

Günther Seeber

Zur Implementation von Bildungsstandards in der wirtschaftsschulischen Bildung im Spannungsfeld unterschiedlicher Kompetenzmodelle

(The Implementation of Competence Standards in the Vocational Education Considering Divergent Competence Concepts)

Die aktuellen Vorschläge zur Einführung von Bildungsstandards an unseren Schulen arbeiten mit einem der Expertiseforschung entnommenen Domänenbegriff und mit dem Kompetenzmodell der Kognitionspsychologie. Beides steht im Widerspruch zur berufsschulischen Praxis bzw. zur berufspädagogischen Tradition: Domäne und Lernfeld kontrastieren ebenso wie das Handlungskompetenzmodell und das in den Vorschlägen zugrunde gelegte Kompetenzmodell. Der folgende Beitrag soll zeigen, dass trotz dieser Divergenzen eine Implementation von Bildungsstandards in der wirtschaftsschulischen Bildung möglich ist. Die Lösungen werden im Rückgriff auf Ergebnisse der fachdidaktischen Forschung und auf jene der Kompetenzdiagnostik in der beruflichen Weiterbildung entwickelt.

The recent proposals on introducing competence standards in our schools are based on two relevant concepts: First they refer to the domain concept as it is used in the research on expertise, and second, they use the competence model of cognitive psychology. Both concepts don't fit to the traditional reflections of vocational pedagogy respectively to the practise of vocational education. The following article shall show that, in spite of the existing discrepancies, there is a possibility to harmonize the contrasting concepts and, as a consequence, to implement competence standards in vocational education. The solution refers to results of didactical research and to such of the research on recognising competence acquired in workday life.

Keywords:

Bildungsstandard, Kompetenzdiagnostik, Kompetenzmodell, Kompetenzraster, Kompetenzstufe, Domäne, Klieme-Gutachten

1 Einführung

Die im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, BMBF, erstellte Expertise zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards von 2003 (Klieme et al. 2003) ist der Ausgangspunkt für Diskussionen über die Umsetzung von Bildungsstandards an deutschen Schulen. Das gilt auch mit Blick auf das berufliche Schulwesen, obwohl die – im Weiteren vereinfacht als Klieme-Gutachten bezeichnete – Expertise dieses nicht im Blick hatte. Die herausragende Bedeutung des Gutachtens führt zu der Notwendigkeit, das ihm zugrunde liegende Kompetenzmodell in Kürze zu referieren. Dabei erfolgt eine Beschränkung auf jene Komponenten, die für die Frage einer Implementation in der wirtschaftsschulischen Bildung als besonders wichtig erachtet werden.

Die mit dem Transfer des Modells verbundene Problematik steht anschließend im Mittelpunkt des Beitrags. Er konzentriert sich auf die Frage, auf welche Weise und auf der Basis welcher Modelle eine Implementation in die wirtschaftsberufliche Bildung möglich erscheint. Dabei gilt die Zielsetzung der Einführung von Standards als gesetzt und wird nicht weiter hinterfragt, obwohl auch sie durchaus kritisch gesehen werden kann (vgl. z.B. Hesse 2004 und den Beitrag von Volker Bank in diesem Heft). In der folgenden Betrachtung wird zwischen den Bildungsgängen des Dualen Systems und solchen in beruflichen Vollzeitschulen, die nicht zu einem Berufsabschluss führen, unterschieden, da bei den zuletzt genannten eine Standardentwicklung auf der Basis des im Klieme-Gutachten dargestellten Kompetenzmodells möglich erscheint. Dagegen ist eine Adaption des Modells im schulischen Teil der Berufsausbildung mit einer Reihe grundlegender Probleme verbunden, die es zu analysieren gilt. Der Beitrag schließt mit Lösungsvorschlägen, die das gängige berufspädagogische Kompetenzmodell mit jenem des Gutachtens verknüpfen und bewährte Verfahren zur Kompetenzdiagnostik in der beruflichen Weiterbildung integrieren wollen.

2 Das Kompetenzmodell des Klieme- Gutachtens

Der klassische Bildungsbegriff im Sinne einer Menschenbildung entzieht sich empirischen Messstrategien (Schwippert 2005, 2), die wiederum im Zentrum der aktuellen Standarddiskussion stehen. Gesucht werden verlässlich prüfbare Angaben dazu, welche Kompetenzen Schülerinnen und Schüler am Ende eines definierten Bildungsabschnittes vorweisen sollen. Dabei steht nicht die Leistungsüberprüfung des Einzelnen im Vordergrund, sondern vielmehr der Wunsch nach einer Steuerung des Systems Schule. Die empirische Überprüfung, inwieweit das anvisierte Kompetenzniveau tatsächlich erreicht wurde, erfolgt auf der Basis eines der Kognitionspsychologie entlehnten Kompetenzmodells.

In Anlehnung daran sind je-spezifische Kompetenzmodelle für die einzelnen Fächer zu entwickeln (Klieme et al. 2003, 58 ff.). Diese Modelle sollen Teilkompetenzen ausweisen, mit deren Hilfe sich dann die

Kompetenzanforderungen festlegen lassen. Für eine empirische Untersuchung ist es außerdem notwendig, die Kompetenzen zu stufen und an der Stufung orientierte Aufgabenstellungen zu erstellen (ebd., 16). Implizit klingen in den vorangegangenen Ausführungen bereits jene zwei Komponenten des Modells mit, die für die Beurteilung der Transfermöglichkeiten in die wirtschaftsschulischen Gegebenheiten von besonderer Bedeutung sind:

1. die Performanzbedingung und
2. die Domänenspezifität.

Unter der Performanzbedingung soll die Annahme verstanden werden, dass sich die Kompetenzen über beobachtbare Leistungen erfassen lassen. Hierbei handelt es sich um eine durchaus auch in der beruflichen Weiterbildungsforschung gängige Betrachtungsweise: „Kompetenz ist also stets eine Form von Zuschreibung (Attribution) auf Grund eines Urteils des Beobachters: Wir schreiben dem ... Handelnden auf Grund bestimmter, beobachtbarer Verhaltensweisen bestimmte Dispositionen als Kompetenzen zu.“ (Erpenbeck, Rosenstiel 2003, XI) Während die zitierten Autoren dabei explizit auch an berufliche Verwendungssituationen denken, stehen bei den nationalen Bildungsstandards bisher artifizielle Aufgabenbearbeitungen in der Schule im Mittelpunkt.

Eine grundlegende Bedeutung hat im Klieme-Gutachten der Begriff der Domäne. Die Expertise spricht in diesem Kontext auch von „Fachlichkeit“ und legt fest: „Bildungsstandards sind jeweils auf einen bestimmten Lernbereich bezogen und arbeiten die Grundprinzipien der Disziplin bzw. des Unterrichtsfachs klar heraus.“ (Klieme et al. 2003, 18) Domänen und Fächer werden gleichgesetzt. Deshalb kann man pointiert formuliert festhalten, dass es bei so definierten Standards um „die kognitive Leistungsfähigkeit in Bezug auf eingeführte Schulfächer des traditionellen Kanons“ geht (Brand, Hofmeister, Tramm 2005, 6).

Mit dem Domänenbezug verbindet sich die Aufgabe der jeweiligen Fachdidaktiken, bei der Fixierung von Standards die Inhalte mitzudenken, in welchen die Kompetenzen erworben werden sollen. Insofern handelt es sich bei den nationalen Bildungsstandards um eine Verknüpfung von so genannten ‚Performance Standards‘ und ‚Content Standards‘ (Meyer 2006, 51).

3 Zur Transferfähigkeit des Modells der nationalen Bildungsstandards in die wirtschaftsschulische Bildung

3.1 Berufliche Vollzeitschulen, die nicht zu einem Berufsabschluss führen

Bei einer Betonung der Fachlichkeit ist es nicht verwunderlich, dass die Fachdidaktiken das Modell adaptierten und sehr schnell Standards in Mathematik, Deutsch und Englisch vorlagen (Klieme et al. 2003, 109 ff.). Zweifellos geht mit der domänenspezifischen Standardisierung eine

Aufwertung der Fachdidaktik einher (Sloane, Dilger 2005, 10).¹ Deshalb formulierten bald nach Erscheinen des Klieme-Gutachtens weitere fachdidaktische Gesellschaften Standards. Zu nennen sind insbesondere der Entwurf der Gesellschaft für Politikdidaktik (GPJE 2004) und der Deutschen Gesellschaft für ökonomische Bildung (DeGöB 2004). Letztere publizierte „Kompetenzen der ökonomischen Bildung für allgemein bildende Schulen und Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss“ und arbeitet aktuell an einer Weiterentwicklung für die Grundschulen und den Sekundarbereich II.

In den Veröffentlichungen zur Wirtschaftsdidaktik für die allgemein bildenden Schulen spielt die kategoriale Didaktik eine wichtige Rolle. Sie soll deshalb der Ausgangspunkt für die weiteren Betrachtungen sein. Nach einem Exkurs zu den Grundgedanken der Expertiseforschung und den vom Klieme-Gutachten aus ihnen gezogenen Schlussfolgerungen werden diese mit den Kernelementen des kategorialen Ansatzes verglichen. Dabei wird offensichtlich, dass die Ursache für die Adaption der vorgeschlagenen Standardisierungskonzepte in der Fachdidaktik nicht unbedingt dem Wunsch nach einer Aufwertung entspringt, sondern vielmehr auf eine strukturelle Ähnlichkeit der Konzepte zurückgeht.

Die Expertiseforschung ist ein Teilgebiet der Problemlösepsychologie. Sie betrachtet so genannte semantisch reichhaltige Probleme, zu deren Bearbeitung nicht mehr einfach ein Rekurs auf syntaktische Regeln genügt, und sie untersucht die von Anfängern und Experten zur Lösung eingeschlagenen Wege (Bromme 1992, 5). Obwohl die Problemstellungen in den Experimenten Bezüge zu verschiedenen Realitätsbereichen herstellen, ist der Lösungserfolg wesentlich von der Nutzung des bereichsspezifischen Wissens der Probanden abhängig. Die Gedächtniskapazität und rein formale Kenntnisse über allgemeine Problemlösungsstrategien genügen nicht zur adäquaten Lösungsfindung. Statt dessen setzten die Experten, also Personen höherer Kompetenz, das erlernte domänenbezogene Faktenwissen, ihr theoretisches Wissen aus der Domäne und domärentypische Handlungsstrategien ein (ebd., 33). Experten verfügen über ein zu Chunks (Bedeutungseinheiten) geordnetes Strukturwissen, das es ihnen erlaubt, zum Beispiel den richtigen Lösungsweg bei neuen Problemen über Analogieschlüsse zu finden, da sie zur Abstraktion vom Beispiel in der Lage sind.

Die Expertiseforschung hat diesen Zusammenhang speziell auch auf Schulniveau untersucht: Gäbe es die Abhängigkeit vom Domänenwissen nicht, müssten die so genannten Novizen (hier: Schüler mit relativ geringen Kenntnissen im Fach) Lernstrategien ebenso intensiv anwenden wie Experten (Schüler mit umfangreichen Kenntnissen). Die untersuchten Schüler waren jeweils Experten in Biologie und gleichzeitig Novizen in Physik bzw. umgekehrt, so dass nicht einfach schwache mit starken Schülern verglichen wurden. Novizen neigen zu Oberflächenstrategien (z. B. einfaches Wiederholen, Lernen aus Beispielaufgaben), Experten verwenden Elaborationsstrategien (z. B. Aufdecken von Strukturen und Zusammenhängen). Die Schüler ohne ausgeprägtes Domänenwissen können nicht von den Besonderheiten des Beispiels abstrahieren und lösen

¹ Ausgabe Nr. 8 der Online-Zeitschrift *bwp@* widmete sich 2005 ausschließlich dem Thema der Bildungsstandards in der beruflichen Bildung. Der Aufsatz von Sloane und Dilger dort rückt ebenso wie der vorliegende Beitrag die Problematik unterschiedlicher Kompetenzmodelle in den Vordergrund. Während diese Autoren kritisch Dilemmata als Folge der Unterschiedlichkeit betonen, soll hier gerade der Versuch unternommen werden, Lösungswege zur Umschiffung kritischer Modelldivergenzklippen aufzuzeigen.

nur sehr ähnliche Aufgaben eigenständig, während die Experten andere Aufgabenstellungen selbständig mittels anspruchsvoller, analoger Problemlösungen bearbeiten (Lind, Sandmann 2003, 172 u. 189).

Welche Schlussfolgerungen lassen sich daraus ziehen?

1. Es genügt nicht, Lernstrategien allgemein zu beherrschen, sondern die Lernenden brauchen ein den Aufgabenanforderungen angemessenes Domänenwissen (Seeber 2005, 6).

2. Das Wissen der Experten umfasst abstrakte Bedeutungseinheiten. Mit den verfügbaren Begriffen und den Bedeutungseinheiten organisieren die Experten ihr Wissen. Oder anders gesagt: Ein Problemlösen auf der Basis von Expertise beinhaltet die Beherrschung geeigneter domänenspezifischer Kategorien. In den Lösungsstrategien der Experten spiegelt sich nämlich die zweifache Funktion von Kategorien wider: Zum einen legen sie als Stoffkategorien die Prinzipienstruktur des Stoffes offen. Sie sind sowohl „ordnende Aussagen über die Wirklichkeit“, als auch „strukturierende Aussage-Elemente des Wissenschafts- bzw. Erkenntnissystems“ (Lisop 2003, 255). Zum anderen sollen die Lernenden Kategorien als Formen des Erkennens ausbilden. Mithilfe der Kategorien erschließen sie sich den Stoff und erleben Erkenntnisgewinn (Seeber 2006, 175).

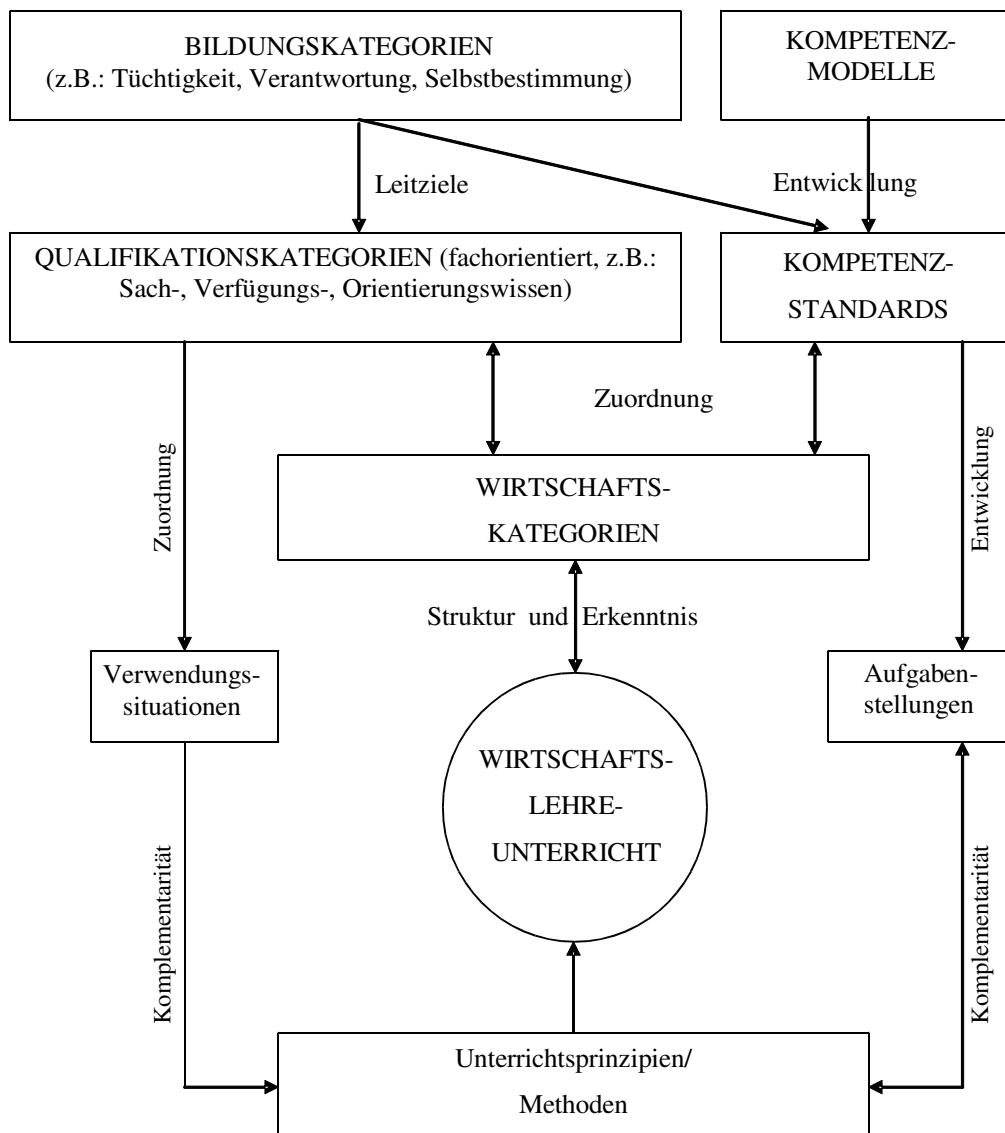
Wenn also das Klieme-Gutachten vorgibt: „Die Bildungsstandards sollen die Kernideen der Fächer bzw. Fächergruppen besonders klar herausarbeiten, um Lehren und Lernen zu fokussieren. Zu diesen Kernideen gehören: die grundlegenden Begriffsvorstellungen ..., die damit verbundenen Denkopoperationen und Verfahren und das ihnen zuzuordnende Grundlagenwissen.“ (Klieme et al. 2003, 19), dann rekurriert es nicht nur auf die Expertiseforschung, sondern stellt einen direkten Bezug zur kategorialen Fachdidaktik her. Während in diesem Zusammenhang Sloane und Dilger (2005, 12) kritisch anmerken: „Bei diesem ... Ansatz, ..., wird – vereinfacht ausgedrückt – Wissen als ‚im Kopf‘ vorhandene Fakten und Regeln angesehen,“ kann Neuweg (2005, 3) positiv werten, mit der Formulierung von Standards gehe die Chance einer Weiterentwicklung unserer Schulen einher – weg von einem materialen hin zu einem formalen und kategorialen Bildungsverständnis.

In einer kategorialen Wirtschaftsdidaktik lässt sich die Verknüpfung von Kompetenzstandards und Kategorien folgendermaßen strukturieren (Abb. 1).

Hier interessiert insbesondere der obere Teil der Abbildung. Da der Kompetenzbegriff der Expertiseforschung ebenso wie jener der Stoffkategorie hinsichtlich des Bildungsgedankens zu kurz greift, sind den domänenbezogenen Kategorien und den Standards Bildungskategorien vorgeordnet. Diese kennen keine bereichsspezifischen Unterscheidungen. Die nachgeordneten Qualifikationskategorien sind dann fachorientiert und beinhalten gemäß dem Bildungsgedanken auch ein fachbezogenes Orientierungswissen, das eine ethische Reflexion impliziert. Die Wirtschaftskategorien sollen schließlich das für eine Expertise notwendige, die Domäne strukturierende Wissen widerspiegeln, das im Lehr-Lern-Prozess zu Erkenntnissen und Problemlösungen führt (ausführlich bei Seeber 2006, 176 ff.). Diesen Kategorien lassen sich Kompetenzbereiche und Teilkompetenzen des Faches zuordnen, aus denen die Standards entwickelt werden. In dem vorgestellten Schema bleibt auch der Anspruch

von Kompetenzmodellen erhalten, zwischen Bildungszielen und Aufgabenstellungen zu vermitteln (Klieme et al. 2003, 58).

Abb. 1. Wirtschaftskategorien und Kompetenzstandards im Fachunterricht



Die Verknüpfung des kategorialen Ansatzes mit jenem der Standardisierung verdeutlicht einmal mehr die gewünschte Kombination aus ‚Content‘ und ‚Performance Standards‘. Wie solche Kompetenzbereiche in der ökonomischen Bildung aussehen können, zeigen uns die von der DEGÖB (2004, 9 f.) formulierten Vorgaben:

1. Entscheidungen ökonomisch begründen;
2. Handlungssituationen ökonomisch analysieren;
3. ökonomische Systemzusammenhänge erklären;
4. Rahmenbedingungen der Wirtschaft verstehen und mitgestalten;

5. Konflikte perspektivisch und ethisch beurteilen.

Für die aufgeführten Bereiche benennt die DeGöB auch Teilkompetenzen, in deren Ausgestaltung sich die geforderte Stufung widerspiegelt. Sie orientiert sich an den traditionellen Lernzieltaxonomien. Eine Validierung steht ebenso aus, wie geprüfte Verfahren der Kompetenzdiagnostik und Aufgabenstellungen als Voraussetzung für eine Systemsteuerung fehlen. Als Ergebnis bleibt dennoch festzuhalten, dass sich für die ökonomische Bildung Standards gemäß den Vorgaben formulieren lassen und solche bereits vorliegen. Welche Konsequenzen lassen sich hieraus für die wirtschaftsschulische Bildung ableiten?

Zunächst soll das Augenmerk den Berufsfachschulen gelten. Für die Wirtschaftsgymnasien lässt sich analog argumentieren. Trotz ihrer Heterogenität ist allen Berufsfachschulen gemeinsam – ob sie nun auf eine Ausbildung vorbereiten, auf diese angerechnet werden können oder zur Fachhochschulreife führen – dass sie einen fachrichtungsbezogenen und einen allgemeinen Lernbereich haben (KMK 2004). Der Unterricht ist nach Fächern geordnet und damit nach dem Domänenbegriff des Klieme-Gutachtens standardisierbar. Würde eine Standardisierung erfolgen, könnte sie sogar das Anliegen der Gleichwertigkeit beruflicher und allgemein bildender Abschlüsse fördern (Breuer 2005, 3; kritisch: Sloane, Dilger 2005, 11). Wie könnte ein entsprechendes Szenario aussehen? Drei Schritte sind denkbar:

1. Die Standards aus den allgemein bildenden Fächern, wie sie für die allgemein bildenden Schulen entwickelt wurden, werden in den berufsbildenden Schulen übernommen. Damit läge nicht nur Gleichwertigkeit, sondern fachbezogen sogar eine Gleichartigkeit der Abschlüsse vor.
2. Die Standards zur ökonomischen Bildung werden ebenfalls übertragen und eventuell angepasst, z. B. bei Bildungsgängen, die zur Fachhochschulreife führen. Dazu müsste das den Standards zugrunde liegende Kompetenzmodell mit seiner Stufung noch eindeutig expliziert werden. Die Aufgabenstellungen sind noch zu entwickeln.
3. Die in den Berufsfachschulen fokussierten Berufsfelder sind als Domänen zu begreifen. Für sie ist der gesamte Prozess der Standardsetzung noch zu durchlaufen. Ungelöst ist hierbei weiterhin die Standardisierung der üblicher Weise geforderten berufspraktischen Kenntnisse (KMK 2004). Für diese ist eine Adaption des im nächsten Abschnitt vorgestellten Lösungsweges für die Berufsausbildung am Lernort Schule vorstellbar.

3. 2 Die Standardisierung im Rahmen dualer Ausbildungsgänge

3.2.1 Handlungskompetenz versus Domänenspezifität

Das zuvor geschilderte Verfahren ist in der gleichen Form nicht in die duale Berufsausbildung übertragbar – auch nicht bei einer singulären Betrachtung

des Lernorts Schule, für den vordergründig die Ausgangssituation ähnlich ist wie in den Berufsfachschulen. Denn in den „Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule“ heißt es, zum Bildungsauftrag der Berufsschule gehöre es, „eine berufliche Grund- und Fachbildung mit einer Erweiterung der allgemeinen Bildung ... zu vermitteln.“ (KMK 2000, 3; Hervorhebung G.S.) Allerdings sind die Lehrpläne nach Lernfeldern strukturiert und orientieren sich an den Prozessen beruflicher Tätigkeit. Die Inhalte dienen der „Erfüllung des Ausbildungsziels“ und „fachsystematische Vollständigkeit“ muss nicht erreicht werden (ebd., 16 f.). Thematische Einheiten unter fachwissenschaftlichen Gesichtspunkten sind nur ausnahmsweise und keineswegs regelhaft vorgesehen.

Damit unterscheidet sich der handlungsleitende Rahmen der Berufsschule grundlegend von jenem anderer Schularten, so dass weder eine einfache Übertragung des Domänenbegriffs, noch des damit verbundenen Kompetenzmodells möglich ist. Die sich in den Lernfeldern widerspiegelnde Prozessorientierung korrespondiert mit dem in der Berufspädagogik üblichen Handlungskompetenzmodell, von dem sich das Klieme-Gutachten jedoch ausdrücklich distanziert (Klieme et al. 2003, 15, Anm. 2). Das berufspädagogische Kompetenzmodell ist ein Komponentenmodell. Es zerlegt den Kompetenzbegriff zunächst in Kompetenztypen und nachgeordnet in Kompetenzklassen (Abb. 2).

Abb. 2. Komponentenmodell der Handlungskompetenz

Kompetenztypen	A. domänenspezifisch	B. generisch
Kompetenzklassen	1. fachlich-methodisch	2. sozial-kommunikativ 3. personal 4. aktivitätsorientiert

Quelle: Seeber, Keller 2006

Auf der Ebene der Kompetenztypen lassen sich domänenspezifische und so genannte generische Kompetenzen unterscheiden. Die Kompetenzklasse fachlich-methodisch ist domänenspezifisch und umfasst sowohl deklaratives, als auch prozedurales Wissen. Die domänenübergreifenden Klassen methodisch, sozial-kommunikativ und personal werden den generischen Kompetenzen zugeordnet (Seeber, Keller 2006). Eine außerdem gängige und analoge Dimensionierung in Fach-, Methoden-, soziale und personale Kompetenz findet sich in den Handreichungen der KMK und ist in der berufspädagogischen Literatur weit verbreitet (KMK 2000, 3; Tippelt, Mandl, Straka 2003, 350).

Damit existiert in der berufsschulischen Bildung ein Rahmenplan, der nicht mit dem Domänenbegriff des Gutachtens korrespondiert, und es liegt ihm ein Kompetenzmodell zugrunde, das sich wesentlich von jenem des Gutachtens unterscheidet. Bezüglich einer Standardisierung im Sinne der

nationalen Bildungsstandards lassen sich also drei Problemfelder identifizieren:

1. Lernfelder können nicht mit Fächern gleichgesetzt werden. Der Domänenbegriff des Klieme-Gutachtens ist deshalb zu hinterfragen und für die Berufsschule entweder zu verwerfen oder anzupassen.
2. Die Zielvorstellung der Handlungskompetenz ist bisher nicht hinreichend präzise formuliert, um eine Standardisierung zügig vorantreiben zu können. Das offenbart die Definition der Handreichungen der KMK, die Handlungskompetenz beschreibt „als die Bereitschaft und Fähigkeit des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten.“ (KMK 2000, 9) Es gilt deshalb, die Kompetenzanforderungen unter Rückgriff auf bewährte Theorien bereichsspezifisch zu präzisieren und zu stufen (Straka 2001, 235).
3. Sloane und Dilger (2005, 15) weisen darauf hin, dass bei Klieme et al. die Aufgabenstellungen aus den Kompetenzmodellen abgeleitet werden, während sie im Rahmen der beruflichen Bildung aus dem beruflichen Handlungsvollzug gewonnen werden. Erst danach werden die Kompetenzerwartungen formuliert. Es ist also zu fragen, ob eine solche Umkehrung des Vorgehens zielführend für eine Standardisierung implementiert werden kann.

Die aufgeführten Problemlagen könnten aufgelöst werden, indem von den bisherigen Modellen der Berufsbildung Abstand genommen würde. Angesichts der breiten Akzeptanz in der Fachwissenschaft, die nicht zuletzt auf dem erfolgreichen Einsatz des Kompetenzmodells in vielerlei Anwendungen beruht, wirkte das, als wolle man das Pferd von hinten zäumen. Deshalb soll abschließend der Versuch unternommen werden, einen Implementierungsvorschlag für Standards zu skizzieren, der die Integration der Vorgaben des Klieme-Gutachtens in das berufspädagogische Handlungskompetenzmodell zulässt und gleichzeitig Impulse zur Auflösung der drei genannten Problembereiche setzt.

3.2.2 Lösungsimpulse zur Implementierung von schulischen Standards in der Berufsausbildung

1. Der *Domänenbegriff* ist zu analysieren. Die Handlungskompetenz liegt insofern nicht außerhalb der Domäne, als sie prinzipiell nicht losgelöst von der Fachkompetenz gesehen werden kann (Seeber, Keller 2006). Der Fachbezug von Standards in der beruflichen Ausbildung ist also nicht grundsätzlich abzulehnen (Breuer 2005, 12; Sloane, Dilger 2005, 13), sondern eher eine Selbstverständlichkeit. Allerdings ist er im Sinne des Gutachtens für die Zwecke von Bildungsgängen, die Handlungskompetenz anstreben, zu eng gedacht.

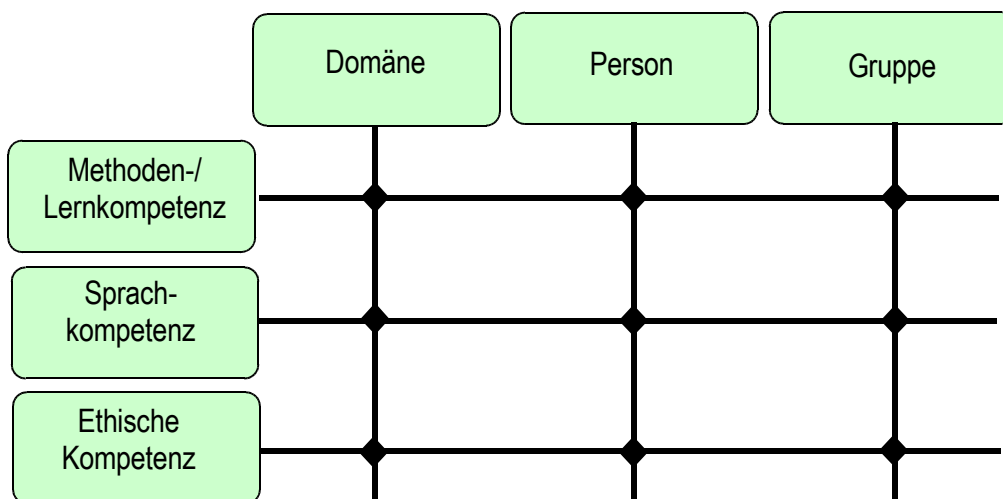
Für eine Anpassung des Domänenbegriffs kann ein Rückgriff auf die jüngere Expertiseforschung hilfreich sein. Dort werden Experten als

Personen gesehen, „die komplexe berufliche Anforderungen bewältigen, für die sie sowohl theoretisches (...) Wissen als auch praktische Erfahrungen haben sammeln müssen; ...“ (Bromme, Rambow 2001, 542). Die neuere Forschung bezieht sich also auf fachliches und berufspraktisches Wissen. Experimente zeigten, dass bei Praktikern die von ihnen vorgenommenen Kategorisierungen an den praktischen Anforderungen ausgerichtet sind (Bromme 1992, 30 ff.). Für die Standardisierung gälte es also, berufsbezogene Wissensdomänen zu definieren und deren innere Struktur zu bestimmen. Die Domänenstruktur könnte sich dann zum Beispiel in den Lernfeldern niederschlagen.

Für die praktische Umsetzung lässt sich auf Darstellungen zu handlungsrelevanten Kompetenzanforderungen zurückgreifen, wie sie in der Berufsbildungsforschung, der Forschung zur betrieblichen Weiterbildung und im Rahmen der vielfältigen Aktivitäten des so genannten Brücke-Kopenhagen-Prozesses zur Entwicklung eines europäischen Qualifikationsrahmens entstanden sind. Zwei solcher Kompetenzraster sollen im Folgenden exemplarisch vorgestellt werden.

Sehr übersichtlich ist das „kategoriale Kompetenzgefüge von Sloane (2004; Abb. 3). Hier gelten Methoden-, Sprach und ethische Kompetenzen als „Querkompetenzen“ – analog zu den oben eingeführten generischen Kompetenzen – , die sich in den Perspektiven Domäne, Persönlichkeit und soziale Gruppe entfalten (Sloane, Dilger 2005, 13).

Abb. 3. Kategoriales Kompetenzgefüge



Quelle: Sloane 2004

Obwohl das Raster in der Auseinandersetzung mit dem Handlungskompetenzbegriff entwickelt wurde, bildet es die Kompetenzklassen des üblichen Schemas nicht ab. Ebenso wenig tut das die Klassifikationsmatrix des Projekts ULME, welche die

kognitiven Leistungen „reproduzieren, anwenden, reflektieren“ auf die beruflich repräsentierten Wissensarten „Fakten, Konzepte, Prozeduren“ bezieht (Brand, Hofmeister, Tramm 2005, 10). Deshalb soll noch ein Schlaglicht auf die Forschung zur Kompetenzdiagnostik in der betrieblichen Weiterbildung geworfen werden. Hier findet sich zum Beispiel der KODE X-Kompetenz-Explorer von Heyse (2003), der als Ausgangspunkt zur Erfassung der Kompetenzanforderungen in einem bestimmten beruflichen Handlungsfeld (Domäne) dienen kann. Er verfolgt das Ziel, organisationsspezifische Kompetenzanforderungen zu identifizieren und in personenspezifische Anforderungen zu transferieren (ebd., 376 f.). Dieses Verfahren geht den Weg von der Situation über die Leistung zum Inhalt und korrespondiert mit dem im Handlungskompetenzkonzept angelegten Prozess. Als Analyseraster dient Heyse ein so genannter „Kompetenzatlas“, der anders als die davor aufgeführten Raster einen direkten Bezug zur Klassifikation des Handlungskompetenzmodells erkennen lässt (Abb. 4).

Abb. 4. Kompetenzatlas

Personale Kompetenz (P)				Aktivitäts- und Handlungskompetenz (A)			
Loyalität	Normativ-ethische Einstellung	Einsatzbereitschaft	Selbstmanagement	Entscheidungsfähigkeit	Gestaltungswille	Tatkraft	Mobilität
	P		P/A		A/P		A
Glaubwürdigkeit	Eigenverantwortung	Schöpferische Fähigkeit	Offenheit für Veränderungen	Innovationsfreudigkeit	Belastbarkeit	Ausführungsbereitschaft	Initiative
Humor	Hilfsbereitschaft	Lernbereitschaft	Ganzheitliches Denken	Optimismus	Soziales Engagement	Ergebnisorientiertes Handeln	Zielorientiertes Führen
	P/S		P/F		A/S		A/F
Mitarbeiterförderung	Delegieren	Disziplin	Zuverlässigkeit	Impulsgeben	Schlagfertigkeit	Beharrlichkeit	Konsequenz
Konfliktlösungsfähigkeit	Integrationsfähigkeit	Akquisitionstärke	Problemlösungsfähigkeit	Wissensorientierung	Analytische Fähigkeiten	Konzeptionsstärke	Organisationsfähigkeit
	S/P		S/A		F/P		F/A
Teamfähigkeit	Dialogfähigkeit/Kundenorientier.	Experimentierfreude	Beratungsfähigkeit	Sachlichkeit	Beurteilungsvermögen	Fleiß	Systematisch-methodisches Vorgehen
Kommunikationsfähigkeit	Kooperationsfähigkeit	Sprachgewandtheit	Verständnisbereitschaft	Projektmanagement	Folgebewusstsein	Fachwissen	Marktkennntnisse
	S		S/F		F/S		F
Beziehungsmanagement	Anpassungsfähigkeit	Pflichtgefühl	Gewissenhaftigkeit	Lehrfähigkeit	Fachliche Anerkennung	Planungsverhalten	Fachübergreifende Kenntnisse
Sozial-kommunikative Kompetenz (S)				Fach- und Methodenkompetenz (F)			


Wenn die Lernfeldkonzeption als gegeben angenommen wird, ließe sich ein Lernfeld als Ausschnitt berufsfeldspezifischen Handelns begreifen und damit als Teilbereich der Domäne. Es könnte dann in eines der vorgestellten Raster übertragen werden. Ein Blick auf das in den Handreichungen (KMK 2000, 20) vorgestellte Lernfeld „Bei Personalmaßnahmen mitwirken und die eigene berufliche

Entwicklung gestalten“ für den Ausbildungsberuf Kaufmann/Kauffrau für audiovisuelle Medien genügt, um die Transferfähigkeit zu erkennen.

- Als weiteres Problemfeld wurde die mangelnde Präzisierung von Handlungskompetenz und das damit einhergehende Fehlen von Kompetenzstufungen erkannt. Ein Kompetenzraster müsste also nicht alleine die domänenbezogenen Anforderungen erfassen, sondern gleichzeitig eine Niveaueinstufung zulassen (Abb 5). Eine Stufung in Anlehnung an die traditionellen Lernzieltaxonomien greifen das ULME-Projekt (Brand, Hofmeister, Tramm 2005) und die Kompetenzmatrix von Seeber und Keller (2006) auf. Andere Stufungen finden sich im Rahmen der Aktivitäten des Brügge-Kopenhagen Prozesses. Dort gilt das Streben der Zertifizierung berufspraktischer Expertise. In dem Zusammenhang kennt das Creditrahmenwerk Baden-Württembergs für Fachhochschulen vier Niveaus (Roscher, Sachs 1999), das Kompetenzstufenmodell für die PISA-2000-Studie fünf Niveaus (OECD 2000) und schließlich der Europäische Qualifikationsrahmen EFQ sogar acht Niveaus (EU-Kommission 2005).

Abb. 5. Kompetenzklassen und Kompetenzniveaus

Kompetenz- klasse Niveau	fachl.- meth.	soz.- komm.	pers.	akt.- orient.
1				
2				
3				
4				
5				



 zunehmende
 Prozeduralisierung
 & Reflexivität

In allen diesen Ansätzen begegnet uns die Performanzbedingung wieder. Die Kompetenzen werden im Handeln sichtbar und der Handlungsvollzug bzw. der Problemlösungsprozess müssen beobachtet und bewertet werden. Auch in diesem Fall könnte über die Adaption bestehender Modelle der betrieblichen Bildung eine Stufung vorgenommen werden, wie sie zum Beispiel in dem Konzept „Ausbildung im Dialog“ der Daimler-Crysler AG aufgegriffen wird (Straka 2001, 232 f.). Hier werden über einen längeren Zeitraum fachübergreifende Kompetenzen beobachtet, nach einem Raster

geordnet und nach einer Skala bewertet.

Für die Schule ist zwar gezeigt worden, dass fachübergreifende Kompetenzen gefördert werden können, hinsichtlich ihrer Messung gibt es aber noch viele ungelöste Probleme (Klieme, Stanat, Artelt 2001, 218). Es bleibt somit grundsätzlich die Frage bestehen, inwieweit die schulischen Bedingungen für eine Übernahme solcher Modelle der betrieblichen Bildung geeignet sind. Die eigentliche berufspraktische Ausbildung ist immer noch Aufgabe des Lernortes Betrieb, auch wenn Handlungskompetenz die Zielvorgabe für die Schule ist.

3. Die Lösung der Problematik einer Umkehrung der Anforderungsidentifikation in der beruflichen Bildung – aus der Situation heraus und nicht aus dem Kompetenzmodell – ist in den besprochenen Strategien mitgedacht worden. Sie führt nicht dazu, dass das Handlungskompetenzkonzept nicht standardisierungsfähig wäre.

Ein Szenario zur Implementation von Standards in der berufsschulischen Bildung lässt sich in fünf Schritten wiedergeben:

1. Zunächst gilt es die Domäne präzise zu definieren.
2. Ein Kompetenzraster dient dazu, die Kompetenzanforderungen darzustellen.
3. Die Kompetenzanforderungen sind aus dem Arbeitsprozess heraus zu definieren.
4. Aus den situationsspezifischen Anforderungen sind die persönlichen Anforderungen abzuleiten, zu stufen und in das Kompetenzraster zu übertragen.
5. Schließlich gilt es Aufgaben und Diagnoseinstrumente zu generieren, die unterschiedliche Lösungswege erlauben bzw. erfassen können.

Literatur

Brand, Willi; Hofmeister, Wiebke; Tramm, Tade. 2005. Auf dem Weg zu einem Kompetenzstufenmodell für die berufliche Bildung – Erfahrungen aus dem Projekt ULME. In: bwp@, Ausgabe Nr. 8. (<http://www.bwpat.de>).

Breuer, Klaus. 2005. Berufliche Handlungskompetenz – Aspekte zu einer gültigen Diagnostik in der beruflichen Bildung. In: bwp@, Ausgabe Nr. 8. (<http://www.bwpat.de>).

Bromme, Rainer. 1992. Der Lehrer als Experte: Zur Psychologie des professionellen Wissens. Bern: Huber.

Bromme, Rainer; Rambow, R. 2000. Experten-Laien-Kommunikation als Gegenstand der Expertiseforschung : Für eine Erweiterung des psychologischen Bildes vom Experten. In: Silbereisen, Rainer K.; Reitzle, M. Psychologie 2000, Berlin: Lengerich, 541-550.

DeGöB – Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung, Hg. 2004. Kompetenzen der ökonomischen Bildung für allgemein bildende Schulen

und Bildungsstandards für den mittleren Bildungsabschluss, o. O. (<http://www.degoeb.de>).

Erpenbeck, John; Rosenstiel, Lutz von. 2003. Einführung. In: Dies. (Hg.). Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag, IX-XL.

EU-Kommission; Europäischer Rat. 2004. Education and Training 2010 - The Success of the Lisbon Strategy Hinges on Urgent Reforms, adopted jointly by the Council and the Commission on 26 February 2004, Brüssel.

GPJE – Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung, Hg. 2004. Anforderungen an Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. Ein Entwurf. 2. Aufl., Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Hesse, Alexander. 2004. Zwei Seiten einer Medaille – Bildungsstandards und „Standards“ der Bildungspolitik. In: Pädagogik, Vol. 6, 35-38.

Heyse, Volker. 2003. KODE X-Kompetenz-Explorer. In: Erpenbeck, John; Rosenstiel, Lutz von, Hg. Handbuch Kompetenzmessung. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, 376-385.

HRK; KMK; BMBF. 2005. Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse, Potsdam.

Klieme, Eckhard; Stanat, Petra; Artelt, Cordula. 2001. Fächerübergreifende Kompetenzen: Konzepte und Indikatoren. In: Weinert, Franz E., Hg. Leistungsmessungen in Schulen, 2. Aufl., Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 203-218

Klieme, Eckhard et al. 2003. Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise, Berlin.

KMK – Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. 2000. 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. (<http://www.kmk.org/doc/publ/handreich.pdf>).

KMK – Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. 2004. Rahmenvereinbarung über die Berufsfachschulen. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.02.1997 i.d.F. vom 22.10.2004). (<http://www.kmk.org/doc/beschl/RVBFS04-10-22.pdf>).

Lind, Gunter; Sandmann, Angela. 2003. Lernstrategien und Domänenwissen, in: Zeitschrift für Psychologie, Vol. 211, No. 4, 171-192.

Lisop, Ingrid. 2003: Studententext: Die Charakteristika der Arbeitsorientierten Exemplarik (AOEX) im Überblick. In: Fischer, Andreas, Hg., Im Spiegel der Zeit. Sieben berufs- und wirtschaftspädagogische Protagonisten des zwanzigsten Jahrhunderts. Frankfurt am Main: G.A.F.B.-Verlag, 237-258.

Meyer, Rita. 2006. Bildungsstandards im Berufsbildungssystem – Ihre Relevanz für das berufliche Lernen zwischen Anspruch und Wirklichkeit. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 102. Bd., H. 1, 49-63.

Neuweg, Georg Hans. 2005. Vorsichtsstandards für den Umgang mit Bildungsstandards. In: bwp@, Ausgabe Nr. 8. (<http://www.bwpat.de>).

Roscher, F.; Sachs, A. 1999. Credit-Rahmenwerk für die Fachhochschulen in Baden-Württemberg, Alsbach.

Schwippert, Knut. 2005. Vergleichende Lernstandsuntersuchungen, Bildungsstandards und die Steuerung von schulischen Bildungsprozessen. In: bwp@, Ausgabe Nr. 8. (<http://www.bwpat.de>).

Seeber, Günther. 2005. Selbsttätigkeit, Selbstorganisation, Selbststeuerung: Über Lern- und Arbeitstechniken im Wirtschaftsunterricht zur Lernmündigkeit. In: Unterricht Wirtschaft, 6. Jg., H. 22, 2/2005, 4-8.

Seeber, Günther. 2006. Wirtschaftskategorien erschließen die ökonomische Perspektive: Grundlagen und unterrichtspraktische Relevanz. In: Weißeno, Georg, Hg. Politik und Wirtschaft unterrichten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 174-186.

Seeber, Günther; Keller, Helmut. 2006. Die Anrechnung beruflicher Kompetenzen in Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: Cendon, Eva; Marth, Doris; Vogt, Helmut. Wissenschaftliche Weiterbildung im Hochschulraum Europa, Hamburg.

Sloane, Peter F.E. 2004. Betriebspädagogik. In: Gaugler, E.; Weber, Wolfgang; Oechsler, Walter. Handwörterbuch des Personalwesens, 3. Aufl., Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Sloane, Peter F.E.; Dilger, Bernadette. 2005. The Competence Clash – Dilemmata bei der Übertragung des ‚Konzepts der nationalen Bildungsstandards‘ auf die berufliche Bildung. In: bwp@, Ausgabe Nr. 8. (<http://www.bwpat.de>).

Straka, Gerald. 2001. Leistungen im Bereich der beruflichen Bildung. In: Weinert, Franz E., Hg. Leistungsmessungen in Schulen, 2. Aufl., Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 219-236.

Tippelt, Rudolf; Mandl, Heinz; Straka, Gerald. 2003. Entwicklung und Erfassung von Kompetenz in der Wissensgesellschaft. Bildungs- und wissenstheoretische Perspektiven. In: Gogolin, Ingrid; Tippelt, Rudolf, Hg. Innovation durch Bildung. Beiträge zum 18. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Opladen: Leske + Budrich, 349-370.