

Was ist Arbeits- und Berufsfindungskompetenz?

Inhaltsverzeichnis

1. Vorbemerkung	3
2. Herausforderung: Arbeits- und Berufsfindung	4
3. Der Kompetenzbegriff in der pädagogischen Diskussion	5
4. Vokabular und Instrumentarium der Klieme-Expertise	8
5. Von der Kompetenzfacette zur Kompetenz	11
6. Von der Kompetenz zum Kompetenzmodell.....	14
7. Die Einbeziehung affektiv-volitionaler Komponenten.....	16
8. Komplexitätsreduktion und Bildungsstandards	18
9. Die Berücksichtigung des besonderen Förderungsbedarfs	22
10. Literatur	24

1. Vorbemerkung

Der Übergang vom Bildungs- in das Beschäftigungssystem gestaltet sich für junge Menschen in den letzten Jahren immer schwieriger. Einerseits weichen Angebot und Nachfrage an Ausbildungs- und Arbeitsplätzen immer stärker von einander ab, andererseits haben neue ökonomisch-technische Veränderungen (Arbeitstechnologien, neue Formen der Arbeitsorganisation, Computereinsatz usw.) einen Qualifikationswandel bewirkt, der über die Ausbildungsprofile auf die Eingangsanforderungen zurückwirkt. In der Folge erweist sich der Arbeits- und Berufsfindungsprozess gerade für Jugendliche mit besonderem Förderungsbedarf als besonders schwierig.

Die Zielsetzung der Entwicklungspartnerschaft wird von der Vision getragen, dass für alle Jugendlichen (und Erwachsenen) Existenz sichernde und humane berufliche Arbeitsmöglichkeiten erreichbar und ausfüllbar sein sollen (Duismann). Diese Zielsetzung ist angesichts von Entwicklungen, die in der einschlägigen Literatur unter den Stichworten *geänderte Berufsbiographien* und *veränderte Beruflichkeit* diskutiert werden immer schwerer zu erreichen. Dabei besitzt die Bezeichnung *Existenz sichernd* eine lebenslange Bedeutung. Sie zielt einerseits auf einen für die aktuelle Lebensbewältigung angemessenen Arbeitslohn und schließt über die Sozialversicherungspflicht die humane Gestaltung des Lebensabends mit ein.

Ziel des Teilprojektes ist es, Jugendliche zur positiven Bewältigung von arbeits- und berufsbezogenen Übergängen zu befähigen und Kompetenzerwerb durch Formen von *Eigeninitiative* und *Selbstregulation* zu bewirken. Kompetenz wird allgemein als *Befähigung zur Bewältigung* definiert. Der Begriff umschreibt die menschliche Eigenschaft die situationsgerechtem Verhalten zugrunde liegt und dieses ermöglicht (Retz). Dabei birgt das Ausmaß der implizierten Herausforderung das Motiv für die Bewältigung, die sich im Zusammenwirken von Lern- und Veränderungsprozessen vollzieht. Der Betroffene lernt hinzu, um das als Herausforderung erlebte zu regulieren (bewältigen). Da Arbeits- und Berufsfindungsprozesse nicht nur wegen der Engpässe auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt von den Betroffenen als besondere Herausforderung empfunden werden, erscheint eine Übertragung des Prozesses des Kompetenzerwerbs auf den Arbeits- und Berufsfindungsprozess als sinnvoll. In der Semantik der aktuellen pädagogischen Diskussionen um die

Einführung von Bildungsstandards (dazu: BMBF 2003) ginge es um Kompetenzerwerb in der Domäne der Arbeits- und Berufsfindung, unter Berücksichtigung von Jugendlichen mit besonderem Förderungsbedarf.

Die Bezeichnung Jugendliche *mit besonderem Förderungsbedarf* wird synonym für alle jungen Menschen gesetzt, die bei der Bewältigung des Übergangs vom Bildungs- ins Beschäftigungssystem („ersten Schwelle“) besonderer Hilfe bedürfen. Sie bezieht sich auf Schülerinnen und Schüler der Förderschulen, mit Migrationshintergrund und auf Hauptschulabsolventen und -abgänger mit schlechten schulischen Leistungen. Die Entwicklung von Konzepten des Erwerbs von Arbeits- und Berufsfindungskompetenz erfordert eine Analyse des Arbeits- und Berufsfindungsprozesses.

2. Herausforderung: Arbeits- und Berufsfindung

Die Arbeits- und Berufsfindung kennzeichnet einen Ausschnitt aus einem umfassenden Identitätsfindungs-, Sozialisations- und gesellschaftlichen Integrationsprozess junger Menschen, der auf deren Eingliederung in das System der Erwerbswirtschaft zielt. Er konstituiert sich in Wechselbeziehung individueller Dispositionen und gesellschaftlicher Anforderungen und erfordert eine angemessene Auseinandersetzung mit den eigenen Fähigkeiten, Interessen, Wertorientierungen und Lebensentwürfen sowie mit den Inhalten und Anforderungen, Chancen und Risiken von Arbeitstätigkeiten, Berufen und Arbeitsmärkten. Der in früheren Zeiten als *Berufswahl* bezeichnete Prozess kann auch als umfassender *Lernprozess* verstanden werden, in dem Informationen erworben, verarbeitet und umgesetzt werden. Eine richtige Wahl findet jedoch nur im begrenzten Maße statt. Einerseits ist die Anzahl der Alternativen für die meisten „Berufswähler“ aufgrund vorgegebener Restriktionen begrenzt, andererseits ist der Zeitpunkt nicht frei gewählt, sondern durch das nahende Ende der Schulzeit vorprogrammiert. Berufswahl ist daher in vielen Fällen leider *„kein genuines Anliegen von Jugendlichen, die in dieser Lebensphase oft mit anderen Adoleszenzproblemen beschäftigt sind, sondern eine von außen an sie herangetragene Erwartung“* (Schober 1997: 104.). Da es sich weder um einen echten Wahlvorgang noch um eine einmalige Entscheidung handelt und Übergänge in nicht beruflich verfasste Tätigkeiten (zwar nicht ideal aber) möglich

sind, erscheint die Bezeichnung „*Arbeits- und Berufsfindungsprozess*“ angebracht (Beinke 1999: 61). Dieser beschreibt einerseits eine Folge gestufter, voneinander abhängiger Entscheidungen (duale Ausbildung - schulische Qualifizierung, betriebliche – vollschulische Ausbildung, Studium), in deren Vollzug ein bestimmtes Qualifikationsprofil erworben wird, das die Ausübung arbeits- oder berufsbezogener Tätigkeiten ermöglicht, zur Übernahme bestimmter beruflicher Rollen oder Positionen befähigt bzw. gewisse berufliche Laufbahnen eröffnet (Schober 1997: 105). Andererseits bezieht sich diese Bezeichnung auf den gewollten und erzwungenen Arbeitsplatzwechsel, die Wiederaufnahme einer Erwerbsfähigkeit nach Beendigung von Familienphasen und die Überwindung von Arbeitslosigkeit (Bußhoff 1998: 26).¹ Wie alle Übergänge, stellen auch die arbeits- und berufsbezogenen für die davon Betroffenen immer eine besondere Herausforderungen dar. Ein mehr oder weniger gut funktionierendes Personen-Umwelt-Verhältnis (Schulzeit, Ausbildungszeit, bisherige Arbeitstätigkeit, Familienleben) verliert durch den anstehenden Übergang seinen ausbalancierten Status. Im Spannungsverhältnis zwischen den Gefahren des Verlustes und den Chancen der Neugestaltung durchläuft die Identität krisenhafte Entwicklungen (Bußhoff 1998: 20f.).

Die Herausforderungen im Arbeits- und Berufsfindungsprozess sind vielfältig. Ihre positive Bewältigung erfordert umfangreiche Befähigungen, die unter der Bezeichnung *Arbeits- und Berufsfindungskompetenz* zu bündeln sind und die Bewältigungsstrategien in der Domäne der Arbeits- und Berufsfindung umfassen. Die vielfältige und inflationäre Verwendung des Kompetenzbegriffs sowie dessen Verwendung im Rahmen der aktuellen Bildungsstandarddebatte erfordern eine grundsätzliche Auseinandersetzung mit dem lerntheoretischen Konstrukt und dessen modellhaften Bündelungen (Kompetenzmodell, Stufenmodell).

3. Der Kompetenzbegriff in der pädagogischen Diskussion

Der in der pädagogischen Diskussion verwandte Begriff Kompetenz besitzt eine doppelte Bedeutung. Einerseits beschreibt er die *Fähigkeit* einer Person, Anforderungen zu entsprechen (geeignet zu sein), andererseits die *Legitimation* für bestimmte Handlungsvollzüge befugt (zuständig) zu sein. Im pädagogischen Kontext

¹ Das Gesamtspektrum arbeits- und berufsbezogener Übergänge wird im Anhang 1 dargestellt (Jung 2000: 114).

dominiert die erste Bedeutung. Beide Bedeutungen umfassen nicht nur ein latentes Potential, sondern beziehen den realen Vollzug (die Bewältigung) mit ein. Deshalb können sich definierte Zielsetzungen wie „*Eigeninitiative*“, „*aktive Teilnahme*“ und „*Selbstorganisationsfähigkeit*“ nur in Zusammenhang mit Kompetenz entfalten, was grundlegende Kenntnisse über den Begriff erfordert.

Etymologisch entstammt der Begriff dem lateinischen *competere*, das soviel wie *zusammenfallen* oder *zusammentreffen* bedeutet. Dieser Wortstamm erweist sich als begrifflich konstitutiv hinsichtlich eines positiven Zusammenwirkens zwischen den Erfordernissen einer (äußeren) Lebenssituation mit den inneren (individuellen) Befähigungen eines Individuums, was dieses in die Lage versetzt, vorgefundene Situationen („kompetent“) zu bewältigen (Wollersheim 1993: 89). Ein Verstehen des begrifflich konstitutiven „Zusammenfallens/ Zusammenwirkens“ lässt sich durch die Analyse komplexer Situationen verdeutlichen. Es basiert auf Herausforderungen in der Lebenswelt, die das Individuum gemäß eigener Ziele, Wünsche und Interessen zu regulieren versucht. Der Prozess verläuft über die *Annahme* der in der äußeren Situation impliziten Herausforderung und dem Bestreben, diese einer Lösung zuzuführen. Auf der Grundlage seiner *Motive* strebt der Kompetenzträger danach, die wahrgenommene Herausforderung (Problem- oder Aufgabenstellung) zu bewältigen. Dabei aktualisiert er kognitive, strategische und auch handlungsbezogene Befähigungen, die er Ziel gerichtet einsetzt. Im Wechselbezug zwischen Denken, Handeln und Reflexion wird die als problemhaft erlebte Situation einer Regelung zugeführt, die den Motiven und Zielen des Kompetenzträgers entspricht und die ursächliche Herausforderung überwindet (oder zumindest mindert).

Dieser Begriffsgenese entsprechend, definiert sich Kompetenz im Allgemeinen als *Befähigung zur Bewältigung komplexer Situationen*. Sie umschreibt die menschliche Eigenschaft, in Abhängigkeit von den individuellen Lebensbedingungen kognitive, soziale und verhaltensmäßige Fähigkeiten so zu organisieren und einzusetzen, dass Ziele, Interessen und auch Wünsche zu verwirklichen sind (Frei u.a. 1993: 14). Diese Definition erfordert ein ganzheitliches Verständnis, das mental-affektive, inhaltlich-fachliche, methodisch-strategische und sozial-kommunikative Dimensionen integriert. Je nach Art der Herausforderung und angestrebter Bewältigung werden diese im unterschiedlichen Maße aktualisiert. Ein so verstandener Kompetenzbegriff kann

darauf verzichten, alle differentiellen Kompetenzaspekte antizipierend zu definieren, er versteht sich situationsbezogen und ganzheitlich.

Die Forderung nach Vermittlung von Handlungskompetenz war in den 1970er Jahren von dem Pädagogen Heinrich Roth (1971) zum Erziehungsziel erhoben worden. In der Tradition emanzipatorischer Erziehung stehend, verstand er Handlungskompetenz als subjektives Korrelat von *Mündigkeit*, die er in die Dimensionen *Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz* differenzierte. Damit zentrierte er ein Zielsystem, das entgegen der bisher vorherrschenden behavioristischen Lernzielprogrammatik persönlichkeits- und handlungsorientierte Aspekte in Zentrum pädagogischer Bestrebungen rückte (Reetz 1999a: 245). Diese Differenzierung übernahmen berufspädagogische Autoren, die sie am Ende der umfangreich geführten Schlüsselqualifikationsdebatte zur Dimensionierung ihres Leitbildes: *Berufliche Handlungskompetenz* verwandten und weiter entwickelten (dazu: Reetz 1998b). Sie verfeinerten es zu unterschiedlichen Modellen, die der differenzierten Analyse und Einordnung komplexer beruflicher Tätigkeiten und Prozesse dienen und das Leitbild für alle Berufsfelder und Bildungsstufen (Grund-, Fach-, Weiterbildung) formulierte (dazu: Pätzold 1999, Bader/Müller 2002). Jedoch war es keinesfalls für eine Verwendung im Rahmen der nach der ersten PISA-Studie einsetzenden Bildungsstandarddebatte konzipiert worden.

Diese basiert auf der Expertise: *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards* (BMBF 2003)², die im Zusammenhang mit der Bewältigung des ersten „Pisa - Schocks“ unter Koordination des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) verfasst wurde. Mit der Klieme-Expertise und der Übernahme der Weinertschen Kompetenzdefinition wurde in der pädagogischen Kompetenzdiskussion eine neue Phase eingeleitet, die den Diskurs von der konzeptionellen Engführung befreite und ihn für eine zeitgemäße unterrichtliche Nutzung aufbereitete. Eine zeitgemäße Konzeptentwicklung zur Kompetenz (hier Arbeits- und Berufsfindungskompetenz) sollte deshalb die hier begründeten Begrifflichkeiten und Verfahrensweisen berücksichtigen, die auch wegen der großen

² Die *Expertise* wurde von 11 namhaften Erziehungswissenschaftlern im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und der Kultusministerkonferenz unter Federführung von Eckhard Klieme verfasst. Ich werde sie im Weiteren als „die Expertise der Klieme-Kommission“ oder die „Klieme – Expertise“ bezeichnen.

Nähe zur Bildungsadministration (gemeinsames Vorwort der Bundesbildungsministerin und der KMK-Präsidentin) für die Zukunft als wegweisend zu betrachten sind. Deshalb erscheint eine genauere Betrachtung der Aussagen zu Bildungsstandards, zum Kompetenzbegriff und zu Kompetenzmodellen erforderlich.

4. Vokabular und Instrumentarium der Klieme-Expertise

Die Pisa-Studien und andere internationale Vergleichstests bescheinigten deutschen Schülerinnen und Schülern in allen überprüften Bereichen ein unterdurchschnittliches Leistungsniveau. Konzeptionell orientieren sich die Vergleichsstudien am angelsächsischen Literacy-Konzept, dessen Verwendung deutschen Schülerinnen und Schüler besonders schwer zu fallen schien. *Literacy* umschreibt eine universelle Basiskompetenz, „die eine aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben in der modernen Gesellschaft ermöglicht“ (Moschner 2003: 54). Es geht dabei um den Erwerb grundlegender fachlicher und überfachlicher Kompetenzen, „um die Fähigkeit zur Anwendung erworbener Kompetenzen in authentischen Lebenssituationen“ und „um die Anschlussfähigkeit des Wissens“ (Kiper 2003: 70f.).

Im Kontext der Klieme-Studie formulieren *Bildungsstandards* verbindliche Anforderungen an das Lehren und Lernen und beschreiben die wesentlichen Ziele der pädagogischen Arbeit. Sie definieren das gewünschte Lernergebnis und konkretisieren so den schulischen Bildungsauftrag (BMBF 2003: 9, 19). *Bildungsstandards* legen also fest, welche *Kompetenzen* Lernende in bestimmten Zeiteinheiten (Jahrgangs- oder Schulstufe) erworben haben sollen. Damit besitzen sie eine zentrale Funktion im Bestreben nach Sicherung und Steigerung der Qualität schulischer Arbeit (ebd. 21).³

Als Merkmale guter *Bildungsstandards* werden in der Expertise die *Fachlichkeit*, die *Fokussierung*, die *Kumulativität*, die *Verbindlichkeit*, die *Differenzierung*, die *Verständlichkeit* und die *Realisierbarkeit* begründet (dazu: BMBF 2003: 24-30). Um diesen Merkmalen zu entsprechen, dürfen *Bildungsstandards* nicht aus einer Auflistung von *Lehrstoffen* und *Lerninhalten* bestehen. Vielmehr müssen sie

³ Nationale Bildungsstandards überwinden darüber hinaus föderale Grenzen und tragen dazu bei, dass gleichaltrige Lernende in der gesamten Bundesrepublik über ein vergleichbares Wissen und Können verfügen.

„Grunddimensionen der Lernentwicklung in einem Gegenstandsbereich“ (Fach, Lernbereich) identifizieren, der im wissenspsychologischen Sinne als Domäne bezeichnet wird und definiert, was Lernende am Ende einer Lernsequenz wissen und können müssen (BMBF 2003 21f.). Das Skizzierte umschreibt den curricularen Paradigmawechsel, der in aktuellen pädagogisch-didaktischen Diskursen unter der Bezeichnung: „von der *Input-Orientierung* zur *Output-Orientierung*“ diskutiert wird (dazu ebd. 11f.). Bildungsstandards basieren auf Kompetenzmodellen, die nach der Auffassung der Autoren der Klieme-Studie in Zusammenarbeit von Pädagogik, Psychologie und Fachdidaktik zu entwickeln sind.

Darüber hinaus sollen *Bildungsstandards* - diese Anforderung wird in den fachdidaktischen Diskursen zumeist weniger betrachtet - die Grundlage für die Erfassung und Bewertung der Lernergebnisse bilden. Zu bewerten ist, ob die angestrebten Kompetenzen tatsächlich erworben wurden und das Bildungssystem seinen Auftrag erfüllt (Bildungsmonitoring), wobei die Bildungsinstitutionen (Schulen) Rückmeldungen über die erreichten Ergebnisse erhalten (Schulevaluation). Jedoch könnten Bildungsstandards - so die Klieme-Expertise - nur geringe Hinweise hinsichtlich einer individuellen Diagnostik und Förderung geben. Deshalb wird in der Expertise betont, dass Tests zum Bildungsmonitoring und zur Schulevaluation schon aus methodischen Gründen keine Individualdiagnostik erlauben. Von der „*Verwendung der Standards bzw. standardsbezogener Tests für Notengebung und Zertifizierung*“ wird ausdrücklich abgeraten (BMBF 2003: 10).

Unter *Kompetenzen* werden im Sinne Weinerts (und in Übereinstimmung zu der in Kapitel 3 eingebrachten Definition) die „*bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten*“ verstanden, „*um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen⁴ und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten*“ bereit zu stellen, „*um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können*“ (Weinert 2002, 27f, BMBF 2003, 21, 72). Dabei unterscheidet Weinert zwischen *fachlichen, fachübergreifenden und Handlungskompetenzen*, „*die neben kognitiven auch soziale, motivationale, volitionale und oft moralische Kompetenzen enthalten und erlauben, erworbene Kenntnisse und Fertigkeiten in sehr unterschiedlichen*

⁴ Unter Volition wird die willentliche Steuerung von Handlungen und Handlungsabsichten verstanden.

Lebenssituationen erfolgreich aber auch verantwortlich zu nutzen“ (Weinert 2002, 28).

Domänen bezogene *Kompetenzmodelle* besitzen im dem von der Klieme-Kommission begründeten Verfahren eine Schlüsselfunktion. Sie beschreiben die Lernergebnisse, die in bestimmten Zeiteinheiten zu erwarten sind und bilden die Grundlage für die Operationalisierung von Bildungszielen, die den *„Output des Bildungssystems über das Erstellen von Testverfahren empirisch zu überprüfen erlauben“*. Somit obliege ihnen eine Vermittlungsfunktion zwischen den abstrakten Bildungszielen und den konkreten Aufgabenstellungen. Sie geben Hilfestellung bei der Konstruktion von Testverfahren und bieten Anhaltspunkte für eine Unterrichtspraxis, die an den Lernprozessen und Lernergebnissen der Lernenden orientiert ist und nicht alleine *„an der fachlichen Systematik von Lerninhalten“* (BMBF 2003: 71). Darüber hinaus stellten Kompetenzmodelle den Lehrenden ein Referenzsystem für ihr professionelles Handeln bereit. Sie konkretisieren Inhalte und Stufen der Bildung und formulieren damit *„eine pragmatische Antwort auf die Konstruktions- und Legitimationsprobleme traditioneller Bildungs- und Lehrplandebatten“* (ebd. 9). Auf die Bildungsstandards bezogen erfüllen Kompetenzmodelle zwei Zwecke: *„erstens beschreiben sie das Gefüge der Anforderungen, deren Bewältigung von Schülerinnen und Schülern erwartet wird (Kompetenzmodell); zweitens liefern sie wissenschaftlich begründete Vorstellungen darüber, welche Abstufungen eine Kompetenz annehmen kann bzw. welche Grade oder Niveaustufen sich bei den einzelnen Schülerinnen und Schülern feststellen lassen (Stufenmodell)“* (ebd. 74).

Dabei kann die Systematik der Beschreibung von Kompetenzstufen je nach Domäne unterschiedlich aussehen. Kompetenzmodelle sollten alle sieben von Weinert genannten *Kompetenzfacetten* (Fähigkeit, Wissen, Verstehen, Können, Handeln, Erfahrung und Motivation) berücksichtigen, die in ihrem Zusammenwirken die jeweiligen Kompetenzen konstituieren. Von Kompetenz könne demnach gesprochen werden wenn:

- von den Lernenden gegebene *Fähigkeiten genutzt* und erweitert werden,
- auf vorhandenes *Wissen* zurückgegriffen und dieses eigenständig beschafft und erweitert werden kann,

- die Fähigkeit sich Wissen zu beschaffen und anzueignen gegeben ist oder entwickelt wird,
- wesentliche fachliche Inhalte und zentrale Zusammenhänge einer Domäne verstanden werden,
- Handlungsentscheidungen getroffen und strategisch entwickelt werden,
- in die Durchführung der Handlung verfügbare Fertigkeiten einfließen,
- Gelegenheiten genutzt und Erfahrungen gesammelt werden,
- aufgrund entsprechender handlungsbegleitender Kognition genügend Motivation zum Handeln gegeben ist (ebd. 74 f.).

Versucht man nun Kompetenz anhand der genannten Kompetenzfacetten zu erklären und ein Kompetenzmodell für die Vermittlung von Arbeits- und Berufsfindungskompetenz zu entwerfen, das diese doppelte Funktion (Kompetenzmodell, Stufenmodell) erfüllt, so kann dies in zwei Schritten erfolgen.

5. Von der Kompetenzfacette zur Kompetenz

Im ersten Kapitel dieses Beitrages wurde Kompetenz als *Befähigung zur Bewältigung* definiert, die die menschliche Eigenschaft umschreibt kognitive, soziale und verhaltensmäßige Fähigkeiten so zu organisieren und einzusetzen, dass situative Herausforderungen zu bewältigen sind. Im Rahmen der Bewältigung sind je nach Art der Herausforderungen unterschiedliche *mental-affektive*, *inhaltlich-fachliche*, *methodisch-strategische* und *sozial-kommunikative* Kompetenzbereiche Ziel gerichtet zu aktivieren und zu integrieren.

In Anlehnung an Weinert wird in der Klieme-Expertise von Kompetenzfacetten ausgegangen, die in ihrem Zusammenwirken Kompetenz konstituieren. Jedoch wird der dabei vollzogene Prozess nicht näher beschrieben, was nachstehend nachgeholt wird. Dabei wirken unterschiedliche, in der Regel getrennt voneinander behandelnder (bekannte) pädagogischer Faktoren, Ziel gerichtet zusammen:

Bedürfnisse und *Ziele* motivieren zu *Handlungen* (1) in deren Vollzug *Erfahrungen* (2) erworben werden. Durch das *Lernen aus Erfahrungen* entwickeln Individuen einerseits *Wissen*, *Fähigkeiten* und *Fertigkeiten* (3), andererseits ergeben sich *Werte*, *Einstellungen* und *Normen* (4), die wiederum die *Ziele* und *Interessen* des

Kompetenzträgers beeinflussen. Der Prozess verläuft zirkulär und spiralenförmig, nach einmaligem Durchlaufen wird ein erhöhtes Niveau erreicht, so dass bei der Bewältigung zukünftiger Herausforderungen von einer erhöhten Basis ausgegangen werden kann (Jung 2000, 96, 115).

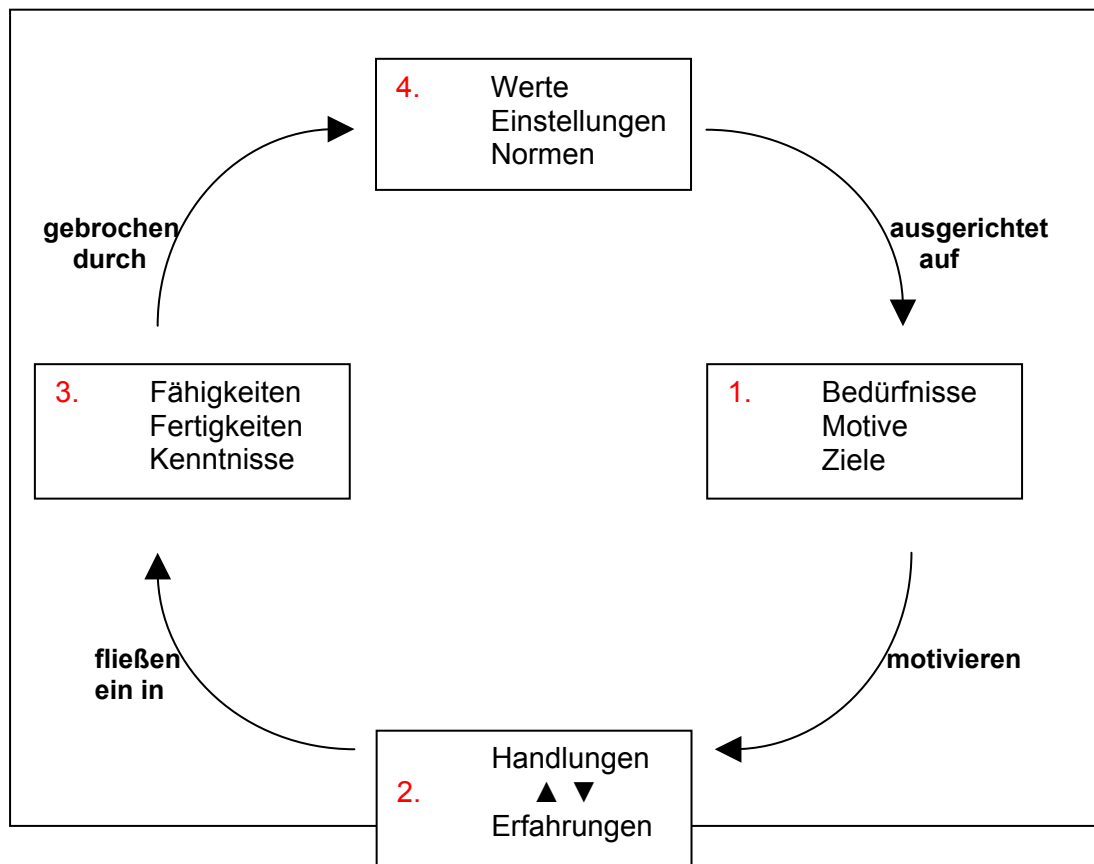


Abb. 6: Kompetenz im Zusammenspiel von Kompetenzfacetten

Kompetenzerwerb wäre im Sinne dieses zirkulären Verlaufes didaktisch zu organisieren, wobei die *Bedürfnisse, Ziele* und *Motive* ggf. zu wecken sind. Die erfahrungsbildenden *Handlungen*, aus denen *Fähigkeiten, Fertigkeiten* und *Kenntnisse* erwachsen sind unter der Maximierung von Selbsttätigkeit zu erreichen. Hierzu bilden ein geändertes Lehrer-Schüler-Verhältnis und handlungsorientierte Methoden das erforderliche Instrumentarium. Ein allgemeines Kompetenzmodell, das die unterschiedlichen sich wechselseitig beeinflussenden Dimensionen integriert, wird immer die unten stehenden Aspekte umfassen.

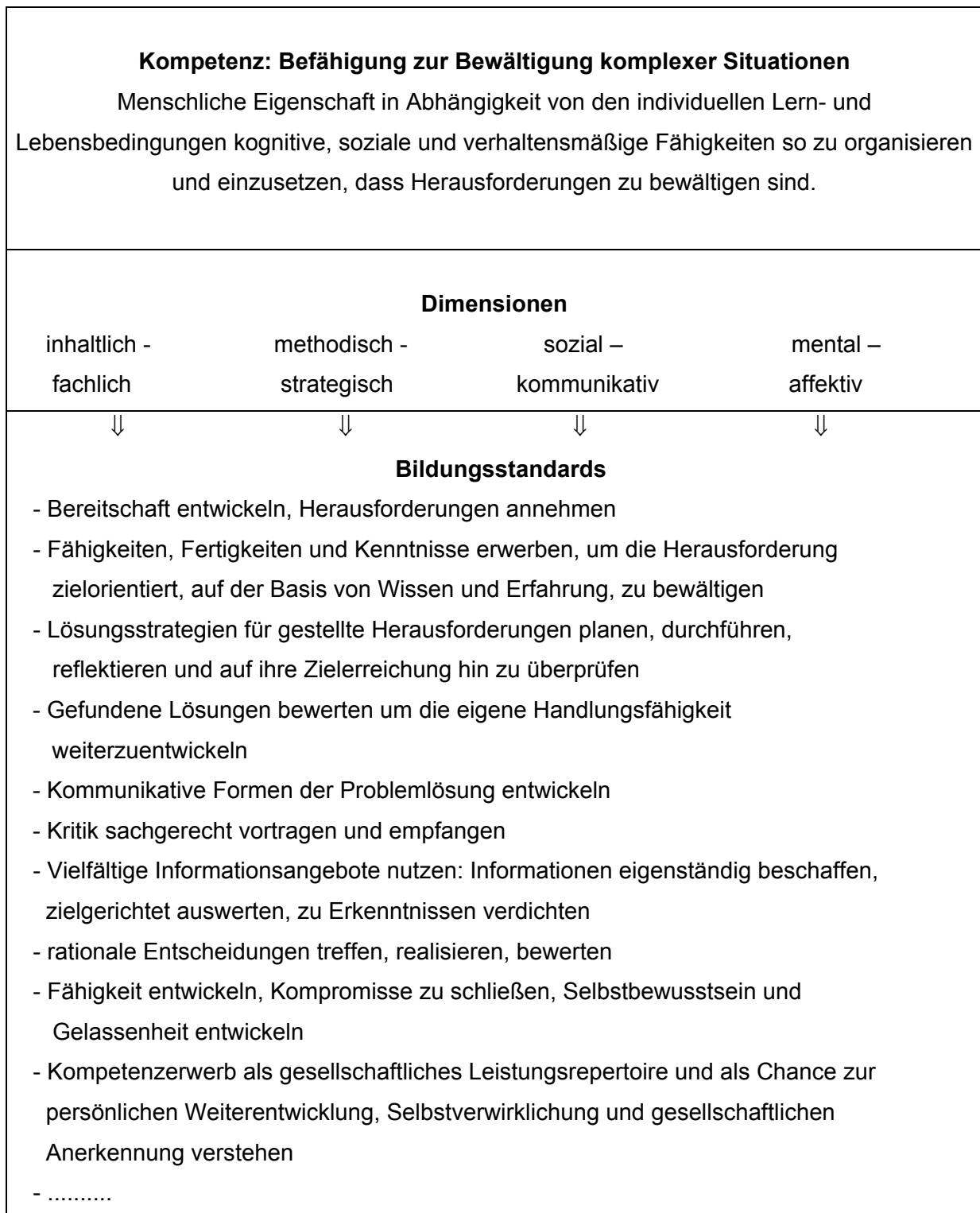


Abb. 1: Kompetenz als Befähigung zur Bewältigung (Definition, Dimensionen, Standards)

6. Von der Kompetenz zum Kompetenzmodell

Die hier vollzogene Generierung von Kompetenz als Ziel gerichtetes Zusammenwirken bekannter pädagogischer Faktoren dient dem grundsätzlichen Verstehen des lerntheoretischen Konstruktes. Zwar ließen sich damit durchaus Aussagen über das Wissen und Können treffen, das am Ende in einer Kompetenzstufe (z.B. Jahrgangs- oder Schulstufe) erreicht werden soll, jedoch wird die an Kompetenzmodelle gestellten Anforderungen des Ordnen der unterschiedlichen Kompetenzaspekte (Stufenmodell) nicht erfüllt. Deshalb ist für die Begründung ein gestuftes Kompetenzmodell erforderlich, den Prozess des Kompetenzerwerbs intensiver zu analysieren und Domain übergreifende Gemeinsamkeiten zu identifizieren nach denen sich Kompetenz gestuft ordnen lässt. Das kann in nachstehender Weise erfolgen:

- Die Grundlage für den Kompetenzerwerb (erste Stufe) bildet das *Wahrnehmen* domainbezogener Phänomene in unterschiedlichsten lebensweltlichen Bezügen. Dieses „*Sehen*“ bzw. „*Erkennen*“ erfordert differenzierte Wahrnehmungsweisen und Formen von Sensibilität. Es gilt, das Wesentliche im Konglomerat unterschiedlichster Lebensbezüge zu *identifizieren*, zu *segmentieren* und ggf. *Interdependenzen wahr zu nehmen*. Darüber hinaus gilt es, das Wahrgenommene auch zu *verstehen*, wozu domainbezogene Kenntnisse (Vorwissen) erforderlich sind. Die Befähigung zu *Wahrnehmung* und *Verstehen* ist jedoch kein Selbstzweck. Deshalb ist die unterste Ebene um die Befähigung Wahrgenommenes und Verstandenes als *Wissen zu speichern* und Ziel gerichtet zu *reproduzieren*, zu erweitern.
- Darauf baut die *zweite Stufe* auf, die durch die Merkmale des *Bewertens und Beurteilens* wahr genommener Phänomene zu umschreiben ist. Hier gilt es, domainspezifische Sachverhalte, Prozesse und Institutionen hinsichtlich ihrer Eigenschaften, Funktionen, und Bedeutungen zu beurteilen. Dieses Abwägen und Bewerten bezieht sich primär auf die impliziten Eigenschaften und Wechselwirkungen setzt jedoch entsprechende Maßstäbe (Ziele, Werte, Normen) voraus.
- Auf der Grundlage des Wahrnehmens, Verstehens und Beurteilens erwächst die Befähigung *begründete Entscheidungen zu treffen* (dritte Stufe). Hier sind

Erfahrungen und Prioritäten einzubeziehen, abzuwägen und evt. Wechselwirkungen zu berücksichtigen.

- Erst jetzt ist auf der vierten Stufe ein *bewusstes und planvolles Handeln* möglich, was strategische Formen der Handlungsplanung und des Handlungsvollzugs integriert. Anzumerken bleibt, dass schulische Defizite angesichts mangelnder Möglichkeiten des Einbeziehens realer Lebens- und Handlungssituationen, durch die Anwendung handlungsorientierter Unterrichtsformen, der Projektpädagogik und Formen des Erfahrungslernens zu kompensieren sind. Im Verwendung des Literacy-Konzepts gilt es, ein simultanes Bewältigen von authentischen Lebenssituationen zu ermöglichen.
- Die beiden darüber liegenden Ebenen beziehen komplexe Sachverhalte und Gegebenheiten ein, wobei auf erhöhtem Niveau zu *analysieren*, zu *synthetisieren* und Transferleistungen zu erbringen sind (fünfte Stufe). Auch gilt es domainübergreifende, interdependente Bezüge einzubeziehen, Ursachen zu ermitteln, Ergebnisse zu überprüfen und Folgen abzuschätzen.
- Oberste Ebene (sechste Stufe) bildet die *Gestaltung* komplexer Lebenssituationen, wobei der Begriff Gestaltung die individuelle (und auch kollektive) Selbstregulierung von komplexen Tätigkeiten in einem die bisherigen Inhalte, Strukturen und Handlungsweisen überragenden Rahmen umschreibt. Dazu sind bestehende Strukturen zu überwinden, es gilt zu antizipieren, Probleme zu lösen, Spielräume auszuloten und zu erweitern und kreativ zu sein. Aus der Genese aufbauender Kompetenzentwicklung ergibt sich das nachstehende Stufenmodell.

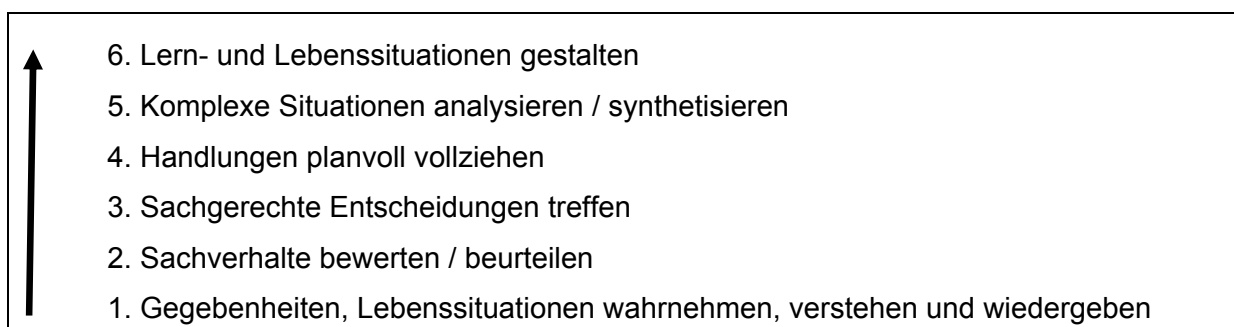


Abb. 2: Allgemeines Stufenmodell des Kompetenzerwerbs

Das hier umrissene Stufenmodell versteht sich nicht Domänen bezogen. Es erinnert auf den ersten Blick an bekannte Lernzieltaxonomien⁵, jedoch ist seine lerntheoretische Fundierung weder behavioristisch noch instruktionistisch. Oberste Zielsetzung (Bildungsziel) ist die *Gestaltungsfähigkeit des mündigen Subjekts*, die in Bildungsprozessen über ein gestuftes Verfahren anzustreben, zu erreichen ist und angesichts des herrschenden Mainstreams auch zu überprüfen ist. Kompetenzerwerb ist dabei nicht mit kognitivem Lernen gleich zu setzen. In Prozessen des Kompetenzerwerbs integrieren sich *kognitive Aspekte* (Wissen, Einsicht, Verstehen, Bewerten) mit *normativen* (Abwägen, Bewerten, Urteilen, Analysieren) und *Handlungsaspekten* (Planen, Mittel bereitstellen, Durchführen, Prüfen) zum kompetenztheoretischen Gesamtprozess (Wollersheim 1993: 120f.).

Zusammenfassend bleibt festzuhalten: Kompetenz konstituiert sich im jeweils unterschiedlichen Zusammenwirken der Kompetenzfacetten und kann in einem gestuften Verfahren erworben werden. Dabei setzt die oberste Stufe ein Durchlaufen der darunter liegenden voraus. In schulischen Lernprozessen bleibt Handeln oftmals auf simultane Formen begrenzt. Dass die aufbauenden Kompetenzniveaustufen nicht domainspezifisch begründet werden, die entworfene Kompetenzniveaustufe also für unterschiedliche Domänen gelten könnte, erleichtert die schulische Anwendung, da nicht jede Lehrkraft in ihren studierten und den fachfremd unterrichteten Disziplinen unterschiedliche Kompetenzmodelle verwenden muss.

7. Die Einbeziehung affektiv-volitionaler Komponenten

Problematisch erscheint, dass das entfaltete Stufenmodell zwar den kognitiven und psychomotorischen Bereich integriert, jedoch die im Weinertschen Kompetenzbegriff zu recht hervorgehobenen affektiv-volitionalen Komponenten eher unterbelichtet bleiben. Auch scheint ein direktes Zuordnen zu den einzelnen Kompetenzstufen schwierig. Mental-affektive Aspekte scheinen vielmehr für jede Stufe als grundlegend, denn ohne die erforderliche Motivation und Bereitschaft kann weder verstanden (unterste Stufe) noch gestaltet (oberste Stufe) werden. Zwar ließe sich

⁵ Als das bekannteste Klassifikationssystem von Lernzielen gilt die Taxonomie nach Benjamin S. Bloom, der aus Gründen der Komplexitätsreduzierung das Spektrum in einen kognitiven, affektiven und psychomotorischen Bereich differenzierte (dazu Mietzel 1986: 204 ff.). Obwohl Bloom et al. auf die Verzahnung der Bereiche verwiesen, erfolgten weitere Ergänzungen (soziale Lernziele) und Differenzierungen z.B. in Richt-, Grob- und Feinzielen.

der volitionale Bereich anhand psychologischer Konstrukte wie z.B. dem Kontrollbewusstsein aufbauend ordnen, jedoch wäre dies die Aufgabe von Psychologen und nicht von Pädagogen. Für schulische Verwendungen muss derartiges als überhöht angesehen werden. Ein gangbarer Kompromiss wird in der nachstehenden Einbeziehung affektiv-volitionaler Komponenten gesehen.


	Deskriptive Stufen	kognitiv – handelnder Bereich	affektiv – volitionaler Bereich
	6. Gestalten	<ul style="list-style-type: none"> - komplexe Lebenssituationen gestalten - Netzwerke aufbauen, pflegen - Verfahrenswege erschließen - 	<ul style="list-style-type: none"> ◀ Grundlage für alle Ebenen - Initiative entwickeln - durchsetzen wollen
	5. Analysieren / Synthetisieren	<ul style="list-style-type: none"> - Unterschiede erkennen - Zusammenhänge erkennen - Rahmenbedingungen / Ergebnisse reflektieren - Transfer bilden - ... 	<ul style="list-style-type: none"> ◀ - couragiert agieren - Rückschläge verarbeiten
	4. Handeln	<ul style="list-style-type: none"> - Handlungsweisen strategisch planen und realisieren - Verfahrenswege kennen - ... 	<ul style="list-style-type: none"> ◀ - Herausforderung annehmen - Selbstbewusstsein und Gelassenheit entwickeln
	3. Entscheiden	<ul style="list-style-type: none"> - rational entscheiden - Abwägungen treffen - 	<ul style="list-style-type: none"> ◀ - Einstellungen und Engagement entwickeln
	2. Bewerten / Urteilen	<ul style="list-style-type: none"> - Informationen bewerten - Gegebenheiten abwägen - Urteile bilden - 	<ul style="list-style-type: none"> ◀ - Akzeptanz und Bereitschaft entwickeln
	1. Wahrnehmen / Verstehen / Wiedergeben	<ul style="list-style-type: none"> - Wissen, Kenntnisse aneignen - Zusammenhänge verstehen - Informationen beschaffen, auswerten - 	<ul style="list-style-type: none"> - Aufmerksamkeit aufbringen -

Abb. 3: Kompetenzmodell: Einbeziehung affektiv-volitionaler Komponenten

8. Komplexitätsreduktion und Bildungsstandards

Die Überprüfung des hier entwickelten Kompetenzmodells verdeutlichte eine zu hohe Komplexität. Bereits in der Hochschule (Seminarveranstaltung) viel es schwer, die gestuften Kompetenzaspekte in Teilaufgaben einzubinden. Deshalb wurden die Niveaustufen erneut diskutiert, kritisch hinterfragt und im Ergebnis auf vier Stufen zurückgeführt. Diese Reduzierung erfolgte nicht willkürlich. Mit Ziel der Versteh- und Anwendbarkeit für Lehrkräfte wurden einerseits die beiden obersten Stufen (6. Gestalten und 5. Analysieren/Synthetisieren) zu einer Kompetenzstufe zusammengefasst, die den „kompetenztheoretischen Überbau“ bilden. Andererseits sind die beiden mittleren Ebenen (3. Entscheiden und 4. Handeln) zu integrieren, denn unterrichtliches Entscheiden unter Einbeziehung des Literacy-Konzepts zielt auf die Befähigung zur Anwendung erworbener Kompetenzen in authentischen Lebenssituationen, wodurch fallbezogene Entscheidungen zu simultanen Handlungen werden. Daraus resultiert ein nunmehr vereinfachtes Kompetenzmodell mit vier Niveaustufen, wobei auf die dreidimensionale Darstellung (Halbjahresscheiben) verzichtet wird.

Stufen	Deskriptive Kompetenzaspekte
4	Analysieren / Synthetisieren / Gestalten
3	Entscheiden / Handeln
2	Bewerten / Beurteilen
1	Erkennen / Verstehen / Wiedergeben

Abb. 4: Vereinfachtes Kompetenzmodell

Arbeits- und Berufsfindungskompetenz ist im Rahmen des Lernbereichs Arbeit – Haushalt – Technik - Wirtschaft /Arbeitslehre in der Teildomäne *Arbeit und Beruf* verortet. Unterhalb der Teildomänenkompetenz: „Die Kompetenz, individuelle Voraussetzungen, Ansprüche und Entwicklungen der Berufs- und Arbeitswelt einzuschätzen sowie die vielfältigen Übergänge zwischen Schule-Ausbildung-Studium-Erwerbsarbeit erfolgreich zu bewältigen“ (KECAL 2005) ergeben sich die nachstehenden Bildungsstandards für das Abschlussniveau Sekundarstufe I (in vier Niveaustufen), die selbstverständlich einer Diskussion bedürfen.

Bildungsstandards Stufe I: Informationen zur Arbeitswelt und zur Berufsfindung wahrnehmen, verstehen und wiedergeben

Die Lernenden sollen Bereitschaft und Fähigkeit entwickeln

- Informationen über Ausbildungs-, Arbeits- und Studiermöglichkeiten zu erwerben und wiedergeben zu können,
- sich mit den Anforderungen des Berufs- und Arbeitslebens auseinanderzusetzen,
- Grundzüge des Wandels der Beschäftigungsstruktur anhand ausgewählter
- Arbeitsmarktdaten zu verstehen,
- arbeits- und berufsbezogene Übergänge als Chancen für die Lebensgestaltung und
- Selbstverwirklichung wahrzunehmen,
- im Rahmen der eigenen arbeits- und berufsbezogenen Entwicklung Verantwortung zu übernehmen,
- Formen arbeits- und berufsorientierter Kommunikation aufzubauen und kontinuierlich weiterzuentwickeln,
-

Bildungsstandards Stufe II: Bewerten und Beurteilen von Informationen und Gegebenheiten zur Arbeitswelt und zur Arbeits- und Berufsfindung

Die Lernenden sollen Bereitschaft und Fähigkeit entwickeln

- Informationen über Ausbildungs-, Arbeits- und Studiermöglichkeiten systematisch auszuwerten und deren Bedeutung für die eigene Person zu beurteilen,
- Beschäftigungschancen und -risiken zu erkennen, zu bewerten und bereit sein, geforderte (Eingangs-) Qualifikationen zu erbringen,
- die Auswirkungen des Wandels im Beschäftigungssystem auf private Lebensgestaltung zu beurteilen,

- lebensweltliche und berufliche Ziele zu definieren, sie auf verschiedene Berufsfelder und Studienbereiche zu beziehen und ihre Erreichung anzustreben,
- Informationen über Chancen und Risiken in der Entwicklung von Arbeit, Wirtschaft und Technik zu sehen, auszuwerten und zu beurteilen
- den Arbeits- und Berufsfindungsprozess als besondere Herausforderung für die persönliche Lebensplanung anzunehmen.
-

Bildungsstandards Stufe III: Berufsfindungsentscheidungen anhand definierter Prioritäten treffen und begründete Handlungen vollziehen

Die Lernenden sollen Bereitschaft und Fähigkeit entwickeln

- Urteile über Ausbildungs-, Arbeits- und Studiermöglichkeiten in persönlichen Entscheidungsprozessen anzuwenden,
- einen Wunschberuf anzustreben, dabei angenommene Neigungen zu überprüfen und ggf. Fehlannahmen zu korrigieren,
- eigene Ziele, Interessen und Perspektiven im Arbeits- und Berufsfindungsprozess zu verfolgen,
- eigenen Beratungsbedarf zu erkennen, Beratungsangebote anzunehmen und die erzielten Ergebnisse zu berücksichtigen,
- Problemlösemethoden und Entscheidungstechniken zu Arbeits- und Berufsfindungsentscheidungen auf der Grundlage des persönlichen Selbstkonzeptes zu entwerfen und anzuwenden,
- hinsichtlich von Arbeits- und Berufswünschen Kompromisse zu schließen, Ängste und Frustrationen zu bewältigen sowie Selbstbewusstsein und Gelassenheit zu entwickeln,
- Erfahrungen über Tätigkeiten in der Arbeits- und Wirtschaftswelt zu erwerben, zu bewerten und in persönlichen Entscheidungsprozessen anzuwenden,
- angemessenes Verhalten für unterschiedliche Arbeits- und Berufsfindungssituationen zu erproben und zu optimieren,

- Prozess- und Handlungswissen sowie situationsbezogene Erfahrungen über die Kriterien und Abläufe von Bewerbungsverfahren einzuüben,
- berufliche Alternativen für die eigene Lebensplanung zu entwerfen und ggf. parallele Wege planvoll realisieren,
- eigene Stärken in Arbeits- und Berufsfindungsprozessen wahrzunehmen und gezielt einzusetzen, eigene Schwächen durch Lernprozesse zu überwinden,
-

Bildungsstandards Stufe IV: Eigenständiges Analysieren, Synthetisieren und Gestalten komplexer, die Arbeitswelt und die Berufsfindung betreffender Prozesse

Die Lernenden sollen Bereitschaft und Fähigkeit entwickeln

- Maßnahmen zur Förderung der Beschäftigung zu kennen und ihre Bedeutung für die eigene Berufsbiographie zu bewerten,
- Bewertungskriterien zur Beurteilung der Berufsfindungsentscheidungen im Zusammenhang mit der Daseinsvorsorge zu kennen und anzuwenden,
- sich übergangsrelevante Informationen eigenständig zu beschaffen und zu zielgerichteten Handlungsprozessen zu generieren,
- Fremdeinschätzungen wahrzunehmen, auszuhalten und zu reflektieren,
- übergangsbezogene Misserfolge rational zu analysieren, auszuwerten und Strategien der Überwindung zu entwerfen,
- Konzepte der Lebensplanung im Rahmen eines Arbeitswelt bezogenen Selbstkonzeptes zu entwerfen und zu realisieren,
- Grundzüge des Wandels der Beschäftigungsstruktur anhand ausgewählter Arbeitsmarktdaten zu verstehen und daraus persönliche Entscheidungen und Strategien abzuleiten,
- Beratungsergebnisse zu analysieren, zu reflektieren und Strategien für die Überwindung negativer Bewertungen zu entwerfen, einzuüben und anzuwenden,
- Werthaltungen in Hinsicht auf eine menschengerechte, naturverträgliche und sozial angemessene Gestaltung von Arbeit entwickeln,
-

Für die Gesamtdomäne ergibt sich ein gestufter Kompetenzaufbau mit vier Niveaustufen in den vier Teildomänen (Haushalt, Technik Wirtschaft, Arbeit und Beruf), wodurch sich Bildungsstandards in 16 Kompetenzfeldern (Kompetenzmodell auf einem Abschlussniveau, Halbjahr, Schuljahr) ergeben. Sollen unterschiedliche Abschlussniveaus berücksichtigt werden, bedarf es der dreidimensionalen Erweiterung (zum Kompetenzwürfel aus verschiedenen Scheiben).

9. Die Berücksichtigung des besonderen Förderungsbedarfs

Jugendliche mit besonderem Förderungsbedarf bedürfen einer besonderen Vorbereitung auf die Berufs- und Arbeitswelt. Eine Übertragung des entfalteten Kompetenzmodells erfordert eine Anpassung / Reduzierung der Standards und den Einbezug besonderer pädagogischer Maßnahmen. Der Arbeits- und Berufsfindungsunterricht dient hier auch der Milderung/Kompensation vorhandener allgemein bildender Defizite. Das fehlerfreie Schreiben einer Bewerbung um eine Praktikums- oder Lehrstelle, die mathematische Bearbeitung technischer, ökonomischer oder hauswirtschaftlicher Problemstellungen beinhalten nicht zu unterschätzende Möglichkeiten. Der Lernbereich Arbeit-Wirtschaft-Technik/Arbeitslehre bietet viele Möglichkeiten des Einbezugs lebensweltlicher Problemlagen, die herausfordern und einer kompetenten Bewältigung bedürfen.

Neben diesen allgemein bildenden inhaltlich-fachlichen Aspekten besitzt auch der Erwerb von Selbst- und Sozialkompetenzen (sozial-kommunikative, mental-affektive Dimension) wie Pünktlichkeit, Ausdauer, Frustrationstoleranz, Kontaktfähigkeit, Teamfähigkeit und Selbständigkeit bei Menschen mit besonderem Förderungsbedarf eine besondere Qualität. Dies weisen Duismann (u. a. 2005) anhand begründeter Kompetenz-/Stufenmodellen beeindruckend nach, was hier am Beispiel der *Pünktlichkeit* (Duisman u.a. 2005: 22-29) verdeutlicht werden soll:

Pünktlichkeit, als die Fähigkeit zu einem vereinbarten Zeitpunkt an einem bestimmten Ort zu sein, basiert auf dem Willen und der Bereitschaft, den Termin einhalten zu wollen (mental – affektive Dimension). Darüber hinaus sind bestimmte Formen des Wissens über die Zielerreichung (inhaltlich-fachliche Dimension: Welcher Stadtteil, welches Verkehrsmittel) erforderlich und die Beherrschung strategischer

Verfahrensweisen, um Absicht und Wissen zu realisieren (methodisch strategische Dimension).

Die pünktliche Erreichung eines unbekanntes Ortes stellt eine besondere Herausforderung dar, die es im Sinne des Kompetenzbegriffs positiv zu bewältigen gilt. Dabei sind Formen der Orientierungsfähigkeit auszubilden sowie gewisse Störungen (Anschlussprobleme) mit einzubeziehen. Die Einsicht über die Bedeutung des Termins – nicht alle Termine haben die gleiche Bedeutung – muss eine gewisse Ablenkungsresistenz hervorrufen. Die zu beherrschenden Teilaspekte sind umfangreich:

- die Uhrzeit (digital, analog) muss abgelesen werden können,
- der Zielort (Straße) ist im Stadtplan zu finden,
- mögliche Wege der Zielerreichung sind zu ermitteln,
- die erforderliche Zeit ist abzuschätzen, mit Hilfe von Fahrplänen genau zu ermitteln,
- es ist eine Entscheidung für den optimalen Weg zu treffen,
- mögliche Ablaufstörungen sind mit einzuplanen,
- Fragetechniken zur Wegfindung sind einüben,
-

Pünktlichkeit kann mit Bezug zum betroffenen Personenkreis nicht einfach als Sekundärtugend oder als Selbstverständlichkeit abgetan werden. Vielmehr bildet sie eine wesentliche Grundlage für eine selbständige Lebensführung, eine regelmäßige Erwerbstätigkeit und für die Teilnahme am gesellschaftlichen Leben. Im so verstandenen Sinne bildet Pünktlichkeit eine *arbeitsrelevante Basiskompetenz*, die einer systematischen Förderung bedarf.

10. Literatur

Bader, Reinhard / Müller, Martina 2002: Leitziel der Berufsbildung: Handlungskompetenz – Anregung zur Ausdifferenzierung des Begriffs, in: BbSch 54, 6/2002 S. 176-182

Beinke, Lothar 1999: Berufswahl – Der Weg zur Berufsfähigkeit, Bad Honnef
BMBF 2003: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards – Eine Expertise, Berlin

Bußhoff, L. 1998: Berufsberatung als Unterstützung von Übergängen in der beruflichen Bildung, in: Zihlmann, R., Berufswahl in Theorie und Praxis, Zürich 1998

DEGÖB - Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung (Hrsg.) 2004: Kompetenzen der ökonomischen Bildung für allgemein bildende Schulen und Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss

Duismann, Gerhard H. / Fast, Ludger / Meier, Bernd / Meschenmoser / Helmut 2005: Bildungsstandards für Arbeitslehre, Technik, Wirtschaft, Hauswirtschaft, in: Unterricht – Arbeit + Technik Heft 27, S. 59- 64

Duismann, Gerhard H. / Meschenmoser / Helmut / Hasemann, Klaus 2005 (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport, Sonderpädagogische Förderung (Hrsg.): Förderung arbeitsrelevanter Selbst- und Sozialkompetenzen. Praktische Beispiele für die Arbeit, Kompetenzmodelle und Zertifikate, Werkstattbericht 5 im Netzwerk Berliner Schülerfirmen, Berlin

Goethe-Institut Inter Nationes (Hrsg.) 2001: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen, © Europarat Straßburg für die englisch- und französischsprachige Fassung

Jung, Eberhard 1999: Gestaltungskompetenz an Arbeitsplätzen der Zukunft, in: JUNG, E., Aktuelle Herausforderungen an die arbeits- und berufsbezogene Politische Bildung, München 1999, S.12 - 42

Jung, Eberhard 2000: Arbeits- und Berufsfindungskompetenz, in: SCHLÖSSER, H. J., Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung (Hrsg.), Berufsorientierung und Arbeitsmarkt, Bergisch-Gladbach 2000, S. 93 - 126

Jung, Eberhard 2003: Arbeits- und Berufsfindungskompetenz als pädagogische Aufgabe, in: Unterricht Wirtschaft, Heft 4 / 2003, S. 3 - 7

Jung, Eberhard 2005: Die Bedeutung des berufspädagogischen Kompetenzmodells für die aktuelle Kompetenzdiskussion und die Gestaltung von Curricula zur arbeitsorientierten Bildung, in : Unterricht-Arbeit +Technik 26, S.53 - 56

KECAL: Kerncurriculum Arbeit -Wirtschaft - Technik - Arbeitslehre 2003: (Entwurf) Beilage zu Unterricht - Arbeit+Technik Heft I, Seelze

KECAL 2005: Kerncurriculum Lernbereich: Arbeit – Haushalt – Technik – Wirtschaft / Arbeitslehre, Aktuelle Arbeitspapiere

Kiper, Hanna 2003: Literacy versus Curriculum? in: Moschner, Barbara, u.a. (Hrsg.) 2003: PISA 2000 als Herausforderung – Perspektiven für Lehren und Lernen, Hohengehren, S. 65-87

Moschner, Barbara 2003: Wissensprozess und Didaktik, in ders. u.a. PISA 2000 als Herausforderung – Perspektiven für Lehren und Lernen, Hohengehren 53-64

Moschner, Barbara / Kiper, Hanna / Kattmann, Ulrich (Hrsg.) 2003: PISA 2000 als Herausforderung – Perspektiven für Lehren und Lernen, Hohengehren

Mietzel, Gerd 1986³ : Psychologie in Unterricht und Erziehung – Einführung in die Pädagogische Psychologie für Pädagogen und Psychologen, Göttingen

Pätzold, Günter 1999: Berufliche Handlungskompetenz, in: Kaiser/Pätzold (Hrsg.) Wörterbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bad Heilbrunn, S. 57f

Schober, K. 1997: Berufswahlverhalten , in: Kahsnitz, D., Ropohl, G., Schmid, A., Handbuch zur Arbeitslehre, München / Wien

Reetz, Lothar 1999a: Kompetenz, in: Kaiser/Pätzold (Hrsg.) Wörterbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bad Heilbrunn, S. 245f.

Reetz, Lothar 1999b: Vom Zusammenhang von Schlüsselqualifikationen - Kompetenzen – Bildung, in: Tramm, Trade (Hrsg.): Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung: Beiträge zur Öffnung der Wirtschaftspädagogik für die Anforderungen des 21. Jahrhunderts, Frankfurt/M, S. 32-51

Roth, Heinrich 1971: Pädagogische Anthropologie, Bd. II, Entwicklung und Erziehung – Grundlagen einer Entwicklungspädagogik, Hannover

Weinert, Franz E. 2002²: Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit, in ders. (Hrsg.) Leistungsmessungen in Schulen, Weinheim, S. 17-31

Wollersheim, Heinz-Werner 1993: Kompetenzerziehung - Befähigung zur Bewältigung, Frankfurt