



Recht • Wirtschaft • Steuern

igel
Verlag
RWS

Mirko Tamm

Messung kaufmännischer Handlungskompetenz in der beruflichen Bildung

Klassifikation und kritische Analyse
ausgewählter Testverfahren

Tamm, Mirko: Messung kaufmännischer Handlungskompetenz in der beruflichen Bildung: Klassifikation und kritische Analyse ausgewählter Testverfahren, Hamburg, Igel Verlag RWS 2015

Buch-ISBN: 978-3-95485-226-0

PDF-eBook-ISBN: 978-3-95485-726-5

Druck/Herstellung: Igel Verlag RWS, Hamburg, 2015

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:

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

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Dies gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Bearbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Die Informationen in diesem Werk wurden mit Sorgfalt erarbeitet. Dennoch können Fehler nicht vollständig ausgeschlossen werden und die Diplomica Verlag GmbH, die Autoren oder Übersetzer übernehmen keine juristische Verantwortung oder irgendeine Haftung für evtl. verbliebene fehlerhafte Angaben und deren Folgen.

Alle Rechte vorbehalten

© Igel Verlag RWS, Imprint der Diplomica Verlag GmbH
Hermannstal 119k, 22119 Hamburg
<http://www.diplomica.de>, Hamburg 2015
Printed in Germany

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung und Beschreibung des Forschungsgegenstandes	7
2	Bedeutungsrahmen der Messung kaufmännischer Handlungskompetenzen	9
2.1	Bedingungskontext bildungspolitischer Entscheidungen	9
2.2	Paradigmenwechsel in der Steuerung des Bildungssystems	10
2.3	Handlungsorientierung und Lernfeldansatz als didaktisch-curriculare Leitideen der beruflichen Bildung	12
2.4	Notwendigkeit und Problematik der Messung beruflicher Kompetenzen	13
3	Begriffliche Erfassung und Modellierung von Kompetenz.....	16
3.1	Definitorische Abgrenzung des Kompetenzbegriffes	16
3.1.1	Kognitions- und handlungsbezogene Basisströmungen.....	16
3.1.2	Berufliche Handlungskompetenz und die Notwendigkeit der Domänenabgrenzung	18
3.1.3	Personale Voraussetzungen, Handlung und Performanz.....	20
3.2	Modelle zur Abbildung von Kompetenz.....	23
3.2.1	Kompetenzstrukturmodelle.....	23
3.2.2	Kompetenzniveaumodelle	24
3.2.3	Kompetenzentwicklungsmodelle	26
3.3	Arbeitsdefinition kaufmännischer Handlungskompetenz	27
4	Anforderungen an die Messung kaufmännischer Handlungskompetenz.....	32
4.1	Untersuchungsraster zur Analyse von Messverfahren	32
4.2	Zur Theorie-Empirie Problematik der empirischen Bildungsforschung.....	34
4.3	Messmodellierung und Instrumentekonstruktion.....	36
4.3.1	Gütekriterien psychometrischer Tests.....	36
4.3.2	Messtheoretische Grundlagen	38
4.3.3	Entwicklung von Messinstrumenten.....	41
4.4	Dokumentation und Interpretation der Ergebnisse.....	45
5	Analyse der Messverfahren.....	46
5.1	Wirtschaftskundlicher Bildungstest (WBT)	46
5.1.1	Theorie-Konzeptions-Herleitung.....	46
5.1.2	Messmodellierung	47
5.1.3	Verwertung der empirischen Ergebnisse und Befunde.....	50
5.1.4	Herausforderungen des Forschungsprojektes	53

5.1.5	Beitrag zur Erfassung kaufmännischer Handlungskompetenz	55
5.2	Ökonomische Kompetenzen von Maturandinnen und Maturanden (OEKOMA).....	57
5.2.1	Theorie-Konzeptions-Herleitung.....	57
5.2.2	Messmodellierung	58
5.2.3	Verwertung der empirischen Ergebnisse	62
5.2.4	Herausforderungen des Forschungsprojektes	65
5.2.5	Beitrag zur Erfassung kaufmännischer Handlungskompetenz	67
5.3	Untersuchung von Leistungen, Motivation und Einstellungen (ULME).....	68
5.3.1	Theorie-Konzeptions-Herleitung.....	68
5.3.2	Messmodellierung	69
5.3.3	Verwertung der empirischen Ergebnisse	73
5.3.4	Herausforderungen des Forschungsprojektes	76
5.3.5	Beitrag zur Erfassung kaufmännischer Handlungskompetenz	78
5.4	Kaufmännische Kompetenz in Ausbildungsgängen des Dualen Systems (KKAD).....	79
5.4.1	Theorie-Konzeptions-Herleitung.....	79
5.4.2	Messmodellierung	82
5.4.3	Verwertung der empirischen Ergebnisse	86
5.4.4	Herausforderungen des Forschungsprojektes	89
5.4.5	Beitrag zur Erfassung kaufmännischer Handlungskompetenz	91
6	Klassifikation der Verfahren nach Einsatzmöglichkeiten	93
7	Fazit.....	98
8	Abbildungsverzeichnis	101
9	Tabellenverzeichnis	102
10	Abkürzungsverzeichnis	103
11	Literaturverzeichnis	104
12	Anhang	115

1 Einleitung und Beschreibung des Forschungsgegenstandes

„Der Diagnostik von Kompetenzen kommt eine Schlüsselrolle für die Optimierung von Bildungsprozessen und für die Weiterentwicklung des Bildungswesens zu“ (Hartig/Jude 2007, S. 17). Ihre Bedeutung erschließt sich im beruflichen Bereich unter anderem aus dem Kontext der aktuellen Debatte um die Anerkennung von beruflichen Abschlüssen, die Gewinnung von Steuerungsinformationen für Akteure des Bildungssystems und den Leistungsvergleich im internationalen Kontext (vgl. Seeber et al. 2010, S. 8).

Mit der Entscheidung berufliche Handlungskompetenz als zentrales Leitprinzip der beruflichen Bildung zu implementieren (vgl. KMK 2007, S. 10), verbindet sich auch der Anspruch an die Erfassung der Outputkomponente der damit initiierten Gestaltung der Ordnungsmittel und Lehr- Lernarrangements in Form valider, reliabler und objektiver Assessment-Verfahren.

Die vorliegende Arbeit konzentriert ihre Bestrebungen dabei auf den Bereich kaufmännischer Berufsausbildungen und leitet eine mögliche Arbeitsdefinition kaufmännischer Handlungskompetenz aus theoretischen Modellen und aktuellen Forschungsbefunden her. Bei der Begutachtung der Möglichkeit der Messung dieses Konstrukts werden vier Messverfahren analysiert und klassifiziert. Die Auswahl der Verfahren erfolgte dabei unter Bezugnahme auf den deutschsprachigen Raum und die Nähe zur Zielsetzung der Erfassung kaufmännischer bzw. ökonomischer Kompetenzen, sowie in Anbetracht der Bekanntheit und Verfügbarkeit publizierter Forschungsergebnisse¹. Folgende Tests werden betrachtet:

- Wirtschaftskundlicher Bildungstest
- Ökonomische Kompetenzen von Maturandinnen und Maturanden
- Untersuchung von Leistungen, Motivation und Einstellungen
- Kaufmännische Kompetenz in Ausbildungsgängen des Dualen Systems

¹ In diesem Zusammenhang bedankt sich der Autor dieser Arbeit bei Prof. Dr. Beck für die Übermittlung eines unveröffentlichten Berichts der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) zum wirtschaftskundlichen Bildungstest (vgl. Beck 1993) und Prof. Dr. Schumann für das Übermitteln einer im Druck befindlichen Publikation zum Projekt OEKOMA (vgl. Schumann im Druck).

Um ein systematisches Vorgehen bei der Prüfung dieser Testverfahren zu realisieren, wird ein Untersuchungsraaster hergeleitet. Der Forschungsgegenstand bestimmt sich dabei durch nachfolgende Leitfragen:

1. Welchen Beitrag leisten die Verfahren der Messung des aufgestellten Konstrukts kaufmännischer Handlungskompetenz?
2. Was kennzeichnet die Vorgehensweise der Konzeption des jeweiligen Testverfahrens zur Realisierung empirisch gesicherter Ergebnisse?
3. Wie lassen sich die Verfahren bezüglich ihrer Einsatzmöglichkeiten klassifizieren?

Der Gang der Untersuchung wird dabei durch ein weiteres Kapitel mit einleitendem Charakter initiiert, welches die determinierenden Systemfaktoren und bildungspolitisch relevanten Entscheidungen skizziert. Diese geben der Messung beruflicher Handlungskompetenzen die übergeordneten Bestimmungsprinzipien. Das dritte Kapitel gibt zunächst eine zusammenfassende Darstellung der terminologischen Abgrenzungen von Kompetenz und deren Modellierungsmöglichkeiten, bevor die bereits erwähnte Ableitung einer Arbeitsdefinition kaufmännischer Handlungskompetenz erfolgt. Um die Analyse der Verfahren konsistent und regelgeleitet durchführen zu können, wird im vierten Kapitel eingangs ein Untersuchungsraaster konstruiert und in der Folge Verfahrensweisen bei der theoretisch begründeten Modellbildung und Messinstrumentekonstruktion erläutert. Im fünften Kapitel erfolgt die Analyse der Verfahren auf Basis des Untersuchungsraasters. Das sechste Kapitel stellt zusammenfassend die Stärken und Schwächen der einzelnen Testverfahren heraus und klassifiziert diese anhand möglicher Einsatzgebiete. Im Rahmen des abschließenden Fazits werden die Forschungsergebnisse reflektiert und Implikationen für zukünftig zu entwickelnde Messverfahren aufgezeigt.

Die nachfolgenden Abschnitte widmen sich zunächst der Erörterung des Begründungshintergrundes der Kompetenzmessung im Allgemeinen und der Erfassung kaufmännischer Handlungskompetenzen im Speziellen.

2 Bedeutungsrahmen der Messung kaufmännischer Handlungskompetenzen

Bildung hat in den vergangenen Jahrzehnten eine Überarbeitung ihrer Zielsetzung und Funktion erfahren. Sie soll in einer komplexen, informationslastigen und hochgradig dynamischen Umwelt nachhaltig agierende, reflektierende und gesellschaftsfähige Bürger schaffen. Bei Schüler(inne)n und Auszubildenden stilisiert sie sich zum persönlichen Gut. Dieses gilt es im Kontext durchlässiger Bildungssysteme, variabler Berufsbilder und unterschiedlicher Beschäftigungstätigkeiten im Laufe eines Erwerbslebens bei entsprechenden Institutionen nachzuweisen.

Das Bildungssystem ist momentan in einem Stadium der Anpassung. Unter dem Primat eines neuen Bildungsverständnisses kommt es zu Umgestaltung und Neuordnung von Zielsystemen, Instrumenten, Akteuren und Institutionen. Damit verbunden ist die Erfassung von Leistungen, um im komparativen bzw. kriterialen Maßstab systemisch-objektive und auch individuell-subjektive Anpassungen vorzunehmen und Bildung bilanzierbar zu machen.

Die folgenden Ausführungen sollen das funktionale Fundament dieser allgemeinen Entwicklung darstellen und mit Blick auf den kaufmännisch-beruflichen Bereich die Notwendigkeiten, Besonderheiten und Herausforderungen einer solchen Leistungserfassung umreißen.

2.1 Bedingungskontext bildungspolitischer Entscheidungen

Die Reformprozesse im Bildungswesen sind Resultat umfassender wirtschaftlicher, technologischer und gesellschaftlicher Transformationen (vgl. Edelmann/Tippelt 2008, S. 129). Internationalisierung, Globalisierung und Wissensorientierung stellen Megatrends unserer Zeit dar und generieren soziale und ökonomische Umbrüche (vgl. Achtenhagen/Winther 2011, S. 352). Arbeit und Beruf begegnen diesen Faktoren mit einer erhöhten inhaltlichen, räumlichen und kommunikativen Flexibilität – dabei entstehen neue Beschäftigungsstrukturen und Formen der Arbeitsorganisation. Klassische Produktionsfaktoren werden zunehmend durch intellektuelles Kapital substituiert (vgl. Edelmann/Tippelt 2008, S. 129f.; Reetz 1999, S. 37).

Auch die erhöhte Komplexität der Bewältigung privater Lebenssituationen verortet sich im Begründungskontext der aktuellen Reformbestrebungen. Individualisierung², bei erhöhten Freiheitsgraden zur Verwaltung einkommenssichernder Maßnahmen wie Kranken- und Rentenversicherung machen es notwendig, dass die Bevölkerung befähigt wird, ökonomische Problemstellungen selbstbestimmend, kommunikativ und organisatorisch zu lösen³. Nicht zuletzt die Banken- und Finanzkrise hat in diesem Zusammenhang die öffentliche Diskussion um die Erziehung von mündigen Wirtschafts- und Gesellschaftsbürgern entfacht, welche in der Lage sind grundsätzlich und alltagsrelevante ökonomische Sachverhalte zu durchdringen und darauf basierende Entscheidungen zu fällen (vgl. Schumann et al. 2010, S. 2f.). Ein erfolgreicher Übergang von Bildung in Beruf verlangt entsprechend nach flexiblen Individuen mit der Fähigkeit der eigenverantwortlichen Wissensaneignung und –anwendung.

Institutionalisierte Bildung begegnet diesen Kontextbedingungen durch ein verändertes Zielgefüge bzw. Selbstverständnis (vgl. Gudjons 2008, S. 196ff.):

- Zusammenführung von Berufs- und Allgemeinbildung
- Vorbereitung auf Komplexitätszuwachs im Arbeitsleben
- Befähigung zu selbstbestimmtem und sozialverantwortlichem Handeln
- Einführung in die gesellschaftlichen Werte, Normen und Regeln sowie deren kritische und reflexive Bewertung

Diese normative Neubestimmung der Bildung hatte auch Auswirkungen auf die berufliche Bildung, insbesondere durch die Konzeption eines neuen Steuerungssystems und veränderter didaktischer und inhaltlicher Vorgaben.

2.2 Paradigmenwechsel in der Steuerung des Bildungssystems

Insbesondere der internationale Vergleich des deutschen Bildungssystems auf Grundlage von PISA⁴ nährte die Zweifel an der bisherigen Inputsteuerung (vgl. Klieme et al. 2003, S. 11f.; Sloane 2007, S. 23). Es entwickelte sich die Konzeption

² Diese drückt sich beispielsweise im deutlichen Anstieg an Singlehaushalten aus.

³ Das erhöhte Risiko der Altersarmut zeigt hierbei die Reichweite dieser Entscheidungen auf.

⁴ 1997 hatten die TIMSS-Resultate bereits erste Erschütterungen verursacht, PISA führte dann zur Bestätigung der Befürchtungen und ein Umbruch der Gestaltung der deutschen Bildungslandschaft (vgl. KMK/IQB 2006, S.5).

eines Bildungsmonitorings, bei welchem die Input-Output (bzw. Outcome)-Prozesskette nicht normativ-formal über zentral beschlossene Inputs gestaltet wird, sondern durch ein System der Rechenschaftslegung auf vorab festgelegte Output-Standards abzielt. Die evidenzbasierte Steuerungslogik erfolgt dabei nicht monodirektional top-down, sondern führt zu einer veränderten Arbeits- und Entscheidungsorganisation im Rahmen interinstitutioneller Aushandlungsprozesse⁵ (vgl. Halbeher/Reusser 2008, S. 257; van Buer 2007, S. 496ff.).

Klare Zielvorgaben (Bildungsstandards), eine erhöhte Flexibilität zur Bewältigung des Bildungsauftrags im individuellen Kontext und Rechenschaftspflicht einzelschulischen Handelns bilden somit die zentralen Strategien des Bildungsmonitoring (vgl. Zlatkin-Troitschanskaia 2007, S. 67).

Durch die Herleitung von Standards aus den allgemeinen Bildungszielen (siehe Kapitel 2.1.) sollen Leistungsfestlegungen formuliert werden, die nationale Gültigkeit besitzen und zugleich im jeweiligen regionalen und institutionenspezifischen Kontext verfolgt werden können. Leistungsvergleichstests dienen dabei der Generierung von Steuerungswissen, sowohl im Rahmen des nationalen Gesamtsystems als auch als Basis individueller und einzelinstitutioneller Entscheidungen⁶.

Im Bereich der Allgemeinbildung ist die Entwicklung solcher Standards bereits fortgeschritten⁷, ein Transfer auf den beruflichen Bildungsbereich jedoch durch andersgeartete Zielsetzungen und institutionelle Rahmenbedingungen erschwert.

⁵ Neben der Vorgabe entsprechender Bildungsstandards als Lernergebnisse im Sinne der Outputorientierung, werden zudem umfassende Bestrebungen betrieben, Lehr- und Lernprozesse sowie institutionelle Elemente über Qualitätsmanagementinstrumente (Schulprogramme, Evaluationen, Schulinspektionen, Qualitätsstandards etc.) zu verbessern (vgl. Wagner/Rückmann/van Buer 2011, S. 104ff.). Diese dienen meist systemebenenübergreifend als Steuerungs- und Informationskomponenten.

⁶ Zur Mehrebigkeit des Handlungsgefüges siehe van Buer 2007, S. 497ff.

⁷ So wurden nach dem Primarbereich, dem Hauptschul- und Mittleren Schulabschluss 2012 abschlussbezogene Regelstandards für die Allgemeine Hochschulreife in den zentralen Fächern verabschiedet (vgl. KMK 2012).

2.3 Handlungsorientierung und Lernfeldansatz als didaktisch-curriculare Leitideen der beruflichen Bildung

Die veränderten gesellschaftlichen Verhältnisse und das allgemeine emanzipatorische Bildungsverständnis (siehe Kapitel 2.1.) schlagen sich auch in der Formulierung des Bildungsauftrags⁸ der Berufsschule nieder:

„Die Berufsschule vermittelt eine berufliche Grund- und Fachbildung und erweitert die vorher erworbene allgemeine Bildung. Damit will sie zur Erfüllung der Aufgaben im Beruf sowie zur Mitgestaltung der Arbeitswelt und Gesellschaft in sozialer und ökologischer Verantwortung befähigen“ (KMK 1991, S. 2).

Die KMK stellt damit nicht ausschließlich das Erlernen allgemeinbildenden Theoriewissens bzw. die Fähigkeit zur Ausführung berufsspezifischer Arbeitshandlungen in den Mittelpunkt der Lehr-Lernaktivitäten, sondern vielmehr den Erwerb beruflicher Tüchtigkeit und individueller Mündigkeit (vgl. Breuer 2005, S. 11; Klieme/Hartig 2007, S. 23). Handlungskompetenz wird als Globalziel berufsbildender Bestrebungen verstanden. Sie drückt sich in der Bereitschaft und Befähigung aus, sich in beruflichen, privaten und gesellschaftlichen Situationen eigen- und sozialverantwortlich sachgerecht denkend zu verhalten (vgl. KMK 2007, S. 10).

Die Ausgestaltung des Lehr-Lernprozesses erfolgt hierbei nicht mehr mit fachwissenschaftlich-theoriegeleiteter Fokussierung sondern manifestiert sich in der Nutzung des Bildungspotentials der realen Arbeitswelt und den in ihr verorteten Aufgaben. Dies äußert sich in „komplexeren, subjekt- und arbeitsorientierten Lernkonzepten“ (Berben 2008, S. 1), welche dem Grundsatz der Förderung beruflicher Handlungskompetenz folgen (vgl. ebenda, S. 6).

Die curriculare Rahmensetzung wird dabei bestimmt durch Lernfelder⁹. Deren Organisation richtet sich an betrieblichen Arbeits- bzw. Geschäftsprozessen¹⁰ aus

⁸ Dieser ist im Besonderen definiert durch Vorgaben des Berufsbildungsgesetzes (BBiG), die Formulierungen der KMK zu den Rahmenvereinbarungen für die Berufsschule (1991) sowie Handreichungen zur Erarbeitung curricularer Bestimmungen im berufsbezogenen Unterricht (1996) (vgl. Rauner 2008, S. 107ff.).

⁹ Dies sind umschlossene Lerneinheiten, welche durch Ziele, Inhalte und Zeitrichtwerte näher spezifiziert werden (vgl. KMK 2007, S. 17).

¹⁰ Beide Prozessarten dienen der Erreichung von Unternehmenszielen. Arbeitsprozesse beziehen sich auf die Herstellung eines konkreten Produkts und sind warenbezogen. Sie sind geprägt durch Arbeitsprozesswissen. Hingegen sind Geschäftsprozesse wertschöpfungsbezogen und richten sich stärker auf das Gesamtunternehmen (vgl. Rebmann/Schlömer 2009, S. 2f.; Tramm 2004, S. 136).

und soll handlungsorientiertes Lernen und Prüfen stimulieren. Durch anknüpfende didaktisch-curriculare Einzelentscheidungen der Berufsschulen, soll eine Individualisierung des Lernens und damit verbundene Diagnose- und Förderungsmöglichkeiten geschaffen werden (vgl. Berben 2008, S. 7; Gravert/Hüster 2001, S. 42ff.). Die Einbindung dieses Leitgedankens in ein Berufsbildungssystem, welches angeschlossen an die Allgemeinbildung mit ähnlichen Steuerungsmechanismen (siehe Kapitel 2.3.) funktioniert, muss auf Basis des Setzens und der Messung entsprechender Outputs vollzogen werden.

2.4 Notwendigkeit und Problematik der Messung beruflicher Kompetenzen

Die Komplexität und die bestehenden Normen des beruflichen Bildungsmodells erschweren die Bestrebungen zum Übergang auf outputorientierte Steuerungsinstrumente und damit einer Gleichschaltung mit der allgemeinen Bildung.¹¹ Die Implementierung eines solchen Governance-Systems macht es notwendig, die Zusammenhänge von Input- sowie Prozessvariablen und den resultierenden Ergebnissen und Wirkungen systematisch zu erfassen (vgl. Seeber et al. 2010, S. 8). Auch die Harmonisierung bzw. Transparenz von Berufsabschlüssen im europäischen Raum ist eng gebunden an eine outputorientierte Erfassung von Leistungen im Sinne empirisch abgesicherter Kompetenzmodelle¹² (vgl. ebenda, S. 5; Baethge et al. 2006, S. 9). Die Bedeutung der Messung von Kompetenzen erschließt sich dabei nicht nur aus der systemischen Ebene, sondern auch aus institutioneller und individueller Perspektive. Eine Übersicht der Anwendungsfelder der Kompetenzerfassung bietet Abbildung 1.

¹¹ Problematisch ist hierbei insbesondere die Überlagerung von Zuständigkeiten des Bundes und der Länder sowie die starke Fragmentierung des derzeitigen Input-Steuerungssystems (vgl. Rauner 2009, S. 155ff.).

¹² Die Diskussion zur Entwicklung eines europäischen Referenzsystems umfasst dabei insbesondere die Erarbeitung eines europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) bzw. nationalen Qualifikationsrahmens (NQR) und eines Leistungspunktesystems (ECVET) (vgl. Severing 2006, S. 21ff.).



Abb. 1: Anwendungsfelder der Erfassung von Leistungen mit Kompetenzmodellen
vgl. Seeber et al. 2010, S. 8.

Problematisch im Zusammenhang mit der Bereitstellung von Steuerungsinformationen ist die derzeitige Inkompatibilität und mangelnde Operationalisierbarkeit der Ordnungsmittel in der deutschen beruflichen Ausbildung mit dem Konstrukt der Handlungskompetenz¹³ (vgl. Breuer 2005, S. 16).

Die Durchsetzung eines Bildungsmonitorings ist gebunden an die Verabschiedung anerkannter Leistungsindikatoren, wie sie die Bildungsstandards im allgemeinbildenden System darstellen. Verbände, Behörden sowie politische Akteure fordern daher die Erarbeitung und Einführung länderübergreifender Bildungsstandards und einen Leistungsvergleich im Rahmen eines Berufsbildungs-PISA (vgl. Breuer 2005, S. 2; Sloane 2007, S. 25f.).

Die Übertragung der in der Allgemeinbildung existenten Konzeption nationaler Bildungsstandards auf die berufliche Bildung ist dabei recht problembehaftet (vgl. Baethge et al. 2006, S. 18ff.; Dilger/Sloane 2005, S. 4ff.; Sloane 2007, S. 77ff.):

- Struktur: Höhere Komplexität des Berufsbildungssystems (z.B. zwei oder mehr Lernorte in der dualen Ausbildung, Vielzahl unterschiedlicher Bildungsgänge und -abschlüsse)
- Didaktisches Konzept: Fachorientierung vs. Lernfeldausgestaltung
- Kompetenzverständnis: Kognitionstheoretischer Ansatz und Fachorientierung vs. Handlungskompetenz und Domänenbezug¹⁴

¹³ Auch dem deutschen Prüfungswesen (IHK-Prüfungen) wird eine unzureichende Messung beruflicher Handlungskompetenzen attestiert (vgl. Klotz/Achtenhagen 2012, S. 4ff.).

¹⁴ Auch in der Allgemeinbildung wird der Begriff Domäne verwandt, er ist hier jedoch gleichzusetzen mit Fächern. In der beruflichen Bildung ist die Definition der Domäne hingegen facettenreicher (vgl. Dilger/Sloane 2005, S. 15 bzw. Kapitel 3.1.2.).

Die Messung von Leistungen durch Standards gestaltet sich im beruflichen Bereich entsprechend diffiziler. Das Lehr- Lernverständnis und die Komplexion der Berufsbildung machen mehrdimensionale, fachübergreifende Messmodelle notwendig, die domänenspezifisch erschlossen werden. Neben diesen strukturellen Herausforderungen bezüglich der Messmodelle, treten Differenzen im Bereich der Skalierung und Niveaubildung auf (vgl. Dilger/Sloane 2005, S. 19ff.).

Hohe Einigkeit herrscht darüber, dass entsprechende Leistungsvergleiche nur über die Messung von Kompetenzen erfolgen können. Die Mannigfaltigkeit der definitorischen Abgrenzung des Kompetenzbegriffes und der Kompetenztypen¹⁵ erschweren diese Aufgabe jedoch zusätzlich.

¹⁵ Die funktionale Relation des Begriffs findet ihren Ausdruck in Konstrukten wie Evaluations-, Verhandlungs-, Gesprächsführungskompetenz etc. (vgl. Zlatkin-Troitschanskaia/Seidel 2011, S. 220).