

Peter Dehnbostel, Hans-Jürgen Lindemann
und Christoph Ludwig (Hrsg.)

Lernen im Prozess der Arbeit in Schule und Betrieb



Waxmann Verlag
Münster / New York / München / Berlin

Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Der dieser Veröffentlichung zugrunde liegende BLK-Modellversuch Implementierung eines didaktischen Systems zur Förderung der Lern- und Teamkompetenz mittels Personal- und Organisationsentwicklung (I-LERN-KO) aus dem Programm SKOLA wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert.



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

ISBN 978-3-8309-1771-7

© Waxmann Verlag GmbH, 2007
Postfach 8603, D-48046 Münster

www.waxmann.com
E-Mail: info@waxmann.com

Lektorat: Marion Fleige, Katja Jensen-Kamph
Layout Grafiken: Kim Gordon Mrázek
Umschlag: Detlev Pusch, Berlin
Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster
Druck: Buschmann GmbH & Co. KG, Münster
Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706

Alle Rechte vorbehalten
Printed in Germany

Inhalt

Peter Dehnbostel, Hans-Jürgen Lindemann, Christoph Ludwig
Lernen im Prozess der Arbeit in Schule und Betrieb.....9

Teil I:
Grundlegung des Modellversuchs I-LERN-KO unter
besonderer Berücksichtigung arbeitsbezogener Lern-
und Fortbildungskonzepte

Hans-Jürgen Lindemann
Selbstorganisiertes Lernen und arbeitsbezogene
Lehrerfortbildung – zum Wandel berufsschulischer
Bildungsarbeit 17

Helmut Ulmer, Christoph Ludwig, Eric Duve
Das Multiplikatorenkonzept der Lehrerfortbildung
im Saarland.....39

Katja Jensen-Kamph, Hans-Jürgen Lindemann
Vorwort zu den Artikeln der Beraterinnen zum Thema
Lehrerteamarbeit in der berufsbildenden Schule51

Angelika Plett
Teamentwicklung in der Schule – Veränderung
der beruflichen Identität55

Barbara Rolfes-Poneß
Teamarbeit als Bestandteil von Schulentwicklung65

Katja Jensen-Kamph
Der Kompetenzreflektor als begleitendes Instrument
der Lern- und Arbeitsprozesse von Lehrerteams
an berufsbildenden Schulen.....75

<i>Ulrich Haas</i> Der systemische Ansatz SOL (Selbstorganisiertes Lernen) in berufsbildenden Schulen.....	87
<i>Christoph Ludwig (Autor), Martin Herold (Beratung)</i> Wie entsteht ein SOL-Arrangement?	109
<i>Hans-Jürgen Lindemann</i> Der Einsatz von Lern- und Arbeitsaufgaben zur Förderung selbstgesteuerten Lernens	127
<i>Katja Jensen-Kamph, Peter Dehnbostel</i> Lernförderliche Arbeitsgestaltung – theoretische Grundlagen und erste Erkenntnisse für die Lehrarbeit.....	147
<i>Peter Dehnbostel, Katja Jensen-Kamph</i> Das Konzept der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs I-LERN-KO	163
 Teil II: Arbeitsbezogene Lern- und Weiterbildungskonzepte in schulischen, betrieblichen und überbetrieblichen Berufsbildungsbereichen	
<i>Peter Dehnbostel, Hans-Jürgen Lindemann</i> Kompetenzen und Bildungsstandards in der schulischen und betrieblichen Berufsbildung	179
<i>Sandra Steinemann</i> Analyse kollektiver Lernprozesse in Lehrerteams: Konzeptionalisierung und Ergebnisse eines Modellversuchs im berufsbildenden Bereich	199
<i>Marion Fleige</i> Arbeitsbezogene Fort- und Weiterbildung in Non-Profit-Organisationen – Konzepte ganzheitlicher Kompetenzerweiterung und Bildung	217

<i>Julia Gillen, Rita Linderkamp</i> Arbeitnehmerorientiertes Coaching – ein Ansatz zur Begleitung und Beratung beruflicher Entwicklungen im Betrieb	233
<i>Gabriele Molzberger, Thomas Schröder</i> Lernprozessbegleitung in der IT-Qualifizierung – das Beispiel ITAQU	247
<i>Uwe Elsholz</i> Zur arbeitsbezogenen Erschließung und Gestaltung betrieblicher Weiterbildungsprozesse	261
<i>Anette Brüggemann, Matthias Rohs</i> Reflexionshaltige Lernspots – Reflexionen an der Schnittstelle zwischen Arbeiten und Lernen	275
<i>Thomas Schröder, Peter Dehnbostel</i> Arbeits- und Lernaufgaben – eine arbeitsgebundene Lernform für die betriebliche Berufsbildung	291
<i>Tilmann Krogoll, Nina Großmann</i> GALA-Lernaufgabensysteme multiplizieren Erfahrungswissen und Prozesse im Betrieb	301
<i>Anka Pawlik, Bernd Lederer</i> Die Methode der Reflexionswerkstatt als arbeitsbezogenes Lernkonzept	321
Verzeichnis der Autorinnen und Autoren und der Herausgeber.....	337

Kompetenzen und Bildungsstandards in der schulischen und betrieblichen Berufsbildung

1 Unterschiedliche Kompetenz- und Standardbegriffe

Der Entwicklung, Analyse und Bewertung von Kompetenzen kommt heute im Bildungs- und Berufsbildungssystem zentrale Bedeutung zu. Die Begriffe der Kompetenzentwicklung und der umfassenden beruflichen Handlungskompetenz haben sich seit den 1980er Jahren, zunächst in der schulischen und dann auch der betrieblichen Aus- und Weiterbildung auf breiter Basis als Leitbegriffe durchgesetzt und die Zielsetzungen der Vermittlung von Fertigkeiten und Kenntnissen sowie von Qualifikationen abgelöst. Auch international hat der Begriff der Kompetenz wachsende Bedeutung erlangt. Auf Ebene der Europäischen Union (EU) steht er im Mittelpunkt von Maßnahmen, die Bildungssysteme im Rahmen lebensbegleitenden Lernens vergleichbarer und wechselseitig anrechenbar zu machen. Der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR) und das Europäische Kreditpunktesystem für die berufliche Bildung (ECVET) sind der deutlichste Ausdruck dieser Entwicklung.

Auf nationaler Ebene erfahren diese europäischen Entwicklungen gegensätzliche bildungspolitische Einschätzungen: Während für die einen mit der Durchsetzung von EQR und ECVET das Ende des dualen Systems und des Berufsprinzips eingeleitet wird (vgl. Drexel 2006; Rauner 2006), liegt für die anderen hierin die Chance, das deutsche Berufsbildungssystem zu modernisieren und die überkommene Dichotomie von beruflicher und allgemeiner Bildung zu überwinden (vgl. Mucke 2006; Severing 2005). In jedem Fall finden auf nationaler Ebene eine grundlegende Erweiterung und z. T. auch Ablösung bisheriger Erfassungs-, Bewertungs- und Zertifizierungsverfahren statt. Seit Jahren werden Maßnahmen und Verfahren zur Erfassung und Bewertung von Kompetenzen entwickelt und erprobt (vgl. Erpenbeck/Rosenstiel 2003). Neu zu konstruierende, kompetenzbasierte Bildungsstandards sollen dafür in Zukunft die grundlegenden Referenzpunkte abgeben, wobei zwischen dem Verständnis von Standards in der beruflichen Bildung und dem für unterschiedliche Schulstufen und Schultypen im allgemeinbildenden Schulsystem bisher erhebliche Unterschiede bestehen.

Ungeklärt ist vor allem, welcher Kompetenzbegriff zugrunde zu legen ist. Der von der KMK für die allgemeinbildenden Schulen in Anlehnung an die Expertise „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“ vertretene Kompetenzbegriff ist einem kognitionstheoretischen Ansatz verpflichtet (vgl. Klieme u. a. 2003, S. 21), der im Widerspruch zum im folgenden Abschnitt referierten handlungs- und berufsbezogenen Kompetenzbegriff steht. Für berufliche Aus- und Weiterbildungsgänge stellt sich dabei das Problem, dass sie in ihren Dualitätsformen wie dem dualen System und den dualen Studiengängen, aber auch in vollschulischen Bildungsgängen auf unterschiedliche Kompetenzbegriffe und Bildungsstandards stoßen könnten, die den überkommenen Gegensatz von Allgemein- und Berufsbildung nicht nur erneuern, sondern verschärfen würden. Für die allgemeinbildenden Fächer in Berufsfachschulen sind so bereits die für den mittleren Schulabschluss entwickelten und an Fachaufgaben fixierten Bildungsstandards für verbindlich erklärt worden (vgl. Sloane 2005, S. 489 f.).

Die Aufgaben- und Outputorientierung bisher verfasster Bildungsstandards kommt dabei der Outcomeorientierung des EQR entgegen, wendet sich aber gegen die Input- und Prozessorientierung, die für die berufliche Aus- und Weiterbildung gleichermaßen zu berücksichtigen und im Nationalen Qualifizierungsrahmen (NQR) zu realisieren ist. Eine vorrangige Outcomeorientierung grenzt sich eindeutig von einer europäischen Bildungstradition ab, in der Lerninhalte, Lernprozesse und Lernergebnisse curricular aufeinander abgestimmt und entsprechend beschrieben werden, um gesellschaftliche und auf eine freiheitliche Persönlichkeitsentwicklung zielende Standards einzulösen. Sie grenzt sich auch von einer über Ausbildungs- und Fortbildungsordnungen fixierten Beruflichkeit ab, die in ihrer Ganzheitlichkeit Input-, Prozess- und Outcomeorientierung gleichermaßen gewichtet. In jedem Fall ist davon auszugehen, dass die Definition und Fixierung von Kompetenzen, Analyseverfahren und Standards im zu schaffenden NQR das deutsche Bildungs- und vor allem Berufsbildungssystem entscheidend prägen werden.

Ausgehend von dieser Problemlage werden im Folgenden die berufliche Handlungskompetenz, die Analyse und Bewertung von Kompetenzen sowie Bildungsstandards erörtert und problematisiert. Dabei geht es auch um die angesprochenen weitreichenden nationalen und europäischen Bedeutungsgelände. Im engeren Fokus zielen die Ausführungen aber auf eine Grundlegung für die im Teil I der vorliegenden Veröffentlichung dargestellten Entwicklungsarbeiten des Modellversuchs „Implementierung eines didaktischen Systems zur Förderung der Lern- und Teamkompetenz mittels Personal- und Organisationsentwicklung“ (I-LERN-KO). Die im Teil II vorgestellten

Modelle und Konzepte ergänzen die Diskussion, denn in nahezu allen Beiträgen sind der Kompetenzbegriff, die Analyse- oder Erfassungsverfahren sowie Standards von grundlegender Bedeutung.

2 Berufliche Handlungskompetenz und reflexive Handlungsfähigkeit als Leitziele beruflicher Bildung

Die berufliche Handlungskompetenz und die reflexive Handlungsfähigkeit sind als die für die berufliche Aus- und Weiterbildung entscheidenden Leitideen anzusehen. Dabei ist das Kompetenzkonzept mit dem manifesten Anspruch verbunden, eine über die Qualifizierung hinausgehende Bildungsarbeit und Weiterbildung zu ermöglichen (vgl. Arnold/Steinbach 1998; Dehnbostel 2001, S. 76 ff.). Der Kompetenzbegriff wird in Deutschland erstmals mit den Konzepten und Schriften des Deutschen Bildungsrats Anfang der 1970er Jahre auf breiter Basis diskutiert. Das in dieser Zeit entstandene Gutachten zur Neuordnung der Sekundarstufe II strebt die Überwindung der Trennung zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung an. Nach Auffassung des Deutschen Bildungsrats müssen Inhalt und Formen des Lernens dazu beitragen, Kompetenzen zu erlangen und „den jungen Menschen auf die Lebenssituation im privaten, beruflichen und öffentlichen Bereich so vorzubereiten, dass er eine reflektierte Handlungsfähigkeit erreicht“ (Deutscher Bildungsrat 1974, S. 49).

In der Berufsausbildung und der Weiterbildung führt die Kompetenzentwicklung zum Auf- und Ausbau einer umfassenden beruflichen Handlungskompetenz, in der sich verschiedene Kompetenzdimensionen vereinen. Bereits der Deutsche Bildungsrat verweist auf unterschiedliche Kompetenzbereiche, in dem er von integrierten Lernprozessen fordert, dass sie „mit der Fachkompetenz zugleich humane und gesellschaftlich-politische Kompetenzen vermitteln“ (ebd., S. 49). Diese drei Kompetenzen stehen aber nicht gleichwertig nebeneinander. Vielmehr misst der Bildungsrat der Humankompetenz eine größere Bedeutung zu und verbindet sie mit den emanzipatorischen und kritisch-reflexiven Zielorientierungen der damaligen Bildungsreform. Als humane Kompetenz wird definiert, „dass der Lernende sich seiner selbst als eines verantwortlich Handelnden bewusst wird, dass er seinen Lebensplan im mitmenschlichen Zusammenleben selbständig fassen und seinen Ort in Familie, Gesellschaft und Staat richtig zu finden und zu bestimmen vermag“ (ebd.).

Im Zusammenhang mit der Neuordnung anerkannter Ausbildungsberufe und Bestrebungen der Kultusministerkonferenz (KMK), das Konzept der Handlungsorientierung in der berufsschulischen Ausbildung zu fördern, wurde der Kompetenzbegriff zunehmend in Überlegungen zur Curriculumentwicklung und zur didaktisch-methodischen Gestaltung von Lernprozessen aufgenommen und entfaltet. Entsprechend sind die mit dem Lernfeld-Konzept in der Berufsschule verfolgten Ziele auf die Entwicklung von Handlungskompetenz gerichtet. Diese wird hier verstanden als die Bereitschaft und Fähigkeit der und des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen mündig und sozial verantwortlich zu verhalten. Handlungskompetenz entfaltet sich in den drei Hauptdimensionen der Fachkompetenz, Personalkompetenz und Sozialkompetenz (vgl. KMK 2000, S. 8 f.). Andere Kompetenzen wie die Sprachkompetenz, die Methodenkompetenz und die Selbstkompetenz ordnen sich diesen Kompetenzen unter oder liegen quer dazu.

In prinzipieller Übereinstimmung mit diesen Beschreibungen und Unterscheidungen sind unter Kompetenzen Fähigkeiten, Methoden, Wissen, Einstellungen und Werte zu verstehen, deren Erwerb, Entwicklung und Verwendung sich auf die gesamte Lebenszeit eines Menschen beziehen. Sie sind an das Subjekt und seine Befähigung zu verantwortlichem Handeln gebunden. Der Kompetenzbegriff umfasst Qualifikationen und nimmt in seinem Subjektbezug elementare bildungstheoretische Ziele und Inhalte auf. Entsprechend ist die Kompetenzentwicklung aus der Perspektive des Subjekts, seiner Fähigkeiten und Interessen zu sehen. Die Herausbildung von Kompetenzen als lebensbegleitender Prozess erfolgt in der Arbeits- und Lebenswelt durch Lern- und Entwicklungsprozesse in unterschiedlichen Lernarten und Lernformen, in individuellen Lernprozessen sowie im Gruppen- und Organisationslernen. Durch die Entwicklung von fachlichen, sozialen und personalen Kompetenzen wird in der beruflichen Bildung die Förderung der beruflichen Handlungskompetenz angestrebt.

Die über die berufliche Handlungskompetenz hinausgehende Zielsetzung beruflicher Bildung ist die reflexive Handlungsfähigkeit (vgl. Dehnbostel 2001, S. 76 ff.; Gillen 2006, S. 78 ff.). Die reflexive Handlungsfähigkeit zeigt das Vermögen an, durch Reflexion vorgegebene Situationen, Anforderungen und Probleme aus einer gewissen Distanz zum unmittelbaren Arbeitsgeschehen zu erfassen, zu deuten und in handlungsorientierter Absicht zu bewerten. Mit Lash (1996, S. 203 f.) ist von einer zweifachen Reflexivität zu sprechen: der strukturellen Reflexivität und der Selbstreflexivität, bei der an die Stelle der früheren heteronomen Bestimmung der Handelnden die

Eigenbestimmung tritt. Die strukturelle Reflexivität hat die Bewusstmachung der Regeln, Ressourcen und umgebenden Strukturen zum Ziel, während die Selbstreflexivität das Reflektieren der Handelnden über sich selbst beschreibt. Eigenbestimmung und Persönlichkeitsbildung sind so mit der Fähigkeit zur Selbstreflexion und dem Erkennen gesellschaftlich-betrieblicher Vorgänge aus eigenem Urteil untrennbar verbunden.

Die Reflexivität ist somit eine für die berufliche Handlungsfähigkeit in mehrfacher Hinsicht zentrale Kategorie, die es rechtfertigt, von der reflexiven Handlungsfähigkeit als einer über die berufliche Handlungskompetenz hinausgehenden Zielsetzung beruflicher Bildung zu sprechen. Ist die „Handlungsfähigkeit als Zielpunkt aller Kompetenzentwicklung“ (Erpenbeck/Heyse 1996, S. 37) anzusehen, so ist mit der reflexiven Handlungsfähigkeit darüber hinaus die Qualität und Souveränität des realen Handlungsvermögens angesprochen. Die Reflexivität bedeutet ein Abrücken vom unmittelbaren Arbeitsgeschehen, um Ablauforganisation, Handlungsabläufe und -alternativen zu hinterfragen und in Beziehung zu eigenen Erfahrungen und zum eigenen Handlungswissen zu setzen. Dabei bezieht sich die Handlungsfähigkeit sowohl auf die berufliche Handlungskompetenz als auch auf die jeweiligen Arbeits- und Lernbedingungen.

Zusammengefasst heißt reflexive Handlungsfähigkeit in der Arbeit, sowohl über die Strukturen und Umgebungen als auch über sich selbst im Prozess der Vorbereitung, Durchführung und Kontrolle von Arbeitsaufgaben zu reflektieren. Reflexivität meint die bewusste, kritische und verantwortliche Einschätzung und Bewertung von Handlungen auf der Basis eigener Erfahrungen und verfügbaren Wissens. Dabei geht es gleichermaßen um eine auf die Umgebung gerichtete strukturelle Reflexivität als auch um eine auf das Subjekt gerichtete Selbst-Reflexivität. In prinzipieller Erweiterung der beruflichen Handlungskompetenz stellt die reflexive Handlungsfähigkeit ein Handlungsvermögen dar, das sich aus den sich wechselseitig bedingenden Faktoren einer umfassenden beruflichen Handlungskompetenz, der Arbeits- und Lernbedingungen und der individuellen Dispositionen zusammensetzt.

3 Analyse und Bewertung von Kompetenzen im Spannungsverhältnis von Anforderungs- und Entwicklungsorientierung

Wie einleitend angesprochen gewinnt die Identifizierung, Erfassung, Analyse und Bewertung von Kompetenzen in Betrieb und Gesellschaft wachsende Bedeutung und wird zukünftig im Bildungs- und Berufsbildungssystem in hohem Maße auf Bildungsstandards bezogen sein. Dabei ist die Bilanzierung und Bewertung von Qualifikationen und Kompetenzen in der Berufsbildung und Weiterbildung nichts Neues. Jede Leistungsbeurteilung, jede Prüfung und jedes Personalbeurteilungsgespräch nimmt eine Bewertung vor. Neu ist, dass die heutigen Berufsbiografien nicht mehr linear verlaufen, dass formale Zeugnisse immer weniger Auskunft über die Fähigkeiten und Kenntnisse einer Person geben, dass anstelle von personenungebundenen Qualifikationen personengebundene Kompetenzen einschließlich der jeweiligen Personal- und Humankompetenzen bewertet werden sollen.

Aus Sicht des Individuums soll durch die Analyse und Messung von Kompetenzen eine entwicklungs- und subjektbezogene Bewertung erfolgen und mit Bildungsmaßnahmen oder einer Bildungsplanung verbunden werden. In der Arbeitswelt bieten tariflich abgeschlossene Qualifizierungsverträge hierfür einen Erfolg versprechenden Ansatz. Arbeitnehmer und Arbeitnehmerinnen erwerben in der Arbeits- und in der Lebenswelt erhebliche Kompetenzen, die im Rahmen lebensbegleitenden Lernens für ihre Employability und ihren beruflichen Bildungsweg von grundsätzlicher Bedeutung sind und herkömmlich nur partiell oder gar nicht erfasst werden. Dem informellen Lernen im Prozess der Arbeit kommt dabei eine wichtige Rolle zu. In der Erwachsenenbildung wird diesem Lernen mit den Konzepten des Erfahrungslernens und des exemplarischen Lernens bereits seit Langem Rechnung getragen (vgl. Holzapfel 2006; Negt 1975).

Dazu im Gegensatz stehen Ansätze, die rein anforderungsorientiert ausgerichtet sind und die Kompetenzbewertung einseitig unter utilitaristischen und betriebswirtschaftlichen Gesichtspunkten vornehmen. Sie stehen in einer gewissen Parallelität zu den eingangs angesprochenen Bildungsstandards für das allgemeinbildende Bildungssystem, die auf einem kognitiv ausgerichteten Kompetenzbegriff basieren und über eine vorrangige Aufgaben- und Prüfungsorientierung einseitig der Anforderungs- oder Outputseite unter Vernachlässigung der zu konstituierenden Bildungsinhalte und Bildungsprozesse entsprechen. Real sind in der Berufsbildung seit den 1980er Jahren – nati-

onal und international – eine Vielzahl von unterschiedlichen Systemen und Verfahren zur Kompetenzerfassung und Kompetenzbilanzierung entwickelt worden, u. a. das „Schweizerische Qualifikationsbuch“, die „Job-Aktiv-Mappe der Bundesanstalt für Arbeit“, der „Job-Navigator der IG-Metall“ sowie die seit den 1980er Jahren bestehenden Systeme der National Vocational Qualification (NVQ) in England sowie der „Bilans de Compétences“ in Frankreich (vgl. Ant 2004, S. 171 ff.; Gillen 2006, S. 107 ff.).

Diese Analyse- und Bewertungsverfahren geben ein breites Spektrum von Zielorientierungen, Einsatzmöglichkeiten und Kompetenzdefinitionen wieder. Eine anerkannte und ausgewiesene Systematisierung der bislang entwickelten und eingesetzten Kompetenzanalysen liegt bisher nicht vor. Aus personenbezogener und pädagogischer Sicht sind Analyse- und Bewertungsverfahren unter den polaren Kriterien der Anforderungs- und Entwicklungsorientierung zu systematisieren. Diese Einordnung dient gleichermaßen der Analyse sowie der Konstruktion von Kompetenzanalyseverfahren und unterscheidet Verfahren, bei denen das Individuum und seine Persönlichkeitsentwicklung im Vordergrund stehen von solchen, die Kompetenzen aus der Anforderungsperspektive analysieren. Diese Systematisierung im Spannungsfeld zwischen ökonomisch determinierter Arbeit und davon abgeleiteten Qualifikationen einerseits und subjektbezogener Kompetenzentwicklung andererseits bildet die Grundlage für die Bewertung von Kompetenzanalysen im Spektrum unterschiedlicher Interessen.

Als entwicklungsorientiert werden Kompetenzanalysen bezeichnet, die von der aktuellen Standortbestimmung des Individuums ausgehend Entwicklungsfelder identifizieren und Entwicklungsprozesse begleiten. Beispiele für derartige Verfahren sind der schon erwähnte „Job-Navigator“ der IG Metall und das Verfahren der „Kompetenzbilanz“ des Deutschen Jugendinstituts. Im Unterschied hierzu werden anforderungsorientierte Kompetenzanalysen vor allem in und für betriebliche Kontexte entwickelt und zielen auf die Beurteilung oder Messung der Kompetenzen im Hinblick auf erwartete Anforderungen, wobei sie sich in vielen Fällen an der psychologischen Eignungsdiagnostik und Statistik orientieren (vgl. Gillen 2006, S. 112 ff.). Die Merkmale beider Typen von Kompetenzanalyseverfahren werden in Abbildung 1 idealtypisch gegenübergestellt:

	Arbeit	Individuum
	Anforderungsorientierte Verfahren	Entwicklungsorientierte Verfahren
Zentrale Zielsetzung	Verbesserung des Arbeitsprozesses durch Arbeitsplatzanalyse und Einschätzung der Kompetenzen des Individuums	Reflexion und Einschätzung der Fähigkeiten und Kompetenzen des Individuums
Methode des Verfahrens	„Objektive“ Kompetenzmessung und -beobachtung, Fremdeinschätzung	Subjektiv orientierende Kompetenzeinschätzung, Selbsteinschätzung und Dialog
Ergebnis des Verfahrens	Beschreibung und Einordnung der Kompetenzen, die zur Erfüllung von Arbeitsaufgaben notwendig sind bzw. Beurteilung und Einordnung an festgelegten Standards	Einschätzung der individuellen Kompetenzbestände im Hinblick auf Weiterentwicklung und Weiterbildung

Abbildung 1: Kompetenzanalysen zwischen Arbeit und Individuum

Für entwicklungsorientierte Kompetenzanalysen sind vor allem die folgenden Merkmale wichtig, welche sie auch gegenüber solchen Formen der Kompetenzanalyse abgrenzen, die ausschließlich das Ziel der Messung oder Erfassung von Kompetenzen verfolgen:

1. Kompetenzreflexion: Die Reflexion von Kompetenzen durch das Individuum selbst hat einen zentralen Stellenwert und wird methodisch unterstützt.
2. Kontinuität: Die punktuell stattfindende Kompetenzanalyse dient einer kontinuierlichen Kompetenzentwicklung und muss deswegen regelmäßig wiederholt werden.
3. Begleitete Selbststeuerung: Die Kompetenzanalyse wird in Verbindung mit einer personellen Begleitung eingesetzt, die den Bedürfnissen der Nutzerinnen und Nutzer angepasst ist.
4. Lernförderliche Rahmenbedingungen: Das Gesamtverfahren der Kompetenzanalyse sowie alle einzelnen Phasen werden unter lernförderlichen Bedingungen durchgeführt.
5. Differenzierung und Kombination von Selbst- und Fremdeinschätzung: Zur Erhebung und Analyse der Kompetenzen werden teilnehmerorientiert unterschiedliche Methoden eingesetzt sowie Selbst- und Fremdeinschätzungen miteinander kombiniert.

Neben diesen Merkmalen ist die Frage des Einsatzes und der sozialen Verwendung der Kompetenzanalysen entscheidend. Es besteht ein grundlegender Unterschied darin, ob die Kompetenzen der individuellen Selbsteinschätzung in weiterbildungsorientierter Absicht, der betrieblichen Personalentwicklung mit dem Ziel der Befriedigung der über Bildungsbedarfsanalysen erhobenen zukünftigen Kompetenzanforderungen oder der Aufgabenbewertungen und Prüfungen im Rahmen bisher formulierter Bildungsstandards, dienen. Während die Selbsteinschätzung nicht an betrieblich oder öffentlich festgelegten Zielen und Standards ausgerichtet ist, stellt sich vor allem bei Aufgabenbewertungen und Prüfungen im Rahmen von Bildungsstandards die Frage, ob die Standards als Mindest-, Mittel- bzw. Regelstandards oder Höchststandards des Leistungsniveaus zu formulieren sind. Die KMK hat für die im allgemeinbildenden Bereich entwickelten Standards Regelstandards vorgegeben, wodurch die Gefahr besteht, dass die sogenannten „Bildungsfernen“ und „Geringqualifizierten“ dem normativen Blick entzogen werden.

Ein Beispiel für die Analyse und Bewertung von Kompetenzen in entwicklungsorientierter Perspektive ist der im Projekt „Kompetenzentwicklung in vernetzten Lernstrukturen“ (KomNetz) entwickelte Kompetenzreflektor (vgl. Proß/Gillen 2005; Gillen/Linderkamp in diesem Band). Er soll im Modellversuch I-LERN-KO auf die berufsbildende Schule übertragen werden (vgl. Jensen-Kamph zum Kompetenzreflektor in diesem Band). Der Kompetenzreflektor stellt in methodischer und formaler Hinsicht den Rahmen für die persönliche Reflexion beruflicher und persönlicher Neigungen, Stärken und Entwicklungsbedarfe dar. Er verbindet die Kompetenzanalyse mit einer individuellen Entwicklungsberatung und wird für unterschiedliche Beschäftigungsgruppen und für Beschäftigungslose eingesetzt. Die inhaltlich-methodische Begründung des Kompetenzreflektors wird durch die drei Leitaspekte der Subjektorientierung, der Kompetenzentwicklung und der reflexiven Handlungsfähigkeit bestimmt. Mit dem Kompetenzreflektor können sowohl individuelle als auch gruppenbezogene Entwicklungsprozesse eingeleitet werden, sie können der Selbsteinschätzung oder auch der betrieblichen Personalentwicklung dienen.

4 Bildungsstandards als Konstruktions- und Analyse Kriterien

Für die Analyse-, Bewertungs- und Zertifizierungsverfahren von Kompetenzen sind kompetenzbasierte Bildungsstandards als Referenzsystem vorgesehen. Der Definition dieser Standards kommt von daher in ihrer Rückwirkung auf

die Verfahren und, darüber hinaus, auf die Gestaltung der Aus- und Weiterbildung eine weitreichende und entscheidende Bedeutung zu. Prinzipiell kommen in den Bildungsgängen der beruflichen Bildung unterschiedliche Standardtypen von Bildungsstandards zur Anwendung. Auslöser einer neuen Debatte über Bildungsstandards in Deutschland wie auch in anderen Ländern Europas sind die Ergebnisse der OECD-Studien TIMMS und PISA. In Deutschland führte dies zu einer intensiven Debatte über die Qualität der unterschiedlichen Komponenten des Bildungssystems, die inzwischen auch die vollschulischen und doppelqualifizierenden Bildungsgänge der beruflichen Bildung erfasst. Wesentliche erste Ergebnisse sind die Einführung neuer Bildungsstandards und eines Qualitätsmanagements, das die Qualität einer Schule primär nach ihren Ergebnissen, ihrem Outcome beurteilt. Darin sei, so die Befürworter standardisierter Abschlussprüfungen auf der Basis neuer Bildungsstandards, ein Paradigmenwechsel von der Input- zur Outcomesteuerung zu sehen. Bisher wurden neben Lernergebnissen, die immer schon erfasst wurden, Unterricht und Schule primär über Inputfaktoren wie qualifiziertes Lehrpersonal und detailliert ausgearbeitete Curricula gesteuert.

Zunächst wird aus dem dargelegten Kompetenzkonzept, der beruflichen Handlungskompetenz, sowie der darauf bezogenen Analyse und Bewertung von Kompetenzen der Berufsbildungsstandard entwickelt. Er wird in den Bildungsgängen der beruflichen Bildung angewandt. Daneben wirken in der aktuellen Debatte und pragmatischen Umsetzung die Konzepte zweier weiterer Standards auf die schulischen Bildungsgänge ein:

- Standards des EQR und des zu entwickelnden NQR, der mit dem EQR kompatibel sein muss (vgl. Kapitel 1);
- Standards für einheitliche zentrale Prüfungen, die Bildungsabschlüsse wie den mittleren Schulabschluss und den Hochschulzugang bescheinigen, sogenannte „Bildungsstandards“.

Da diese Standards dem Berufsbildungsstandard teilweise entgegenstehen, sollen sie in Kapitel 5 skizziert und in Bezug auf den Berufsbildungsstandard bewertet werden.

An die Ausprägung von Bildungsstandards sind einige Fragen zu richten:

In welchem Verhältnis stehen Input, Prozessfaktoren, Output und Outcome?

Welche Bildungsziele verfolgen die Standards bzw. das jeweilige Kompetenzmodell, das hinter konkret ausformulierten Standards steht? Welche Bildungsinhalte werden damit indirekt festgelegt?

Inwieweit orientiert sich das jeweilige Kompetenzmodell an anwendungsbezogenen Konzepten oder aber an subjekt- und entwicklungsbezogenen Konzepten?

Phasen	Input	Prozess	Output	Outcome
Merkmale	<ul style="list-style-type: none"> • Rahmenbedingungen • Ressourcen Ausbilder, Lehrende • Gliederung d. Lernschritte 	<ul style="list-style-type: none"> • Lernen in der Arbeit • Unterrichts- und Ausbildungsfornen • Didaktische Konzepte 	<ul style="list-style-type: none"> • Leistungen d. Aus- u. Weiter- bildenden, der Schüler • Selbstkonzept der Lernenden 	<ul style="list-style-type: none"> • Erfolg in der Berufstätigkeit und der Lebensbewältigung
Vorgaben, Steuerungs medien	<ul style="list-style-type: none"> • Ausbildungs- rahmenplan • Curricula • Fachlichkeit 	<ul style="list-style-type: none"> • Kriterien guter Ausbildung, • Kriterien guten Unterrichts 	<ul style="list-style-type: none"> • Kompetenz- orientierte Pläne • Beruflichkeit 	<ul style="list-style-type: none"> • Anwendungssituationen • Berufl. Handlungsfelder
Referenz	Didaktik und pädagogische Leitorientierungen			Arbeitsmarkt, Praxis

Abbildung 2: Input-, Prozess- und Outcomeorientierung

Die berufliche Bildung in Deutschland arbeitet seit der Einführung des Berufsbildungsgesetzes mit einem umfassenden Standard, der sich auf Inputfaktoren, Prozessfaktoren und Output- bzw. Outcomefaktoren bezieht. Dies sei im Folgenden als der Berufsbildungsstandard bezeichnet. Berufsbildungsstandards beziehen sich prinzipiell auf das Berufsprinzip und alle Bereiche der Berufsbildung, so vor allem auf die duale und vollschulische Berufsausbildung, die berufliche Weiterbildung und verschiedene Formen der Fortbildung. Das sei am Beispiel der dualen Ausbildung näher erläutert.

Seit Mitte der 1990er Jahre werden Neuordnungsverfahren in der dualen Berufsausbildung nach dem Standard der beruflichen Handlungskompetenz gestaltet. Handlungskompetenz entfaltet sich, wie in Kapitel 2 ausgeführt, als Fachkompetenz, Sozialkompetenz und Humankompetenz, wobei die Methodenkompetenz als transversale Kompetenz aller drei Kompetenzbereiche anzusehen ist. In den Handreichungen der KMK wird auf das Verhalten in Arbeit und Gesellschaft, auf das Sicheinbringen in allen sozialen und gesell-

schaftlichen Bereichen abgehoben. Weiter heißt es: „Danach gehört es zum Bildungsauftrag der Berufsschule, eine berufliche Grund- und Fachbildung mit einer Erweiterung der allgemeinen Bildung als Bestandteil einer beruflichen Gesamtqualifikation zu vermitteln. Damit will die Berufsschule zur Erfüllung der Aufgaben im Beruf sowie zur Mitgestaltung der Arbeitswelt und Gesellschaft in sozialer und ökologischer Verantwortung befähigen“ (KMK 2000, S. 3). Die Kompetenzentwicklung der und des Einzelnen wird als ganzheitliches Lernen an unterschiedlichen Lernorten begriffen. Auf der Seite der Outcomes, der Lernergebnisse, wird eine die verschiedenen Kompetenzbereiche umfassende berufliche Handlungsfähigkeit ausgebildet und Handlungskompetenz geprüft. Die Prüfung ist vom Grundsatz her handlungsorientiert angelegt. Ebenfalls liegt allen Prüfungen ein einheitliches Kompetenzmodell zugrunde, das, was den schulischen Teil der Ausbildung angeht, in den Richtlinien der KMK für die schulische berufliche Bildung präzisiert worden ist.

Auf der Seite der Inputsteuerung legen die gesetzlichen Grundlagen und Verordnungen fest, wer in den Betrieben und überbetrieblichen Ausbildungszentren ausbilden und in den Schulen lehren darf. Der Ausbildungsrahmenplan gehört zu den Grundlagen jedes neugeordneten Berufes, genau wie das lernfeldstrukturierte Curriculum. Über Vorgaben einer zeitlichen und fachlichen Gliederung werden Ausbildungsprozesse an unterschiedlichen Lernorten gesteuert. Der Outcomestandard und der Inputstandard werden vor dem Hintergrund der Leitvorstellung beruflicher Handlungskompetenz in den zuständigen Gremien sowohl der Schulen, der Berufsbildungsausschüsse der Kammern als auch in den Landesausschüssen für Berufsbildung weiterentwickelt. Die Prozesse sind über die Ordnungsmittel so offen gehalten, dass technologische Innovationen und veränderte Arbeitsprozesse auch innerhalb des Turnus' der Neuordnungsverfahren neu in die betriebliche Ausbildung und den Unterricht aufgenommen werden können. Berufliche Handlungssituationen und die in den jeweiligen Schulgesetzen formulierten Bildungsziele bilden zusammen auf der Inputseite die Grundlage der Lerninhalte. Sie stellen die Basis für das Handeln der Lehrer/-innen dar.

Bei dem Berufsbildungsstandard der dualen Ausbildung handelt es sich um einen hochentwickelten Standard, der Input-, Prozess-, Output-, und Outcomefaktoren enthält, diese Faktoren gleich gewichtet, sie dynamisch weiterentwickelt und darüber einen hohen Standard des Berufsabschlusses sicherstellt. Der Abschluss erfährt eine hohe gesellschaftliche Anerkennung, ist Grundlage für das Tarifsystem und wird international als Standard hoher Qualität geachtet. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wozu es

überhaupt neuer Bildungsstandards für berufliche Bildungsgänge bedarf. Warum wird ein anerkanntes Konzept des Berufsbildungsstandards nicht auf die vollschulischen doppelqualifizierenden Ausbildungen übertragen? Warum kommt der Berufsbildungsstandard nicht für studienbefähigende Bildungsgänge (Berufsoberschule, Fachoberschule, Assistentenausbildungen) im Sinne einer Erweiterung beruflicher Handlungskompetenz als Teil lebenslangen Lernens zur Anwendung?

Es wird in der Debatte um den NQR darauf ankommen, einen Standard auf der Basis des Berufsbildungsstandards und der Leitidee beruflicher Handlungskompetenz zu formulieren (vgl. Kapitel 1). Der Berufsbildungsstandard bedarf ohne Zweifel der Erweiterung der Outcomeseite: Berufliche Handlungsfähigkeit wird als umfassende Kompetenz ausgewiesen, die aufgrund der langen Tradition des dualen Systems in Deutschland und angrenzender Länder verstanden wird. In der Debatte um einen NQR müssen beruflich erworbene Kompetenzen transparent in einem klar definierten differenzierten Kompetenzstandard darstellbar sein, um dem Gebot der Transparenz gegenüber anderen Ländern zu folgen. Die sogenannten „Deskriptoren“ der Niveaustufen, die im EU-Entwurf (vgl. EU-Kommission 2005) für einen EQR vorgesehen sind, müssen über berufliche Handlungsfähigkeit erworbene Kompetenzen berücksichtigen, was im bisherigen EU-Ansatz fehlt. Nur darüber wird eine Anerkennung beruflich erworbener Kompetenzen in Europa auch in angemessener Weise möglich. Zur Anerkennung erworbener Kompetenzen hat die EU-Kommission einen ersten Entwurf des Kreditpunktesystems ECVET vorgelegt, das die gegenseitigen Anerkennungsverfahren regelt (vgl. EU-Kommission 10/2006).

Ein NQR muss daher so gestaltet werden, dass allgemeine Bildungsziele, auf Beruflichkeit bezogene Ausbildungsziele, Lerninhalte und die Gestaltung von Lernprozessen gleichgewichtig neben der Orientierung an zu erlangenden Lernergebnissen stehen.¹ Ein NQR muss Input-, Prozess- und Outcomeorientierung gleich gewichten. In der Berufsbildung liegen, wie dargelegt, diese Orientierungen der über Ausbildungs- und Fortbildungsordnungen fixierten Beruflichkeit seit jeher zugrunde. Die Berufsfähigkeit des professionellen Handwerkers, Facharbeiters, Fachangestellten, Meisters und anderer

1 Diese Anforderung ist für die Erweiterung allgemeinbildender Abschlüsse in der Dualen Ausbildung partiell erfüllt: Die Zuerkennung des mittleren Schulabschlusses wird bei Vorliegen guter Leistungen in allgemeinbildenden Fächern mit dem Bestehen der Gesellenprüfung – ohne Teilnahme am zentralen einheitlichen Prüfungsverfahren – zuerkannt.

Berufe bildet den Orientierungsrahmen für die Aus- und Weiterbildung der Betriebe und berufsbildenden Schulen. Dabei werden über berufsinhaltliche Grundlagen und die Qualitätsgestaltung des Qualifizierungsprozesses die Input- und Prozessorientierung gleichberechtigt einbezogen.

Die vorrangige Outcomeorientierung des EU-Entwurfes² grenzt sich gegen die hier dargelegten Prinzipien einer gleichgewichtigen Berücksichtigung der Input-, Prozess- und Outcomeorientierung eindeutig ab. Es sei auch darauf verwiesen, dass es in der Umsetzung des EQR um politisch kontroverse Konzepte geht. Die Kontroverse verläuft zwischen Ländern mit einseitig outcomeorientierten Berufsbildungsstandards wie den angelsächsischen Ländern einerseits und mitteleuropäischen Ländern mit dem hier beschriebenen oder in benachbarten Ländern ähnlichen Berufsbildungsstandards andererseits. In der Auseinandersetzung um einen NQR in Deutschland wird sich zeigen, dass Industrie, Handwerk und deren Verbände sowie die Gewerkschaften mit konträren Standpunkten in die Debatte gehen. Der Berufsbildungsstandard in Deutschland wird von den Befürworterinnen und Befürwortern modularisierter, gestufter und einseitig outcomeorientierter Ansätze unter Druck geraten, weshalb eine breite Debatte über die bedeutenden Aus-, Fort- und Weiterbildungsleistungen, die auf der Grundlage des Berufsbildungsstandards in den vergangenen Jahrzehnten erbracht wurden, dringend erforderlich ist.

2 Die EU hat im Juli 2005 einen ersten Entwurf für einen EU-weiten Qualifikationsrahmen (Kommission der EU 2005) vorgelegt. Kernelemente dieses Qualifikationsrahmens sind 8 Niveaustufen, in die neben Hochschulabschlüssen auch berufliche Abschlüsse zukünftig eingeordnet werden sollen. Dem Ansatz liegt eine kompetenzbasierte Aus- und Weiterbildung zugrunde. Kompetenzstandards sind im britischen und schottischen System (von dort ist der vorliegende Entwurf stark beeinflusst) einzelkompetenzbezogen. Kompetenzen sind meistens in Modulen gebündelt, und eine berufliche Qualifikation wird als Anhäufung von einzeln erworbenen Kompetenzen, meist in berufsbezogenen Aus- oder Weiterbildungsmodulen erlangt, ausgewiesen. Die Standards, die dem EU-Qualifikationsrahmen zugrunde liegen sollen, lassen sich als Rahmenkonzept mit den Elementen der Niveaustufen, den zu entwickelnden Niveaustufen („Level descriptors“), der Modulbildung oder Gliederung in Ausbildungsschritte, der Zuordnung von Standards zu Teilkompetenzen oder gebündelten Einzelkompetenzen, der schrittweisen, konsekutiven Zertifizierung dieser Teil- oder Einzelkompetenzbündel sowie einer durchgehenden Outcomeorientierung bisher erst rudimentär beschreiben, aber der Ansatz der EU-Vorgaben lässt eine sichtbare hohe Bewertung kognitiver Kompetenzen, eine Verengung auf einseitig outcomebezogene Standards und leicht messbare Einzelkompetenzen erkennen.

5 Zum Widerspruch allgemeinbildender und Berufsbildungsstandards

Standards werden als normative Setzungen bzw. konkrete Zielvereinbarungen verstanden und verwendet, die einer Vereinheitlichung innerhalb eines Systems dienen. Genau genommen beziehen sich die Bildungsstandards, so wie sie angelegt sind, auf die Steuerung des Bildungssystems und der Schule als Systemkomponente. Weil die Ergebnisse einheitlicher Prüfungen und der neu eingeführten Vergleichsarbeiten aber integraler und zentraler Bestandteil der Datenerhebung und -bewertung und damit der Beurteilung von Schule und Unterricht werden, spielen Bildungsstandards wegen ihrer Rückwirkung auf die Kompetenzentwicklung für die Orientierung auch des Berufsbildungssystems zukünftig eine zentrale Rolle (vgl. Kapitel 1) .

Für die KMK und die Bildungsministerien haben Klieme u. a. im sogenannten „Klieme-Gutachten“ (2003) Bildungsstandards definiert: „Bildungsstandards formulieren Anforderungen an das Lehren und Lernen in der Schule. Sie benennen Ziele für die pädagogische Arbeit, ausgedrückt als erwünschte Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler. Damit konkretisieren Standards den Bildungsauftrag, den allgemein bildende Schulen zu erfüllen haben. Bildungsstandards, wie sie in dieser Expertise konzipiert werden, greifen allgemeine Bildungsziele auf. Sie benennen die Kompetenzen, welche die Schule ihren Schülerinnen und Schülern vermitteln muss, damit bestimmte zentrale Bildungsziele erreicht werden. (...) Die Kompetenzen werden so konkret beschrieben, dass sie in Aufgabenstellungen umgesetzt und prinzipiell mit Hilfe von Testverfahren erfasst werden können“ (ebd., S. 13). Bildungsstandards kommen in diesem Sinne einer Neufassung und Präzisierung schon lange bekannter Bildungsziele gleich. Neu ist die Formulierung von Bildungszielen als auf Domänen (Unterrichtsfächer, Lernbereiche) bezogene Kompetenzstandards. Der Bildungsstandard umfasst weiterhin die Operationalisierung der formulierten einzelnen, auf Unterrichtsfächer bezogenen Kompetenzen über genormte Messinstrumente (Aufgabenformate) und zentrale Prüfungsaufgaben.

Bildungsstandards, wie sie hier definiert wurden, sind als staatliches Steuerungsmittel für die anstehenden Bildungsreformen der jeweiligen Bundesländer zu verstehen. Ziel der Bildungsstandards ist eine Schul- und Unterrichtsentwicklung durch Diagnose. Dazu werden Qualitätsmanagementsysteme eingeführt. Angestrebt wird eine Veränderung von Schule durch die Evaluation der Lernergebnisse und Prozesse. In der Praxis beziehen sich

Bildungsstandards allerdings bisher primär auf die Prüfung von Kompetenzen durch Aufgaben in den Klassenstufen 4 und 10. Strenggenommen gibt es derzeit erst einen Bildungsstandard, wie Oelkers betont: „Wie immer jedoch sind die Erwartungen der Praxis voraus, während alle Erwartungen sich erst in und mit der Praxis entscheiden. Daher sei eingangs festgehalten: In Deutschland gibt es derzeit nur in einer Hinsicht „Bildungsstandards“, die den Namen verdienen. Vor wenigen Wochen ist eine Sammlung geeichter Mathematikaufgaben erschienen, die aber weder bereits in den Bundesländern verwendet werden noch gar den Unterricht erreicht haben“ (2006, S. 1).

Indirekt gelten die Vorgaben und Verfahren der Bildungsstandards auch für berufsbildende Schulen. Sie beeinflussen die Grundlagen für die neu entwickelten zentralen Abschlussprüfungen. Die Einführung zentraler und einheitlicher Abschlussprüfungen für den mittleren Schulabschluss in der Berufsfachschule sowie die Hochschulzugangsprüfungen der Fach- und Berufsoberschule in Berlin wie auch in anderen Bundesländern werden nach den Vorgaben der Bildungsstandards aus der Allgemeinbildung umgesetzt. In diesem Sinne gelten die Bildungsstandards bzw. die den Standards zugrunde liegenden Konzepte und Prinzipien der einheitlichen standardisierten und zentralen Prüfung (EPA) schon jetzt indirekt auch für die beruflichen Schulen. Die EPA beziehen sich nur auf die beruflichen Gymnasien, werden aber bei den zentralen Prüfungen der Fachoberschule und Berufsoberschule in Berlin schon heute angewandt. Hier ist zu fragen: Hat Oelkers recht mit seiner Feststellung, dass die Erwartungen der Praxis voraus sind? Wenn heute für berufliche Bildungsgänge bereits zentrale, einheitliche Prüfungsaufgaben erstellt werden, ohne dass die normativen Grundlagen in Gestalt exakt formulierter Bildungsstandards mit zugehörigen exemplarischen Aufgabensätzen vorhanden sind, muss die Frage nach der Qualität der Textverfahren erlaubt sein. Wie sich dies entwickelt, wird genau zu beobachten und zu untersuchen sein.

Nach Klieme u. a. (2003) beschreiben Standards klare und verbindliche Anforderungen innerhalb eines schulformübergreifenden Rahmenkonzepts, sie bieten Freiraum für schulinterne Lernplanung (mit Unterstützung durch Lehrerbildung, Schulaufsicht, Landesinstitute), sie zielen auf zentrale, langfristig aufgebaute Lernergebnisse einer Domäne, eines Faches oder eines Lernbereiches. Der in der Berufsausbildung entwickelte Lernfeldgedanke taucht nicht auf, oder lediglich in Form der Abgrenzung. Fachbezogene Kompetenz steht breitangelegter beruflicher Handlungskompetenz gegenüber. Den Überlegungen von Klieme u. a. liegt ein Kompetenzbegriff von F. E. Weinert zugrunde: Weinert definiert Kompetenzen als „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“ (2001, S. 27 f., zitiert nach Klieme u. a. 2003, S. 21). Individuelle Kompetenz umfasst demnach netzartig zusammenwirkende Facetten wie Wissen, Fähigkeit, Verstehen, Können, Handeln, Erfahrung und Motivation. Dieser Ansatz wird aber in dem materiellen Gehalt der in der Praxis wirksamen Standards, den vorgelegten Prüfungsverfahren, nur bedingt aufgegriffen. Kompetenz wird verstanden als Disposition, die eine Person befähigt, konkrete Anforderungssituationen eines bestimmten Typs zu bewältigen. Im Gegensatz zum Berufsbildungsstandard fokussiert der Ansatz von Klieme u. a. auf eine Disposition, einen Anwendungsbezug, der erst noch eintreten wird bzw. auf den fiktiv Bezug genommen wird, während Handlungskompetenz durch berufliches und schulisches Lernhandeln erworben wird und sich darin zeigt. Betont werden muss, dass in der Auslegung von Klieme u. a. die kognitiven Kompetenzen wegen ihrer leichten Messbarkeit, der intendierten Niveaustufung und der Testverfahren über schriftliche und mündliche Prüfungen im Vordergrund stehen. Wegen der kognitiven Verengung ist ein solcher Standard für die berufsbildenden Bildungsgänge abzulehnen. Er ist ferner auch aus einem anderen Grunde sehr problematisch: Wegen der hochdifferenzierten Ausbildungskarrieren junger Menschen kommen heute im Sinne lebenslangen Lernens viele nach der Erlangung eines ersten Niveaus von Berufsfähigkeit erneut in die Berufsbildungszentren, um den Hochschulzugang zu erwerben. Die individuellen Bildungswege, die je spezifischen Lernerfahrungen und Voraussetzungen sowie die subjektiven Entwicklungsmöglichkeiten werden so gut wie nicht erfasst.

Aufgrund der hohen Bedeutung von Bildungsstandards ist in einem neu zu entwickelnden NQR ein eigener Standard auszuprägen, der den Hochschulzugang auf das Prinzip der Beruflichkeit bezieht und das gesamte Spektrum erworbener Kompetenzen einbezieht. Auch an die vollschulischen Bildungsgänge ist die Anforderung zu stellen, Input-, Prozess- und Outcomeorientierung gleich zu gewichten. In einer dann vorzunehmenden, umfassend angelegten Erfassung erworbener Kompetenzen liegt ein Beitrag zur Aufhebung der Trennung von allgemeiner und beruflicher Bildung. Die Einführung der Bildungsstandards nach Klieme u. a. für die berufsbildenden Schulen bedeutet de facto eine Verschärfung der Selektion und könnte vielen jungen Menschen mit beruflich erworbenen Kompetenzen den Hochschulzugang verwehren.

Literatur

- Ant, M. (2004): Die Auswirkung von Kompetenzanalysen auf das Selbstwertgefühl von Arbeitslosen. Theoretische Begründung und empirische Überprüfung eines Modells zur beruflichen Wiedereingliederung. Luxemburg
- Arnold, R./Steinbach, S. (1998): Auf dem Weg zur Kompetenzentwicklung? Rekonstruktionen und Reflexionen zu einem Wandel der Begriffe. In: Markert, W. (Hrsg.): Berufs- und Erwachsenenbildung zwischen Markt und Subjektbildung, Baltmannsweiler, S. 22-32
- Dehnbostel, P. (2001): Perspektiven für das Lernen in der Arbeit. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung, Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management Berlin (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2001. Tätigsein – Lernen – Innovation, Münster u. a., S. 53-93
- Deutscher Bildungsrat (1974): Empfehlungen der Bildungskommission. Zur Neuordnung der Sekundarstufe II. Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen. Bonn
- Drexel, I. (2006): Europäische Berufsbildungspolitik: Deregulierung, neoliberale Regulierung und die Folgen – für Alternativen zu EQR und ECVET. In: Grollmann, Ph./Spöttl, G./Rauner, F. (Hrsg.): Europäisierung Beruflicher Bildung – eine Gestaltungsaufgabe, Hamburg, S. 13-33
- Erpenbeck, J./Heyse, V. (1996): Berufliche Weiterbildung und berufliche Kompetenzentwicklung. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung, Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '96: Strukturwandel und Trends in der betrieblichen Weiterbildung, Münster u. a., S. 15-152
- Gillen, J. (2006): Kompetenzanalysen als berufliche Entwicklungschance. Eine Konzeption zur Förderung beruflicher Handlungskompetenz. Bielefeld
- Holzzapfel, G. (2006): Erfahrungsbezogene Didaktik. In: GdW-Ph, 64. Ergänzungslieferung, Juni 2006, Neuwied, Abschnitt 6.30.20, S. 1-25
- Klieme, E. u. a. (2003): Expertise zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards, hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Berlin
- Klieme, E. (2004): Begründung, Implementation und Wirkung von Bildungsstandards. Aktuelle Diskussionslinien und empirische Befunde. In: ZfP, Heft 5, S. 625-634
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2006): Das europäische Leistungspunktesystem für die Berufsbildung (ECVET). Ein europäisches System für die Übertragung, Akkumulierung und Anerkennung von Lernleistungen im Bereich der Berufsbildung, Dokument SEK (2006) 1431, Brüssel, den 31.10.2006
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2006): Das Lissabon-Programm der Gemeinschaft umsetzen. Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (von der Kommission vorgelegt), Brüssel, den 05.09.2006
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2005): Arbeitsunterlage der Kommissionsdienststellen auf dem Weg zu einem Europäischen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen, Dokumentation SEK (2005) 957, Brüssel, den 08.07.2005
- Lash, S. (1996): Reflexivität und ihre Doppelungen: Struktur, Ästhetik und Gemeinschaft. In: Beck, U. u. a. (Hrsg.): Reflexive Modernisierung, Frankfurt a. M., S. 195-286
- Mucke, K. (2006): Durchlässigkeit durch Anrechnung. In: BWP, Jg. 35, Heft 2, S. 5-10

- Negt, O. (1975): Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Zur Theorie und Praxis der Arbeiterbildung. Frankfurt a. M. u. Köln
- Oelkers, J. (2006): Bildungsstandards, Methoden und Schulentwicklung: Erfahrungen aus der Schweiz. Vortrag, gehalten beim Methodenkongress am 4.11.2006 im Congress Centrum, Hannover, und am 27.10.2006 im ICC, Berlin
- Proß, G./Gillen, J. (2005): Der KomNetz-Kompetenzreflektor – Konzept und Praxis der individuellen Beratung von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer. In: Gillen, J. u. a. (Hrsg.): Kompetenzentwicklung in vernetzten Strukturen. Konzepte arbeitnehmerorientierter Weiterbildung, Bielefeld, S. 57-77
- Rauner, F./Grollmann, Ph./Spöttl, G. (2006): Den Kopenhagen-Prozess vom Kopf auf die Füße stellen. In: Grollmann, Ph./Spöttl, G./Rauner, F. (Hrsg.): Europäisierung Beruflicher Bildung – eine Gestaltungsaufgabe, Hamburg, S. 321-331
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2000): Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Bonn, 15.09.2000
- Severing, E. (2006): Europäische Zertifizierungsstandards in der Berufsbildung. In: ZBW, 102. Jg. S. 15-29
- Sloane, P. F. E. (2005): ... Standards von Bildung – Bildung von Standards ... In: ZBW, 101. Jg., Heft 4, S. 484-496

