Rituale zur Zertifizierung formell, non- und informell erworbener Kompetenzen. Wirtschaft und Erziehung 55 (7-8), 253-259.

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,) Stuttgart: Steiner, 117-134.

WEINERT, F. E. (2000): Lernen des Lernens. In: Forum Bildung (Hrsg.): Bildungs- und Qualifikationsziele von morgen: Vorläufige Leitsätze und Expertenbericht. Bonn: Forum Bildung, 43-48.

WEINERT, F. E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: WEINERT, F. E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim: Beltz, 17-31.

WEINERT, F. E. (2001 b): Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In: RYCHEN, D.S.; SALGANIK, L.H. (eds.): Defining and selecting key competencies. Seattle: Hogrefe & Huber, 45-65.

WIETKAMP, J.; SCHMITT, J.U. (2001): Das Kundenberatungsgespräch in der Prüfung der Versicherungskaufleute (Fallstudie B2). In: GRÜNEWALD, U.; SCHMIDT, J.U. (Hrsg): Innovative Ansätze beim Lernen durch Arbeit und bei beruflichen Prüfungen. Bielefeld: W. Bertelsmann (Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 238).

[www.ausbildungberufchancen.de/webcom/show\\_checkliste.php/c1463/i.html?PHPSESSID=1547867c95ba21bbd07d770911a9fb38](http://www.ausbildungberufchancen.de/webcom/show_checkliste.php/c1463/i.html?PHPSESSID=1547867c95ba21bbd07d770911a9fb38) (Aufgerufen am 28.04.2005)