

Gregor

Thurnherr

Handlungs-  
kompetenzen  
prüfen

Leistungs-  
bewertung  
in der  
Berufsbildung

## Vorwort

Es gibt viele, die kompetent über Kompetenzen sprechen und schreiben. Kompetent ist nun nicht einfach nur jemand, der dazu befugt ist, etwas zu tun (das war die «klassische» Definition von Kompetenz), sondern auch jemand, der dies gut tut. Etwas gut zu tun, verlangt einiges, wie bereits Aristoteles in der «Nikomachischen Ethik» festhielt: Fertigkeiten und Tugenden entstehen, indem wir handeln. So wird ein guter Baumeister derjenige, der gut baut. Die entsprechende Eigenschaft, also ein guter Baumeister zu sein, beruht freilich auch auf einer entsprechenden Anleitung durch eine Lehrperson beziehungsweise Bildungsverantwortliche, die dafür sorgt, dass die notwendigen Haltungen und Fähigkeiten angemessen erworben werden. So verlangt die bedeutsame Haltung der Besonnenheit, dass sowohl Tollkühnheit als auch Stumpfheit vermieden werden, sie ist so gesehen als Mittelmaß zwischen Überfluss und Mangel angesiedelt (vgl. Aristoteles, NE, 2. Buch). Auch wenn die Antike den Begriff der Kompetenz, wie wir ihn heute verwenden, nicht kannte, wird in obiger Bestimmung, die in erster Linie auf die Entwicklung und Festigung von Tugenden hinzielte, das auf angemessenem Handeln in unterschiedlichen Situationen beruhende Lernen als bedeutsames Moment ebenso für die Berufsausübung hervorgehoben.

Kompetenz als neuerer und prominent eingeführter Begriff entstand im 20. Jahrhundert in der Linguistik. Das ursprünglich lediglich auf Sprachen angewandte Konzept, das vorwiegend auch träges Wissen überwinden soll, hat in der Folge, seit den 1970er-Jahren, die berufliche Bildung erreicht. Handlungskompetenzen markieren die Zielsetzung der beruflichen Grundbildung ebenso wie der Weiterbildung. Diese Ausrichtung hat inzwischen fast alle Bereiche der Bildung erfasst: So werden neuere Bildungsverordnungen, aber auch Lehrpläne in der Volksschule mittels Kompetenzen umschrieben. Im Betrieb, aber auch in der Schule werden Fähigkeiten und Haltungen in der Sprache der Kompetenzen gefasst und als handlungsbedingt dargestellt.

Umso schwieriger ist es nun aber, die Kompetenzen für die jeweiligen Bereiche und Situationen zu bestimmen, denn gerade in der Handlung oder Performance sollte sich ja zeigen, ob Kompetenz vorhanden ist. Darum hat sich in der Forschung, aber auch in der Praxis die Frage gestellt, wie genau, wie spezifisch und gar inwiefern sich denn überhaupt Kompetenzen konkret bestimmen lassen. Diese Konkretisierung der Kompetenzen, die auch

prüfbar sind, ist für das berufliche Lernen und die Weiterentwicklung von Berufen entscheidend.

Die oben skizzierten Herausforderungen hat der Autor dieses Buchs, Gregor Thurnherr, unerschrocken angepackt. Er präsentiert eine sehr ansprechende Studie und Handreichung.

Die vorliegende Darlegung ist insofern sehr hilfreich, als sie anschaulich, fundiert und nachvollziehbar und dennoch übersichtlich das Kompetenzkonzept präsentiert. Im weiteren Verlauf wird die Prüfung von Kompetenzen erörtert. Es geht hierbei um eine Anpassung des Prüfens und des Prüfungsverfahrens an die neue Ausrichtung beruflichen Lehrens und Lernens. Zum Thema «Prüfen und Beurteilen aus einem kompetenzorientierten Blickwinkel» wurden schon mehrere Publikationen verfasst. Häufig handelt es sich dabei um Beiträge, die einerseits generell das Thema behandeln, oder aber sich andererseits sehr bereichs- und branchenspezifisch auf die Durchführung von Prüfungen beschränken. Oft wird auch das Prüfen und Messen, sowohl in der Forschung wie auch in der Praxis, wesentlich auf kognitive Aspekte fokussiert, angesichts auch der Tatsache, dass diese sich einfacher überprüfen lassen.

Eine umfassendere Publikation zumindest für die schweizerische Berufsbildung war bisher nicht vorhanden. Insofern schließt der Autor eine Lücke, was vielleicht auch dazu beiträgt, aufbauend auf diese kompetente Darstellung das Thema kompetent in weiteren Fortsetzungen zu bearbeiten.

Philipp Gonon

Zürich, im Herbst 2020

## Inhaltsverzeichnis

<b>Vorwort</b> .....	5
<b>Einleitung</b> .....	9
Zum Aufbau .....	10
Etwas Persönliches, meine Motivation .....	10
Dank .....	11
<b>1 Handlungskompetenzorientierung in der Berufsbildung</b> .....	13
1.1 Kompetenz und Handlungskompetenz – Klärung und Abgrenzung der Begriffe .....	13
1.2 Stufen der Kompetenzerreichung .....	26
1.3 Taxonomie der Handlungskompetenzerreichung .....	27
1.4 Anforderungsniveau (Leistungskriterien, Leistungsziele) .....	34
1.5 Kompetenzerreichung, Performanz und Grenzen der Prüfbarkeit .....	35
1.6 Arbeitssituationen .....	37
<b>2 Prüfungskonzeption</b> .....	39
2.1 Warum prüfen? .....	39
2.2 Handlungskompetenzorientiert prüfen .....	41
2.3 Grundlagen zur Prüfungserstellung .....	42
2.4 Vorgaben, Unterricht und Prüfung .....	44
2.5 Lernstandüberprüfung .....	46
2.6 Schema zur Prüfungsentwicklung .....	47
2.7 Triangulation .....	49
2.8 Didaktische Ansprüche und Auswahl von Prüfungsinhalten .....	49
2.9 Orientierung an Normen .....	51
2.10 Bewertungen und Noten .....	52
2.11 Hilfsmittel .....	54
<b>3 Formen zur Überprüfung von Handlungskompetenzen</b> .....	59
3.1 Analyse von Handlungskompetenzen .....	59
3.2 Schriftliche und digital unterstützte Prüfungen .....	62
3.3 Mündliche Prüfung .....	79

3.4	Praktische Prüfung	86
3.5	Technologiebasierte Prüfungen	88
3.6	Prüfungen in Gruppen	99
3.7	Prozess- und entwicklungsorientierte Prüfungen	106
<b>4</b>	<b>Prüfungsdurchführung</b>	<b>110</b>
4.1	Prüfungsumgebung	110
4.2	Prüferinnen und Prüfer	113
4.3	Kandidatinnen und Kandidaten in Prüfungen	115
4.4	Prüfungsgestaltung	116
4.5	Sicherung der Resultate	122
<b>5</b>	<b>Beurteilung und Bewertung von Handlungskompetenzen</b>	<b>124</b>
5.1	Wahrnehmungsverzerrer	124
5.2	Beurteilungsnormen	126
5.3	Beurteilung und Bewertung	130
<b>6</b>	<b>Qualität von handlungskompetenzorientierten Prüfungen</b>	<b>141</b>
6.1	Qualitätsbegriff	141
6.2	Prozessmodell Input – Prozess – Output/Outcome	143
6.3	Qualitätsmerkmale von handlungskompetenzorientierten Prüfungen	146
6.4	Qualitätsentwicklung und -sicherung	157
<b>7</b>	<b>Ausblick</b>	<b>164</b>
	<b>Literatur</b>	<b>171</b>
	<b>Abkürzungsverzeichnis</b>	<b>176</b>
	<b>Abbildungsverzeichnis</b>	<b>177</b>
	<b>Tabellenverzeichnis</b>	<b>178</b>
	<b>Der Autor</b>	<b>180</b>

## Einleitung

Um es gleich vorwegzunehmen: Das objektive und vollständige Erfassen und Beurteilen von Kompetenzen ist nicht möglich! (vgl. z.B. Koch & Hagedorn 2018, Seeber & Nickolaus 2010, Kaufhold 2006, Hundenborn & Kühn-Hempe 2006.) Und trotzdem dieses Buch?

Die Entwicklung und Erfassung von Kompetenzen ist in der Bildung und insbesondere in der Berufsbildung seit Längerem ein großes und bestimmendes Thema. Dies hängt damit zusammen, dass sich heute das Lernen immer mehr auf das Können und weniger ausschließlich auf das Wissen ausrichtet (handlungsorientiert versus wissensorientiert). Lernende sollen so ausgebildet werden, dass sie eine Situation oder Aufgabenstellung handlungskompetent bewältigen können. Dieser Paradigmenwechsel vom Wissen zum Können ist richtig! Dass jemand eine Situation bewältigen kann und damit handlungsfähig ist, ist als Ergebnis eines Lernprozesses hoch zu gewichten. Das heißt aber nicht, dass Wissen und insbesondere Faktenwissen eine untergeordnete Bedeutung hat. Denn nur wer über angemessene, schnell abrufbare und anwendbare Kenntnisse und Detailwissen verfügt, ist handlungskompetent. Dies gilt für Arbeitssituationen in der Berufspraxis und insbesondere für den Fremdspracherwerb. Ohne Wörter zu lernen und Verben richtig zu konjugieren, wird man eine Fremdsprache nie richtig beherrschen oder genügend sprachkompetent sein. Das ist nötig, um auch einfache Alltagssituationen zu meistern.

Ich habe das Buch für aktive und zukünftige Lehrpersonen, Auszubildende, Autorinnen von Prüfungen sowie Prüfungsexperten geschrieben. An sie stellt die Entwicklung von Handlungskompetenzen neue Anforderungen. Mit ihren Prüfungen messen und bewerten sie idealerweise das handelnde Können ihrer Lernenden möglichst objektiv und vollständig. Dazu liefert das Buch viele praktische Hinweise, Empfehlungen und nützliche Hilfsmittel.

Für das Gestalten von Prüfungen sind ein gefestigtes Verständnis des Begriffs «Handlungskompetenz» und das Bewusstsein hilfreich, lediglich einen Teil der vermutlich vorhandenen Kompetenzen prüfen und beurteilen zu können. Denn mit dem Verständnis des Kompetenzbegriffs ist die Erkenntnis verbunden, sich bei Prüfungen lediglich der Spitze des «Kompetenzbergs», nämlich der beobachtbaren Performanz, zuzuwenden.

## Zum Aufbau

Kapitel 1 klärt Begriffe wie Kompetenz, Handlungskompetenz, Dimensionen beruflicher Handlungskompetenzen, Stufen der Kompetenzerreichung, Performanz, Arbeitssituationen etc. und grenzt sie voneinander ab. Es zeigt auf, wo die Grenzen der Prüfbarkeit beziehungsweise Beurteilbarkeit liegen.

Kapitel 2 befasst sich mit der Prüfungskonzeption. Es beschreibt Prüfungsformen, deren Kombination und worauf bei der Erstellung und Gestaltung von Prüfungen zu achten ist. Es gibt Hinweise zu didaktischen Ansprüchen und der Auswahl von Prüfungsinhalten. Weitere wichtige Themen bilden die Bewertung sowie der Einsatz von Hilfsmitteln.

Kapitel 3 behandelt die Formen der Kompetenzüberprüfung. Es stellt verschiedene Prüfungsformen vor. Dabei stehen praktische Hinweise und Anforderungen zu den verschiedenen Prüfungsformen und Aufgabenstellungen insbesondere im Hinblick auf die Handlungskompetenzorientierung im Zentrum.

Kapitel 4 beleuchtet die Prüfungsdurchführung und Kapitel 5 die Beurteilung und Bewertung von Handlungskompetenzen und deren Entwicklung. Das Buch schließt in Kapitel 6 mit Gedanken und Hinweisen zur Qualitätssicherung und zur Evaluation von Prüfungen und Prüfungsergebnissen.

Im abschließenden Ausblick gebe ich aus meiner Sicht eine Einschätzung zur zukünftigen Entwicklung des Prüfungswesens ab.

## Etwas Persönliches, meine Motivation

Ich befasse mich schon seit mehr als 20 Jahren mit dem Thema «Prüfen und Beurteilen». Zuerst als Sekundarlehrer, dann als Evaluator von Schulen und Bildungsprojekten, als Ausbilder von Auszubildenden sowie Prüfenden und schließlich als berufspädagogischer Begleiter in der Entwicklung von Prüfungsverfahren. Als junger Sekundarlehrer hatte ich ein prägendes Erlebnis. Eine Schülerin, die sich auch durch die Pubertät bedingt in einer schwierigen Lebensphase befand, schrieb bei mir eine Physikprüfung. Eine falsche Maßeinheit ( $\text{cm}^2$  statt  $\text{cm}^3$ ) hätte zu einem ungenügenden Prüfungsergebnis geführt. Diese ungenügende Note hätte sich negativ auf die Gesamtnote im Fach ausgewirkt und wäre schließlich entscheidend für den Gesamtnotendurchschnitt und die Promotion in die dritte Sekundarklasse gewesen. Weil

die Schülerin bereits provisorisch promoviert ins Semester einstieg, hätte sie von der Sekundarschule (Niveau mit erweiterten Anforderungen) an die Realschule (Niveau mit Grundanforderungen) wechseln müssen, und das in dieser schwierigen persönlichen Phase. Diese Situation führte mir vor Augen, wie zukunftsweisend und entscheidend Prüfungen und ihre Bewertungen sein können. Sie bildete den Anstoß, meine Prüfungen und Bewertungen in Zukunft so sorgfältig wie möglich zu gestalten und wohl auch, mich immer wieder vertieft mit dem Thema «Fair prüfen und bewerten» zu befassen.

Wie hätten Sie reagiert? Hätten Sie den Fehler übersehen? Oder den Maßstab konsequent mit allen Folgen angewendet? Ich proklamiere mit dieser Erzählung weder das willkürliche Bewerten noch das bewusste Wegschauen bei der Korrektur von Prüfungen. Vielmehr möchte ich für ein kritisches Anwenden von Zahlenwerten sensibilisieren. Ich möchte mit dem Dilemma in dieser Erzählung aufzeigen, dass reiner Zahlenglaube nicht immer ziel führend ist. Manchmal sind Augenmaß, ein Blick über die ganze Situation hinweg und eine offene, förderorientierte Haltung mindestens so wichtig wie korrektes Rechnen. Natürlich war es nicht die falsche Maßeinheit allein, die das Mädchen in die kritische Situation gebracht hatte. Es waren die Leistungen in vielen Prüfungen, in verschiedenen Fächern, bei mehreren Lehrpersonen und über ein Semester hinweg. Die falsche Maßeinheit in der letzten Prüfung zeigt aber die Herausforderung an ein Beurteilungssystem auf. Ich überlasse die Frage Ihnen, wie Sie bei der Bewertung dieser Prüfung vorgegangen wären.

Das Buch entstand aus dem Antrieb, einen Beitrag zur Qualitätsentwicklung des Prüfungswesens zu leisten. Besonders am Herzen liegt mir die Erweiterung der Bloom'schen Taxonomie in Abschnitt 1.3.3. Die Taxonomie von Handlungskompetenzen sowie die Schaffung von drei Leistungsniveaus sind Hilfsmittel für die Bewertung von Leistungen und der Ausprägung von Handlungskompetenzen. Sie dienen auch dazu, den Schwierigkeitsgrad von Aufgaben einzustufen.

## Dank

Für die Unterstützung in diesem Buchprojekt danke ich verschiedenen Personen. Ein großer, herzlicher Dank gehört Peter Egger und Tatjana Straka vom hep Verlag für die Möglichkeit und Unterstützung der Publikation. Joe



Gerig, Helena Hilty, Regula Hürlimann, Susanne Käppeli-Bühlmann, Gabriela Obrist und Renate Ribler danke ich für ihre anregenden Kommentare und Hinweise beim Lektorat. Auch Reto Trachsel und Odile Fahmy vom SBFI waren in der Schlussphase mit ihren kritischen Hinweisen eine große Hilfe. Ein herzlicher Dank geht auch an André Sollberger für seine Hinweise aus der Prüfungspraxis.

Meiner Frau Barbara bin ich für ihre verständnisvolle, großzügige und motivierende Unterstützung sehr dankbar. Auch Levi, Maurin und Edwina danke ich für die Geduld, wenn Papa wieder mal zerstreut mit den Gedanken irgendwo anders war.

Gregor Thurnherr

# 1 Handlungskompetenzorientierung in der Berufsbildung

Damit man Handlungskompetenzen prüfen und beurteilen kann, ist ein klares Verständnis nötig, was die Begriffe «Kompetenz» und «Handlungskompetenz» bedeuten und beinhalten. Ein vertieftes Begriffsverständnis hilft bei der Gestaltung von Prüfungen. Es bildet für die Prüfenden die Grundlage für die Auswahl von Prüfungsformen, dient der zuverlässigen Durchführung und fairen Bewertung.

## 1.1 Kompetenz und Handlungskompetenz – Klärung und Abgrenzung der Begriffe

Die Begriffe «Kompetenz» und «Handlungskompetenz» sind nicht eindeutig und allgemeingültig definiert. Sie werden unterschiedlich verstanden und interpretiert (vgl. Kaufhold 2006). So stehen am Anfang dieses Kapitels die Fragen:

- Was ist eine Kompetenz?
- Worin unterscheidet sie sich von einer Handlungskompetenz?

Zuerst wird der Begriff «Kompetenz» vorgestellt und anschließend das Verständnis von Handlungskompetenz dargelegt. Letzteres ist besonders für das Prüfen und Beurteilen in der Berufs- und Weiterbildung von großer Bedeutung und wird deshalb ausführlicher beschrieben.

Die folgenden Unterkapitel zeigen die Dimensionen und Bereiche von Handlungskompetenzen auf und wie man Handlungskompetenzen formuliert. Die Kompetenzdimensionen und -bereiche haben für das Buch eine leitende Funktion.

### 1.1.1 Kompetenzbegriff

---

Der Kompetenzbegriff lässt sich zum Beispiel aus pädagogischer, (arbeits-)psychologischer und handlungstheoretischer Sicht betrachten. So wird er unterschiedlich verwendet und noch immer kontrovers diskutiert. Es lassen sich trotz der Vielschichtigkeit und Vielfältigkeit in der Begriffsdefinition ge-

meinsame Merkmale erkennen (vgl. Kaufhold 2006). Demnach zeichnet sich eine Kompetenz durch folgende Elemente aus:

- Handlungsbezug
- Situations- und Kontextbezug
- Subjektgebundenheit
- Veränderbarkeit

Kompetenz äußert sich in der Bewältigung von Situationen, die in einem bestimmten Rahmen und in einem bestimmten Umfeld beziehungsweise Zusammenhang (Kontext) vorkommen. Personen bewältigen Situationen mit einem angepassten und erkennbaren Handeln. Der Zusammenhang von Handlung und Situation ist besonders bei der Beurteilung von beruflichen Handlungskompetenzen bedeutsam (siehe Abschnitt 1.1.2). Kompetenz zeigt sich somit nur in Situationen, in denen sie tatsächlich gefordert ist und zur Anwendung kommen kann. Personen beurteilen Situationen subjektiv und somit individuell. Diese Subjektivität beeinflusst die Art der Bewältigung beziehungsweise das Handeln, was die Beurteilung der Kompetenzerreichung erschwert. Kompetenz lässt sich entwickeln und bleibt nicht konstant. Man kann Kompetenz also erlernen (vgl. Kaufhold 2006).

Mehrere Autoren (z. B. Weinert 2001) beschreiben Kompetenz als eine Ausprägung beziehungsweise als das Potenzial, geistige, personale und praktische Fähigkeiten für die Lösung von Problemen einsetzen zu können. Dieser Definition liegt die alte Trias Geist–Körper–Seele zugrunde oder das, was Pestalozzi unter Kopf, Herz und Hand versteht (vgl. Walzik 2012). Andere Kompetenzdefinitionen bezeichnen diese drei Dimensionen einer Kompetenz mit Wissen, Wollen und Können (vgl. Wollert 1997, in Hof 2002). Darauf gehe ich in Abschnitt 1.1.3 vertieft ein.

Le Boterf (2000) betrachtet Kompetenz aus einer arbeitspsychologischen Sicht, welche die frankophone Auffassung von Kompetenz widerspiegelt. Er verwendet für individuelle Kenntnisse, Fertigkeiten, geistige Fähigkeiten sowie Umfeldbedingungen, Vorwissen und Erfahrungen den Begriff «Ressourcen». Sie sind also die Quelle, Grundlage oder das Potenzial einer Person, Arbeitssituationen zu bewältigen.

Auch die in der Berufsbildung weitverbreitete KoRe-Methode legt Kompetenzen Ressourcen zugrunde: Kenntnisse, Fähigkeiten und Haltungen.

Kompetenz ist bei Le Boterf und in der KoRe-Methode die Befähigung, diese Ressourcen gezielt einzusetzen und zu kombinieren, um Arbeitssituationen zu bewältigen (vgl. Thomann 2011).

### 1.1.2 Handlungskompetenz

---

Wie beim Kompetenzbegriff bestehen auch für den Begriff der Handlungskompetenz verschiedene Definitionen. Ihnen ist gemeinsam, dass man davon ausgeht, eine kompetente Person verfüge über eine Auswahl von Handlungsmöglichkeiten, um eine Situation selbstorganisiert zu bewältigen. Man spricht dabei von einem ganzheitlichen Handlungsrepertoire, einer (Selbstorganisations-)Disposition oder von Ressourcen. Handlungskompetenzen sind komplex und nicht zwingend die Summe von Teilkompetenzen (vgl. Hundenborn & Kühn-Hempe 2006).

Die folgende Definition von Handlungskompetenz ist grundlegend für das Verständnis des Begriffs in diesem Buch. Sie ist eine Zusammenführung der beiden aktuellen Begriffsbestimmungen der nationalen, zuständigen Stellen in Deutschland (vgl. KMK 2007) und der Schweiz (vgl. SBFI 2017). Sie bezieht zudem die Definition von Erpenbeck (2009) ein.

#### **Definition**

Handlungskompetent ist, wer komplexe und zukunfts offene Situationen eigeninitiativ, zielorientiert, fachgerecht, situationsgerecht und sozial verantwortlich bewältigt.

Doch was bedeuten die verschiedenen Begriffe, die in der Definition verwendet werden? Der Begriff «Situation» ist umfassend und schließt berufliche, gesellschaftliche und private Situationen ein. Komplex ist eine Situation, wenn sie vielschichtig und fachübergreifend ist. Es gilt, verschiedene Aspekte, Perspektiven und Rahmenbedingungen für die Bewältigung zu berücksichtigen. Eine kompetente Person muss mit unscharfen oder fehlenden Zielvorstellungen und Unbestimmtheit umgehen können. Nicht immer ist voraussehbar, wie die Situation bewältigt werden kann und welche Konsequenzen damit verbunden sind. Deshalb passt die Charakterisierung «zukunfts offen».

Bei der Beschreibung der Begriffe «eigeninitiativ», «zielorientiert», «fachgerecht», «situationsgerecht» und «sozial verantwortlich» nehme ich Bezug [Hinweise in eckigen Klammern] auf die in den Abschnitten 1.1.3 und 1.1.4

beschriebenen Kompetenzmodelle «Wissen x Können x Wollen» beziehungsweise «Fach-, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenz».

«Eigeninitiative» äußert den Anspruch, eine berufliche Situation nicht nur selbstständig im Sinne von allein und ohne Hilfe von Dritten auszuführen, sondern bewusst, gewollt und selbstorganisiert. «Eigeninitiative» geht im Erfüllungsgrad also über «selbstständig» hinaus. Eine (Arbeits-)Situation soll demnach aus eigenem Antrieb beziehungsweise aus eigener Initiative gemeistert werden können. Die Eigeninitiative ist eine Ausprägung der Kompetenzdimension [Wollen] (siehe Abschnitt 1.1.3) beziehungsweise des Kompetenzbereichs [Selbstkompetenz] (siehe Abschnitt 1.1.4).

«Zielorientiert» ist ein weiterer Anspruch, wie berufliche Aufgaben und Tätigkeiten auszuführen sind. Es geht dabei darum, eine berufliche Handlung geplant und auf das Ergebnis ausgerichtet durchzuführen. Dabei ist es wichtig, die entsprechenden Ziele zu kennen und zu verstehen. Das Vorgehen ist systematisch, methodisch abgestützt und stringent im Sinne von logisch und schlüssig. Zielorientierung drückt einen Aspekt von Professionalität aus. Um zielorientiert vorgehen zu können, muss man über Fachwissen verfügen [Wissen/Fachkompetenz, Methodenkompetenz] und einen Antrieb haben, die Situation selbstorganisiert zu bewältigen [Wollen/Selbstkompetenz]. Ein günstiges Vorgehen erfolgt geplant und mit priorisierten Arbeitsschritten. Es wendet zweckdienliche Methoden und Verfahren an [Können/Methodenkompetenz]. Dabei ist in der beruflichen Realität nicht immer klar, was das Ergebnis des Vorgehens sein wird. Die Arbeitssituation kann demnach zukunfts offen sein.

Eine Arbeitshandlung wird dann fachgerecht ausgeführt, wenn sie vorhandenen Qualitäts- und Ausführungsstandards oder den Gepflogenheiten des entsprechenden Berufs beziehungsweise des Fachs (Handwerk, Industrie, Dienstleistung etc.) entspricht. Das setzt eine gewisse Komplexität der Situation voraus. Für die Bewältigung von einfachen Situationen braucht es keine hohe Handlungskompetenz. Laien können beispielsweise Wände streichen, die danach in einer neuen Farbe erstrahlen. Sie machen das in der Regel aber nicht fachgerecht und erfüllen damit nicht den Anspruch, handlungskompetent zu sein. Laien tragen zum Beispiel zu viel Farbe auf. Es entstehen Tropfenläufe oder Flecken durch unregelmäßige Rollenführung. Eine Fachperson wird hingegen eine Fläche so streichen können, dass sie auch im Streiflicht regelmäßig erscheint. Sie arbeitet fachgerecht [Wissen, Können/Fachwissen, Methodenkompetenz] und somit handlungskompetent.

Oder anders formuliert: Das beobachtbare Verhalten sowie das daraus resultierende Ergebnis erfüllen die Erwartungen von Fachpersonen [Wissen, Können/Fachkompetenz, Methodenkompetenz].

Um in beruflichen sowie in gesellschaftlichen und sozialen Situationen – dies müssen nicht zwingend Probleme sein – situationsgerecht beziehungsweise flexibel reagieren zu können, muss eine Person über entsprechendes spezifisches Fachwissen sowie über ein Handlungsrepertoire verfügen. Diese ermöglichen es ihr, Probleme oder sich verändernde Situationen mit einem möglichst kleinen Aufwand in der verlangten Ausführungsqualität zu bewältigen [Wissen, Wollen, Können/Fachkompetenz, Selbstkompetenz, Sozialkompetenz, Methodenkompetenz].

Moralische und soziale Kompetenzen sind in manchen Berufen sehr zentral, was in der Definition mit «sozial verantwortlich» beschrieben wird. Damit sind auch moralische und soziale Aspekte einer Handlung abgedeckt. Zum Beispiel in Pflege- und Betreuungsberufen sowie in Berufen mit direktem Kundenkontakt [Wissen, Können, Wollen/Sozialkompetenz] ist sozial verantwortliches Handeln wichtig.

Die Begriffe «Rollenverständnis als Berufsperson» beziehungsweise «Berufsstolz» sind in den Begriffen «eigeninitiativ», «zielorientiert», «fachgerecht» und «situationsgerecht» eingeschlossen [Wollen/Selbstkompetenz].

### 1.1.3 Drei Kompetenzdimensionen

---

Bei der Beschreibung des Kompetenzbegriffs in Abschnitt 1.1.1 wurde bereits darauf hingewiesen, dass sich Kompetenz modellhaft als Ausprägung von drei Dimensionen beschreiben lässt. Diese drei Dimensionen einer Kompetenz sind Wissen, Wollen und Können.

Die Dimension «Wissen» umfasst kognitive Leistungen wie Lernen, Denken, Urteilen, Verstehen, Erkennen von Zusammenhängen etc. Somit bezeichnet Wissen die Möglichkeit, Informationen zu verarbeiten, und bildet damit die Grundlage für das (kognitive) Bewältigen von Situationen. Es ermöglicht eine Auseinandersetzung (Reflexion) mit Erfahrungen und Erlebnissen (vgl. Kaufhold 2006). Im Zusammenhang mit der Orientierung an Handlungskompetenzen wird häufig kritisiert, (Fach-)Wissen hätte gegenüber der Wissensorientierung an Bedeutung verloren. Das stimmt so nicht. Fach- und Faktenwissen ist auch bei der Kompetenzorientierung zentral. Wissen ist eine der drei Kompetenzdimensionen und darum bedeutungsvoll:

Ohne Wissen keine Kompetenz! Relevantes Wissen soll tief, fokussiert und an übergeordneten Theorien, Methoden, Strategien und Modellen ausgerichtet sein.

Die Kompetenzdimension «Können» umfasst die Bereiche Fähigkeiten und Fertigkeiten. Fähigkeit ist die körperliche und geistige Voraussetzung eines Menschen, mit der er Leistungen erbringt oder eben Situationen erfolgreich bewältigt: «Eine Person ist dank ihres kräftigen Körperbaus fähig, 25 Kilogramm schwere Zementsäcke problemlos zu heben.» Davon unterscheiden sich die Fertigkeiten (engl. *skills*). Diese stellen die erworbenen Anteile eines Verhaltens dar und können durch Üben so erlangt werden, dass sie auch unbewusst stattfinden können. Beispiele dafür sind Lesen, Schreiben, Rechnen, Sprechen, Autofahren, Schrauben anziehen oder Computerprogramme installieren.

«Wollen» vervollständigt die drei Dimensionen der Kompetenz. Mit Wollen sind Werte und Einstellungen (vgl. z.B. Walzik 2012) sowie Motive und das Gefühlsleben (emotionale Disposition) gemeint (vgl. z.B. Kaufhold 2006). Situationen und Herausforderungen lassen sich nur mit entsprechendem Antrieb beziehungsweise entsprechender Bereitschaft und Motivation bewältigen. Solche Treiber können unter anderem Bedürfnisse, persönliche Beziehungen sowie Grundhaltungen gegenüber Dingen, Aufträgen, Situationen sein. Auch die Bedeutsamkeit einer Handlung kann sinnstiftend sein und sie auslösen. Die Treiber beeinflussen die Qualität von Handlungen und ihrer Ausführung.

Eine anschauliche Darstellung der Kompetenzausprägung präsentiert Schubiger (2013) in seinem Lernprozessmodell RITA (siehe Abbildung 1). Er stellt die Kompetenzausprägung als einen Quader mit den drei Dimensionen «Wissen», «Können» und «Wollen» dar [Kompetenz = Wissen x Wollen x Können]. Je stärker eine Dimension ausgeprägt ist, desto größer wird das Volumen des Quaders und somit die Kompetenzausprägung.

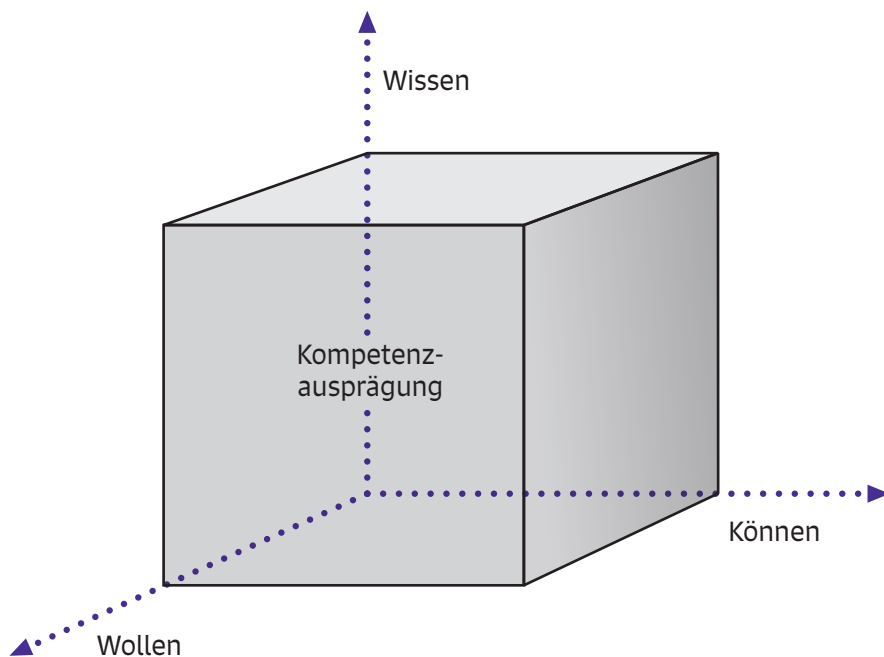


Abbildung 1: Kompetenzausprägung nach Schubiger (2013, S. 24)

Diese Darstellung berücksichtigt die Tatsache, dass sich die drei Dimensionen nicht vollständig trennen beziehungsweise isolieren lassen, was auch die Beurteilung einer Kompetenz herausfordert. So sind zum Beispiel sowohl Fachwissen als auch fachliche Fertigkeiten notwendig, um eine Praxisituation handelnd zu bewältigen. Eine zu meisternde Situation muss analysiert werden können [Wissen], um einen Lösungsweg zu bestimmen und dann auszuführen [Können]. Damit eine Handlung tatsächlich ausgeführt wird, muss eine Motivation oder ein motivierender, sinnstiftender Anlass bestehen [Wollen]. Der Grund zur Ausführung einer Handlung kann die Art der Situationsbewältigung förderlich oder hemmend beeinflussen. Ein anschauliches Beispiel ist wiederum das Streichen einer Wand mit Farbe. Es braucht das Fachwissen für die richtige Farbwahl und das Beurteilen des Untergrunds [Wissen]. Körperliche Fähigkeiten und Fertigkeiten sind Voraussetzung für die Werkzeugführung und den Transport der Farbe. Die Fertigkeit, die Farbe regelmäßig und nicht zu dick aufzutragen, ist erlernt und erprobt [Können]. Ist die Arbeit mit einem persönlichen Nutzen verbunden oder gut bezahlt, kann das einen förderlichen Einfluss auf die Qualität der Ausführung haben [Wollen].



### 1.1.4 Vier Bereiche einer Handlungskompetenz

---

Eine andere Betrachtungsweise von Kompetenz liefert Roth (vgl. Walzik 2012). Er unterscheidet ebenfalls drei Dimensionen (in der Folge Bereiche) von Kompetenzen.

Eine kompetente Person kann

- mit unbelebten Dingen oder Symbolen ihrer Umgebung zu tun haben [Fachkompetenz],
- mit belebten Dingen, also Menschen, ihrer Umgebung umgehen [Sozialkompetenz] oder
- mit sich selbst als Person beschäftigt sein [Selbstkompetenz].

Die sogenannten Methodenkompetenzen, die sich als vierter Bereich etabliert haben, sind übergreifender Art. Sie umfassen alle Kompetenzen, die es einer Person ermöglichen, Arbeits-, Problemlöse- und Analysetechniken sowie Verfahrensweisen anzuwenden, Informationen zu beschaffen und zu verarbeiten. Im Hinblick auf das Malerbeispiel bedeutet Methodenkompetenz das strukturierte und geplante Vorgehen beim Streichen einer Wand. Die Malerin beurteilt den Untergrund, deckt die Umgebung schützend ab, grundiert bei Bedarf die Grundfläche, trägt die Farbe fachgerecht auf und berücksichtigt Materialwahl, Trocknungszeit, Zeitaufwand etc. Sie folgt einem sinnvollen Prozess, wendet also eine Methode fachgerecht an.

Häufig werden Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz ebenfalls als Dimensionen einer Kompetenz bezeichnet. Weil der Dimensionsbegriff in diesem Buch bereits im Zusammenhang mit den Dimensionen einer Kompetenz [Wissen x Wollen x Können] verwendet wird, wird in der Folge und lediglich zur begrifflichen Abgrenzung von Bereichen einer Kompetenz [Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz] gesprochen.

Eine trennscharfe Abgrenzung und Differenzierung der vier Bereiche untereinander ist nicht notwendig. Sie sind gesamthaft als ein Modell zu betrachten, bei dem die Kompetenzbereiche ineinander übergehen und nicht eindeutig zu trennen sind. Modelle bilden nicht die Wirklichkeit ab, sie dienen der Reduktion und damit der Verständlichkeit von komplexen Zusammenhängen. So ist die Bezeichnung und Festlegung von vier Kompetenzbereichen nicht abschließend und alleingültig. Sie sind als Kompromiss

zu verstehen und werden in diesem Buch pragmatisch verwendet, weil sie in der Bildungslandschaft verbreitet und gut verständlich sind.

Beispielsweise haben kommunikative Kompetenzen und Lernkompetenzen einen ähnlichen Status wie Methodenkompetenzen. Sie können wie die Methodenkompetenzen übergreifend zu den anderen drei Kompetenzbereichen gesehen werden. Kommunikative Kompetenzen stellen die Bereitschaft und Befähigung dar, kommunikative Situationen zu verstehen und zu gestalten. Hierzu gehört es, eigene Absichten und Bedürfnisse sowie diejenigen Dritter wahrzunehmen, zu verstehen und darzustellen. Mit Lernkompetenz beschreibt man die Bereitschaft und die Fähigkeit, Informationen über Sachverhalte und Zusammenhänge selbstständig und gemeinsam mit anderen zu verstehen, auszuwerten und in gedankliche Strukturen einzuordnen. Zur Lernkompetenz gehört insbesondere die Fähigkeit und Bereitschaft, Lerntechniken und Lernstrategien zum Beispiel im beruflichen Kontext zu entwickeln und diese für lebenslanges Lernen zu nutzen (vgl. KMK 2018).

Verschiedene Autorinnen und Autoren beschreiben für vergleichbare Kompetenzausprägungen andere Modelle, Begriffe und Schwerpunkte. Dabei weisen diese Begriffe und ihre Definitionen häufig große Ähnlichkeiten und inhaltliche Überschneidungen auf. Sie beschreiben mehr oder weniger dasselbe. Je nach Kontext und Einsatzgebiet werden bestimmte Kompetenzmodelle und Begriffe bevorzugt und nutzungsbestimmt gewichtet.

Häufig wird im Zusammenhang mit Kompetenzen auch von überfachlichen oder fachübergreifenden Kompetenzen, Schlüsselqualifikationen, Schlüsselkompetenzen, Kernkompetenzen, Lebenskompetenzen etc. gesprochen. Damit sind vorwiegend Kompetenzausprägungen gemeint, die ihren Schwerpunkt nicht im reinen Faktenwissen haben, sondern zumeist in den Bereichen Selbst-, Sozial- und Methodenkompetenz. Sie sind meistens nicht eindeutig oder ausschließlich einem der vier Kompetenzbereiche zuzuordnen, sondern mehreren.

Tabelle 1 beschreibt die vier Kompetenzbereiche Fach-, Selbst-, Sozial- und Methodenkompetenz (vgl. SBFI 2018a). In der linken Spalte sind die Begriffe definiert und in der rechten Spalte präzisiert. Die Beschreibungen sind berufsneutral (Berufsleute) gehalten.

## 1 Handlungskompetenzorientierung in der Berufsbildung

<b>Fachkompetenz</b> Berufsleute bewältigen berufstypische Handlungssituationen zielorientiert, sachgerecht und selbstständig und können das Ergebnis beurteilen.	Berufsleute wenden die berufsspezifische Fachsprache und die (Qualitäts-)Standards sowie Methoden, Verfahren, Arbeitsmittel und Materialien fachgerecht an. Das heißt, sie sind fähig, fachliche Aufgaben in ihrem Berufsfeld eigenständig zu bewältigen und auf berufliche Anforderungen sowie Gefahren und Risiken angemessen zu reagieren.
<b>Methodenkompetenz</b> Berufsleute planen die Bearbeitung von beruflichen Aufgaben und Tätigkeiten und gehen bei der Arbeit zielgerichtet, strukturiert und effektiv vor.	Berufsleute organisieren ihre Arbeit sorgfältig und qualitätsbewusst. Dabei beachten sie wirtschaftliche und ökologische Aspekte und wenden die berufsspezifischen Arbeitstechniken, Lern-, Informations- und Kommunikationsstrategien zielorientiert an. Zudem denken und handeln sie prozessorientiert und vernetzt.
<b>Sozialkompetenz</b> Berufsleute gestalten soziale Beziehungen und die damit verbundene Kommunikation im beruflichen Umfeld bewusst, konstruktiv und verantwortungsvoll.	Berufsleute gestalten ihre Beziehungen zur vorgeetzten Person, im Team und mit der Kundschaft bewusst. Sie gehen mit Herausforderungen in Kommunikations- und Konfliktsituationen konstruktiv und verantwortungsbewusst um. Sie arbeiten in oder mit Gruppen und wenden dabei die Regeln für eine erfolgreiche Teamarbeit an.
<b>Selbstkompetenz</b> Berufsleute bringen die eigene Persönlichkeit und Haltung als wichtiges Werkzeug in die beruflichen Tätigkeiten ein.	Berufsleute reflektieren ihr Denken und Handeln eigenverantwortlich. Sie sind hinsichtlich Veränderungen flexibel, lernen aus den Grenzen der Belastbarkeit und entwickeln ihre Persönlichkeit weiter. Sie sind leistungsbereit, zeichnen sich durch ihre gute Arbeitshaltung aus und bilden sich lebenslang weiter.

Tabelle 1: Definition Kompetenzbereiche

### 1.1.5 Modellsynthese

Welches Kompetenzmodell gilt beziehungsweise stimmt nun? Das Modell der drei Dimensionen «Wissen x Können x Wollen» oder dasjenige der vier Bereiche Fachkompetenz, Methodenkompetenz, Selbstkompetenz und Sozialkompetenz? Oder doch das Kompetenzen-Ressourcen-Modell von Le Boterf? Wie gut passt die Definition von Weinert? Oder ist vielleicht die weitverbreitete KoRe-Methode mit den Ressourcen Kenntnisse, Fähigkeiten und Haltungen am besten geeignet? Die pragmatische Antwort lautet: Alle sind gültig!

Alle Modelle beschreiben Kompetenz. Es ist wie das Messen einer Strecke. Man kann die Distanz zwischen zwei Städten in Meilen oder in Kilometern messen. Die Entfernung bleibt die gleiche. Egal, welche Maßeinheit (oder übertragen welches Modell oder Verständnis) gewählt wird.

Sich auf ein einziges Kompetenzmodell festzulegen, birgt die Gefahr, gute Elemente anderer Modelle zu vernachlässigen. Es ist also Geschmackssache

oder von spezifischen und situationsbezogenen Argumenten geleitet, für welches Modell man sich entscheidet.

In der Berufsbildungslandschaft sind die beiden Modelle «Wissen x Können x Wollen» und «Fach-, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenz» verbreitet. Sie werden häufig gleichzeitig und ergänzend verwendet. Die beiden Modelle lassen sich gut zusammenführen (synthetisieren) und bilden zusammen das leitende Kompetenzmodell für dieses Buch (siehe Abbildung 2).

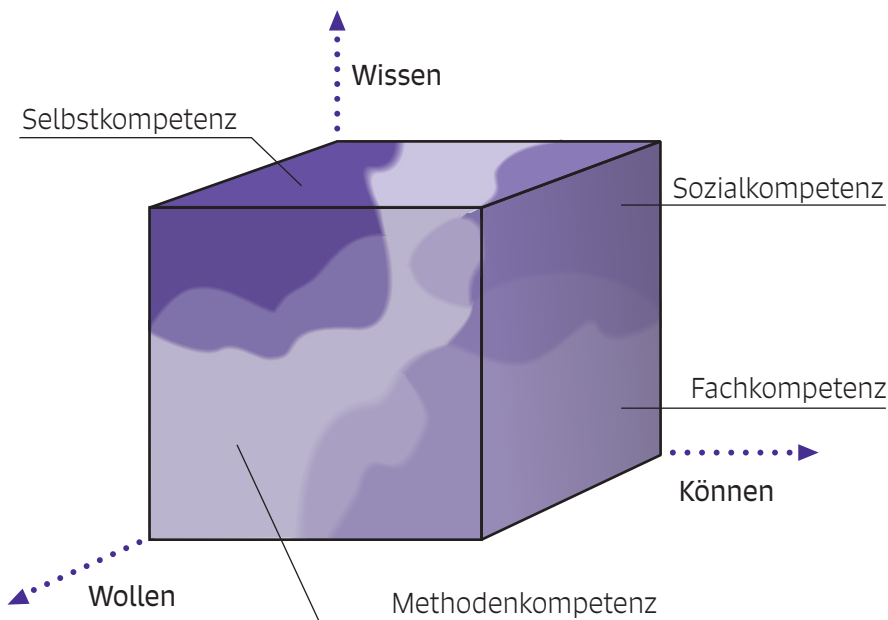


Abbildung 2: Vier Kompetenzbereiche

Wie in Abschnitt 1.1.3 beschrieben, kann man sich die Kompetenzausprägung als einen Quader mit den Dimensionen «Wissen x Können x Wollen» vorstellen. Zur Veranschaulichung der Modellsynthese gehen wir von einem würfelförmigen Glasbehälter aus. Alle drei Dimensionen sind gleichermaßen ausgeprägt. In diesen Behälter gießt man nun vier verschiedene zähflüssige Farben (Kompetenzbereiche). Sie vermischen sich teilweise zu neuen Farben, bleiben aber auch rein. Wie sie sich im Innern des Gefäßes und an den Berührungsflächen vermischen, ist von außen durch die Glaswand nicht vollständig erkennbar.

Die Matrix in Tabelle 2 zeigt an einem Beispiel aus der Hörsystemakustik-Branche, wie die drei Dimensionen sowie die vier Bereiche von Kompetenzen in Beziehung gebracht werden können. An diesem Beispiel wird deutlich, wie

schwierig in manchen Dimensionen und Bereichen eine eindeutige Differenzierung vorzunehmen ist.

Dimensionen Bereiche	Wissen	Wollen	Können
<b>Fachkompetenz</b>	Einer Kundin oder einem Kunden die Einstellungsfunktionen eines Hörsystems vollständig aufzeigen	Das optimale Hörsystem für den besonderen Hörbedarf datenbasiert ermitteln und empfehlen	Das Hörsystem fachgerecht auf den Hörbedarf einstellen
<b>Sozialkompetenz</b>	Grundlagen und Vorgehensweisen im Umgang mit schwerhörigen Personen beschreiben und reflektieren	Auf Widerstände und Befürchtungen von Kundinnen und Kunden im Umgang mit Hörsystemen einfühlsam reagieren	Schwierige Beratungsgespräche mit Kundinnen und Kunden über Hörsystemanpassungen führen
<b>Selbstkompetenz</b>	Hygienemaßnahmen pflicht- und verantwortungsbewusst einhalten	Grundhaltung der Verantwortung für die sorgfältige Betreuung von Kundinnen und Kunden entwickeln	Neue Behandlungsmethoden und Behandlungstechniken gezielt lernen und beherrschen
<b>Methodenkompetenz</b>	Eine Kundin oder einen Kunden über den Ablauf einer Audiotherapie strukturiert und vollständig informieren	Audiotherapien auf den besonderen Bedarf der Kundin oder des Kunden abgestimmt entwickeln	Audiotherapie mit der Kundin oder dem Kunden planmäßig und vollständig durchführen

Tabelle 2: Kompetenzdimensionen in Beziehung zu Kompetenzbereichen

Ziel von Ausbildungen und dementsprechend von handlungskompetenzorientierten Prüfungen soll sein, alle Felder dieser Matrix abzudecken. Dies ist in der Konzeption der Ausbildung sowie des Qualifikationsverfahrens (Prüfung) zu berücksichtigen. Demnach werden idealerweise in allen Bereichen und in allen Dimensionen Ausbildungsschwerpunkte gesetzt. Selbstverständlich kann nicht in jeder einzelnen Lernveranstaltung beziehungsweise Lernsituation und an jedem Lernort (z.B. Lehrbetrieb, Berufsfachschule, überbetriebliche Kurse) umfassend und gleichzeitig in allen Bereichen und Dimensionen ausgebildet und die Kompetenzentwicklung gefördert werden. Insgesamt ist dieser Anspruch das Ziel, wenn der Ausbildung die Kompetenzorientierung als Paradigma zugrunde liegt. Dementsprechend sind angepasste Ausbildungssequenzen und Formen der Handlungskompetenzbeurteilung auszuwählen, zu entwickeln und einzusetzen.