



# Ausgestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen

## Grundlage für Kompetenzmessung und Kompetenzbewertung

► **Kompetenzmessung und -bewertung (Kompetenzdiagnostik) gewinnen für die berufliche Bildung zunehmend an Bedeutung. In den Abschlussprüfungen soll nach dem Berufsbildungsgesetz (BBiG) die berufliche Handlungsfähigkeit erfasst und beurteilt werden. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, auf welcher theoretischen und konzeptionellen Grundlage Kompetenzen gemessen und bewertet werden können. Dabei ist zu klären, wie der Begriff „Kompetenz“ im beruflichen Bereich gedeutet wird und wie ein Kompetenzverständnis in Ausbildungsordnungen verankert werden kann. Im Beitrag wird ausgehend von der Kompetenzdiagnostik in der Berufsausbildung, die Diskussion um Kompetenzorientierung in Ausbildungsordnungen aufgegriffen, und es werden Elemente eines Modells vorgeschlagen, mit dessen Hilfe berufliche Kompetenzen in Ausbildungsordnungen systematisch abgebildet werden können.**

Derzeit vollzieht sich im deutschen Bildungssystem ein „Paradigmenwechsel“ von der Kontext- zur Wirkungssteuerung oder auch von der Input- zur Outputorientierung. Outputorientierung verweist „auf den Aspekt des Sicherstellens und Prüfens der Ergebnisse und Wirkungen von Bildungsprozessen anhand vereinbarter Standards oder Anforderungen. Damit bildet Outputorientierung einen entscheidenden Bezugspunkt zur Qualitätssicherung und zur Optimierung von Bildungsprozessen. Dementsprechend beinhaltet die Orientierung am Output, aus den Ergebnissen Rückschlüsse auf den vorangegangenen Prozess, die Institution bzw. das zugrunde liegende System zu ziehen, um einerseits Stärken und Schwächen zu identifizieren, andererseits Daten und Ansätze zu liefern, die zur Verbesserung von Bildungsmaßnahmen beitragen können.“<sup>1</sup>

Auch im beruflichen Bereich wird zur Zeit eine breite Debatte über die Outputorientierung des Bildungssystems geführt. Die Kompetenzdiagnostik besitzt dabei einen hohen Stellenwert, da die Messung und Bewertung von Kompetenzen der Lernenden die Voraussetzung für die Beurteilung und Weiterentwicklung des Bildungssystems darstellt. So findet sich dieses Thema beispielsweise wieder in den Diskussionen um:

- internationale Vergleichsstudien wie PISA oder das geplante Berufsbildungs-PISA, in denen die Wirkung von Lernprozessen als ein zentrales Qualitätskriterium zur Beurteilung des Bildungssystems herangezogen wird;
- die Einführung von nationalen Bildungsstandards und einem Bildungsmonitoring im allgemeinbildenden Bereich, mit denen die Standardisierung und Kompetenzorientierung von Curricula vorangetrieben wird;
- die Modernisierung und Qualitätsentwicklung im dualen System beispielsweise durch die Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen und Prüfungen;
- die Bestrebungen zur Schaffung eines europäischen Bildungsraumes (EQF, ECVET), bei dem der Fokus auf die Orientierung an Lernergebnissen gelegt wird.



**BARBARA LORIG**

Wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich „Strukturfragen der Ordnungsarbeit, Prüfungswesen und Umsetzungskonzeptionen“ im BIBB



**DANIEL SCHREIBER**

Wiss. Mitarbeiter im Arbeitsbereich „Strukturfragen der Ordnungsarbeit, Prüfungswesen und Umsetzungskonzeptionen“ im BIBB

## Kompetenzdiagnostik in der Berufsausbildung

Die zunehmende Bedeutung der Erfassung und Bewertung der Kompetenzen der Auszubildenden hat zur Entwicklung vielfältiger Kompetenzfeststellungsverfahren geführt, die zu unterschiedlichen Zeiten im Verlauf der Ausbildung eingesetzt werden.

An der Schnittstelle „Schule – Beruf“ nutzen viele Betriebe Eignungs- und Intelligenztests, um eine Auswahl unter den Bewerber/-innen für einen bestimmten Ausbildungsberuf zu treffen. Neben dem Vorstellungsgespräch halten insbesondere Großbetriebe Eignungstests für die Auswahl von Auszubildenden für besonders wichtig.<sup>2</sup>

Doch nicht nur vor, sondern auch während der Ausbildung können die Kompetenzen der Auszubildenden erfasst und bewertet werden. Bei den Verfahren „AiD – Ausbildung

im Dialog“ von Daimler Chrysler oder „EFA – Entwicklung und Förderung von Auszubildenden“ von Volkswagen Coaching werden beispielsweise fachliche und überfachliche Kompetenzen im Rahmen von Selbst- und Fremdbeurteilungen durch Auszubildende und Ausbilder erfasst. Neben der Ermittlung des Ausbildungsstandes zielen diese Verfahren auf die Förderung und Entwicklung der Auszubildenden und stellen einen Dialog zwischen den Ausbildungsbeteiligten her, um die Ausbildung kontinuierlich zu verbessern.

Besondere Bedeutung bei der Erfassung und Bewertung von Kompetenzen kommt den Abschlussprüfungen im dualen System zu, da durch sie zum einen das Ziel der Ausbildung, der Erwerb beruflicher Handlungsfähigkeit, festgestellt werden soll und zum anderen

die Prüfungsanforderungen bundeseinheitlich geregelt und in den Ausbildungsordnungen verankert werden. Der Prüfling soll nachweisen, „dass er die erforderlichen beruflichen Fertigkeiten beherrscht, die notwendigen beruflichen Kenntnisse und Fähigkeiten besitzt und mit dem im Berufsschulunterricht zu vermittelnden, für die Berufsausbildung wesentlichen Lehrstoff vertraut ist. Die Ausbildungsordnung ist zugrunde zu legen.“ (§ 38 BBiG)

Hier stellt sich die Frage, welche Standards in Abschlussprüfungen implementiert werden müssen, um die Messung und Bewertung von beruflicher Handlungsfähigkeit zu ermöglichen und im Sinne einer Kompetenzdiagnostik voranzutreiben

Nach Kaufhold müssen bei Kompetenzfeststellungsverfahren vier Ebenen berücksichtigt werden:

- Ziel und Zweck der Kompetenzfeststellung,
- Methoden und Instrumente, mit denen die Kompetenzen gemessen und bewertet werden,
- Situations- und Erfassungskontext, d. h. die Frage, in welchem Rahmen die Kompetenzerfassung stattfindet und
- die theoretischen Grundlagen wie beispielsweise die Festlegung eines Kompetenzverständnisses.<sup>3</sup>

In der aktuellen Diskussion geht es vor allem um die theoretischen Grundlagen<sup>4</sup>, insbesondere auch, auf welcher Basis die erfassten Kompetenzen gemessen und bewertet werden können. Im Fokus des Beitrages stehen dabei die Ausbildungsordnungen und die Frage, ob diese eine geeignete Grundlage für Kompetenzdiagnostik darstellen.

### Kompetenzverständnis

Beim Messen und Bewerten von Kompetenzen spielt zum einen das zugrunde gelegte Kompetenzverständnis und zum anderen der Bereich des Bildungssystems, in dem Kompetenzdiagnostik stattfinden soll, eine entscheidende Rolle. Kompetenzen werden in den Bereichen unterschiedlich gedeutet; von daher ist es wichtig, das zugrunde gelegte Kompetenzverständnis zu definieren, um möglichst große Transparenz in Bezug auf das, was gemessen und bewertet werden soll, zu erzielen.<sup>5</sup>

Im allgemeinbildenden Bereich beruht die Kompetenzmessung auf einem Kompetenzverständnis, das aus einer psychologischen Perspektive die Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern als kognitive Leistungsdispositionen beschreibt. Kompetenzen beziehen sich in diesem Kontext auf bestimmte Fach- bzw. Wissensgebiete, sogenannte Domänen (siehe Kasten). Die Kompetenzen werden durch theoretisch fundierte Modelle abgebildet (siehe Kasten), die unterschiedliche Teildimensionen wie beispielsweise für das Fach Deutsch „Rezeption und Produktion von Texten“, „mündlicher Sprachgebrauch“ unterscheiden.<sup>6</sup> Der Domänenbezug spielt eine besondere Rolle, weil theoretisch davon ausgegangen wird, dass der systematische Aufbau von Kompetenzen in einem Lernkontext, einer Domäne, beginnt. Dieses Kompetenzverständnis fokussiert auf „fachlichen Kompetenzen“ und ist von Ansätzen abzugrenzen, die überfachliche Kompetenzen oder Handlungskompetenz messen und bewerten.<sup>7</sup>

Als **Domäne** wird im allgemein bildenden Bereich ein Fach- bzw. ein Wissensgebiet definiert. Domänen beschreiben unterschiedliche Lernbereiche (zum Beispiel das Lesen) oder Fächer (zum Beispiel Mathematik). Voraussetzung für ein domänenspezifisches Kompetenzverständnis ist die Annahme, dass sich Kompetenzen in denjenigen Kontexten entwickeln, in denen sie zur Anwendung kommen.

Klieme, E. et al: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards – Eine Expertise. BMBF (Hrsg.), Berlin 2003, S. 22 f.

In **Kompetenzmodellen** wird die Struktur von Kompetenzen abgebildet. Sie sind in Teildimensionen der Kompetenzen differenziert und geben durch Niveaus der Beherrschung Angaben zur Entwicklung von Kompetenzen in einem bestimmten Bereich (einer Domäne). Zusätzlich können noch Angaben zu Instrumenten und Verfahren der Überprüfung von Kompetenzen angegeben werden.

## Kompetenzen werden unterschiedlich gedeutet

Im Gegensatz zu dem vorgestellten, aus dem allgemeinbildenden Bereich stammenden Kompetenzverständnis hat sich in der beruflichen Aus- und Weiterbildung ein Kompetenzverständnis durchgesetzt, das das Handeln in komplexen Lern- und Arbeitssituationen in den Fokus nimmt und die Fähigkeit zu selbstorganisiertem Handeln betont.<sup>8</sup> Hier ist berufliche Handlungskompetenz weiter gefasst. Neben fachlichen spielen auch überfachliche Kompetenzen, wie beispielsweise sozial-kommunikative Fähigkeiten oder motivationale Aspekte – als Basis für eigenverantwortliches und selbständiges Handeln –, eine große Rolle.

Ordnungspolitisch wurde mit der Einführung des Lernfeldkonzepts durch die Kultusministerkonferenz (KMK) im Jahr 1996 ein Kompetenzverständnis für die schulische Seite der Ausbildung verankert, das als Basis für die Beschreibung der Lernfelder und als Orientierung für das Lernen und Lehren in der Berufsschule dient. Die KMK geht von beruflicher Handlungskompetenz aus; diese wird definiert als „die Bereitschaft und Befähigung des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten. Handlungskompetenz entfaltet sich in den Dimensionen von Fachkompetenz, Personalkompetenz und Sozialkompetenz.“<sup>9</sup>

Für die betriebliche Seite der dualen Berufsausbildung kann berufliche Handlungskompetenz interpretiert werden als „die Befähigung des Einzelnen zum eigenverantwortlichen und umfassenden beruflichen Handeln in unterschiedlichen Kontexten [...] Kompetenz ist auf die Persönlichkeit (Werte, Emotionen, Motive und Motivationen) des Einzelnen bezogen und verfolgt damit einen ganzheitlichen Anspruch. Im Mittelpunkt der Betrachtung steht dabei die umfassende berufliche Handlungsfähigkeit, zusammengesetzt aus einem Bündel von Fachkompetenzen, Methodenkompetenzen, Sozialkompetenzen und personalen Kompetenzen; diese schaffen die Basis für das selbstständige Planen, Durchführen und Bewerten der übertragenen Arbeiten und Aufgaben sowie für die Reflexion des eigenen beruflichen Handelns.“<sup>10</sup>

Der Bezug zu beruflichen Handlungen ist auch bei der Konstruktion von Ausbildungsordnungen ausschlaggebend. Bei der Neuordnung der industriellen Metall- und Elektroberufe im Jahr 1987 wurde zum ersten Mal ein ganzheitliches Verständnis beruflichen Handelns in Ausbildungsordnungen aufgenommen und die bis dato vorherrschende Ausrichtung an Kenntnissen und Fertigkeiten um das selbstständige Planen, Durchführen und Kontrollieren (Handlungsorientierung) ergänzt.<sup>11</sup> Seitdem werden die berufstypischen Aufgaben und konkreten Anforderungen, mit

denen sich eine Fachkraft in einem beruflichen Feld konfrontiert sieht, als ausschlaggebendes Ordnungskonzept genutzt und die Ausbildungsordnungen in diesem Sinne kontinuierlich weiterentwickelt.

## Ausbildungsordnungen bisher nicht ausreichend für Kompetenzdiagnostik

Für die duale Berufsausbildung wird der Bezug zum Thema Kompetenz durch die Verwendung des Begriffs „berufliche Handlungsfähigkeit“ im BBiG hergestellt. Nach BREUER können „Kompetenzen als Fähigkeiten bzw. als grundlegende Fähigkeiten dargestellt“ und damit berufliche Handlungsfähigkeit pragmatisch als berufliche Handlungskompetenz gelesen werden.<sup>12</sup> Grundsätzlich stellt sich die Frage, wie Kompetenzbeschreibungen systematisch in den Ausbildungsordnungen verankert werden, damit die Abschlussprüfungen als eine Form von Kompetenzdiagnostik gelten können.

In einem Gutachten von 2005 kommt BREUER zu dem Ergebnis, dass die aktuellen Ausbildungsordnungen nur zum Teil dem Anspruch, berufliche Handlungskompetenz abzubilden, gerecht werden. In den bisherigen Ausbildungsordnungen sei keine explizite Vorstellung von Handlungskompetenz definiert. Implizit wird auf die Vorstellung der vollständigen beruflichen Handlung über die Metapher der Befähigung zum selbstständigen Planen, Durchführen und Bewerten rekuriert.“<sup>13</sup>

Da den Ausbildungsordnungen bisher keine systematischen Kompetenzbeschreibungen zugrunde liegen, liefern sie auch keine ausreichende Grundlage für eine gültige, das heißt theoretisch fundierte und praktisch erprobte Kompetenzdiagnostik durch die Abschlussprüfungen. „Solange keine entsprechenden Modelle und Studien vorgelegt werden können, ist auch nicht zu erwarten, dass ‚berufliche Handlungskompetenz‘ in den Abschlussprüfungen in gültiger Form gemessen und beurteilt werden kann. Zu einem nicht nachvollziehbar definierten Konstrukt können auch keine gültigen Aussagen zu seiner Erfassung in Prüfungen getroffen werden.“<sup>14</sup>

Die Herausforderung besteht darin, präzise und logisch konsistente Beschreibungen der Kompetenzen zu schaffen, um klare Kriterien für die Leistungsmessung und -bewertung zu liefern. Kompetenzbeschreibungen müssten daher zum einen dem komplexen Gegenstand umfassender beruflicher Handlungsfähigkeit, nämlich dem Handeln im betrieblichen Gesamtzusammenhang gerecht werden und zum anderen theoretisch fundiert sein.

Bei einer angestrebten kompetenzbasierten Weiterentwicklung der Ausbildungsordnungen würde eine bundeseinheitlich geltende Grundlage für das Messen und Bewerten von beruflichen Kompetenzen im Sinne einer umfassenden Kompetenzdiagnostik eingeführt werden.

## Elemente eines Drei-Komponenten-Modells



## Entwicklung eines „Drei-Komponenten-Modells“

Aus dem Vorgestellten lassen sich drei Anforderungen zur Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen gewinnen, die es ermöglichen, Kompetenzen in den Abschlussprüfungen systematisch zu messen und zu bewerten:

### 1. PROZESSORIENTIERUNG

Berufliche Kompetenzen sind immer vor dem Hintergrund von Prozessen in Unternehmen und Betrieben zu betrachten.<sup>15</sup> Ausbildungsordnungen stellen den Bezug zur betrieblichen Wirklichkeit her. Aus dieser werden die Anforderungen

an die Kompetenzen der Facharbeiter/-innen abgeleitet, die sich an den typischen Aufgaben und beruflichen Handlungen (berufliche Handlungsfelder) orientieren. Hier spielt das selbständige Planen, Durchführen und Bewerten der eigenen Arbeiten und das Handeln im betrieblichen Gesamtzusammenhang als konzeptionelle Basis eine tragende Rolle. Um die betriebliche Wirklichkeit in den Ausbildungsordnungen abzubilden, sollten kompetenzbasierte Ausbildungsordnungen anhand der berufstypischen Arbeits- und Geschäftsprozesse strukturiert werden. „Arbeits- und Geschäftsprozesse werden zu den neuen Bezugsgrößen für die Curriculumentwicklung und lösen die didaktischen Kriterien Wissenschaftsorientierung und Fachsystematik als primäre didaktische Kriterien ab.“<sup>16</sup> Ein Beispiel für nach Arbeits- und Geschäftsprozessen strukturierten Ausbildungsordnungen stellen die 2003 und 2004 neu geordneten Metall- und Elektroberufe dar.

### 2. KOMPETENZORIENTIERUNG

Der Bezug zur beruflichen Handlungskompetenz kann in den Ausbildungsordnungen durch die Implementierung eines für die duale Ausbildung verbindlichen Kompetenzverständnisses expliziert werden. Dieses müsste dann – analog zu den Rahmenlehrplänen der KMK – in die Ausbildungsordnung aufgenommen werden, um für größtmögliche Transparenz und Verständigung zu sorgen. Dazu ist ein für die berufliche Bildung allgemeingültiges Kompetenzmodell erforderlich, das derzeit im BIBB entwickelt wird.<sup>17</sup> Dieses berücksichtigt durch den Bezug zu den jeweiligen Arbeits- und Geschäftsprozessen neben den fachli-

#### Anmerkungen

- 1 Kurz, S.: Outputorientierung in der Qualitätsentwicklung. In: Rauner, F. (Hrsg.): *Handbuch Berufsbildungsforschung*. Bielefeld 2005, S. 427–434 (hier S. 428)
- 2 Ebbinghaus, M.: Stellenwert der Qualitätssicherung in der betrieblichen Berufsausbildung. In: Arbeitsgruppe „Qualitätssicherung von beruflicher Aus- und Weiterbildung“ im BIBB: *Qualitätssicherung beruflicher Aus- und Weiterbildung*. Wiss. Diskussionspapier. Bonn 2006, S. 31–51
- 3 Kaufhold, M.: *Kompetenz und Kompetenzerfassung. Analyse und Beurteilung von Verfahren der Kompetenzerfassung*. Wiesbaden 2006
- 4 Breuer, K.: *Kompetenzdiagnostik in der beruflichen Bildung – eine Zwischenbilanz*. In: ZBW 102 (2006) 2, S. 194–210  
Frank, I.; Schreiber, D.: *Bildungsstandards – Herausforderungen für das duale System*. In: BWP 35 (2006) 4, S. 6–10
- 5 Basel, D.; Koch, T.: *Klassifizierungsansätze von Kompetenzfeststellungsverfahren*. In: *Berufsbildung* 61 (2007) 103/104, S. 8 ff.
- 6 Klieme, E. et al.: *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards – Eine Expertise*. BMBF (Hrsg.), Berlin 2003
- 7 Weinert, F. E.: *Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit*. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim 2002, S. 17–31 (hier: S. 28)
- 8 Vgl. Erpenbeck, J.; von Rosenstiel, L. (Hrsg.): *Handbuch Kompetenzmessung*. Stuttgart 2003
- 9 (KMK): *Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der KMK für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe*. [www.kmk.org/doc/publ/handreich.pdf](http://www.kmk.org/doc/publ/handreich.pdf) (Stand: 15.09.2000)
- 10 Frank, I.; Schreiber, D.: *Bildungsstandards – Herausforderungen für das duale System*. In: BWP 35 (2006) 4, S. 6–10
- 11 Straka, G. A.: *Leistungen im Bereich der beruflichen Bildung*. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim 2002, S. 220–235
- 12 Breuer, K.: *Berufliche Handlungskompetenz – Aspekte zu einer gültigen Diagnostik in der beruflichen Bildung*. In: *Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online (BWP@)* Nr. 8/2005, S. 1–31 (hier S. 13)
- 13 Ebd. S. 14
- 14 Breuer, K. (2006) a. a. O., S. 207
- 15 Vgl. Bahl, A.; Koch, J.; Meerten, E.; Zinke, G.: *Was bedeutet prozessbezogen ausbilden?* In: BWP 33 (2004) 5, S. 10–14
- 16 Rauner, F.: *Arbeits- und Geschäftsorientierung als Orientierungspunkte für die Entwicklung von Ordnungsmitteln*. In: *W&B* 54 (2002) 8 S. 3–17
- 17 Siehe BIBB-Forschungsprojekt „Kompetenzstandards in der Berufsausbildung“ [www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/at\\_43201.pdf](http://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/at_43201.pdf) (Stand 01.03.07)
- 18 Dreyfus, H. L.; Dreyfus, S. E.: *Künstliche Intelligenz. Von den Grenzen der Denkmaschine und dem Wert der Intuition*. Reinbek bei Hamburg 1987
- 19 Rauner, F.: *Berufliche Kompetenzentwicklung – vom Novizen zum Experten*. In: Dehnhostel, P.; Elsholz, U.; Meister, J.; Meyer-Menk, J. (Hrsg.): *Vernetzte Kompetenzentwicklung*. Berlin 2002, S. 111–132
- 20 Rauner, F.; Spöttl, G.: *Der Kfz-Mechatroniker – Vom Neuling zum Experten*. Bielefeld 2002

chen Kompetenzen auch weitere Kompetenzdimensionen wie methodische, personale und soziale Kompetenzen. Für letztere werden Indikatoren zur Beschreibung und Kriterien zur Messung und Bewertung entwickelt, um einen konsequenten und einheitlichen Kompetenzbezug in den Ordnungsmitteln zu sichern.

### 3. KOMPETENZENTWICKLUNG

Ausbildungsordnungen geben nur wenige Hinweise über den Verlauf des Kompetenzerwerbs über die Ausbildungsjahre. Es finden sich aber implizite Hinweise zur Kompetenzentwicklung im Prozess der Ausbildung. In den Anhängen der jeweiligen Ausbildungsordnung werden die zu vermittelnden Inhalte nach Ausbildungsjahren gegliedert.

Um die Förderung von Kompetenzentwicklung während der Ausbildung zu ermöglichen, bedarf es Beschreibungen von Niveaus der Beherrschung der angeeigneten Kompetenzen, um auf einer einheitlichen Basis Förderbedarf feststellen zu können und ggf. Maßnahmen einzuleiten.

Die systematische Abbildung von unterschiedlichen Kompetenzniveaus könnte mit dem „Novize-Experten-Modell“ geleistet werden.<sup>18</sup> DREYFUS und DREYFUS beschreiben fünf Entwicklungsstufen, auf denen die erworbenen Kompetenzen differenziert dargestellt und miteinander verknüpft werden. Dabei wird zum einen die Entwicklung von fachlichem Wissen, das heißt von einem ersten Orientierungswissen bis zum erfahrungsbasierten Wissen beschrieben und zum anderen auch die praktische Ebene der Handlungsfähigkeit, das Know-how, berücksichtigt.<sup>19</sup> Das „Novize-Experten-Modell“ wurde für den Beruf KFZ-Mechatroniker/-in bereits erfolgreich angewendet und erprobt.<sup>20</sup>

## Fazit

Die Berufsbildungsforschung steht vor der Herausforderung zu untersuchen, wie Kompetenzen im beruflichen Bereich gemessen und bewertet werden können. Insbesondere stellt sich die Frage, in welcher Form die Abschlussprüfungen im dualen System derzeit Kompetenzen erfassen. Mit den hier vorgeschlagenen Elementen eines „Drei-Komponenten-Modells“ können Ausbildungsordnungen kompetenzbasiert gestaltet werden. Dabei kann an die vorangegangenen Entwicklungen in der Ordnungsarbeit, wie bspw. die Handlungs- und Prozessorientierung, angeschlossen und diese um Verfahren zur Umsetzung eines für die berufliche Bildung einheitlichen Kompetenzverständnisses ergänzt werden. Die Entwicklung eines für die berufliche Bildung geltenden Kompetenzmodells zur Systematisierung und Operationalisierung des Kompetenzverständnisses und die Entwicklung von Kompetenzniveaus spielt in diesem Zusammenhang eine zentrale Rolle, um auch die Anschlussfähigkeit an internationale Entwicklungen zu gewährleisten. ■

# Kompetenzentwicklung

## Literatur und Links

Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (QUEM): [www.abwvf.de](http://www.abwvf.de)

BAETHGE, M.; SCHIERSMANN, C.: Prozessorientierte Weiterbildung – Perspektiven und Probleme eines neuen Paradigmas der Kompetenzentwicklung für die Arbeitswelt der Zukunft. In: Kompetenzentwicklung '98. Hrsg. QUEM, Berlin 1998, S. 15–87

BAETHGE, M. u. a.: Dynamische Zeiten – langsamer Wandel. Betriebliche Kompetenzentwicklung von Fachkräften in zentralen Tätigkeitsfeldern der deutschen Wirtschaft, Göttingen 2006

BERGMANN, B. et al.: Kompetenzentwicklung und Berufsarbeit. Münster/New York/München/Berlin 2000

BOOS-NÜNNING, U.: Berufliche Bildung von Migrantinnen und Migranten. In: Kompetenzen stärken, Qualifikationen verbessern, Potenziale nutzen. Dokumentation einer Fachkonferenz der Friedrich-Ebert-Stiftung und des BIBB, Bonn 2006, S. 6–29

ERPENBECK, J.; ROSENSTIEL, L. (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung, Stuttgart 2003

FRANKE, G. (Hrsg.): Komplexität und Kompetenz. Ausgewählte Fragen der Kompetenzforschung. Hrsg. BIBB, Bielefeld 2001

FRANKE G.: Facetten der Kompetenzentwicklung. Hrsg. BIBB, Bielefeld 2005

FRIELING, E. et al.: Flexibilität und Kompetenz: Schaffen flexible Unternehmen kompetente und flexible Mitarbeiter? Münster/New York/München/Berlin 2000

KAUFFELD, S.; GROTE, S.: Arbeitsgestaltung und Kompetenz. In: Frieling, E. et al.: Flexibilität und Kompetenz: a. a. O., S. 141–161

KAUFHOLD, M.: Kompetenz und Kompetenzerfassung. Analyse und Beurteilung von Verfahren der Kompetenzerfassung. Wiesbaden 2006

MECHERIL, P.: Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit, Münster 2003

MEIL, P.; HEIDLING, E.: Kompetenzentwicklung in verteilten Arbeitsprozessen – Entgrenzung traditioneller Berufsfelder? In: BWP 34 (2005) 4, S. 26–30

MÜNCHHAUSEN, G.: Förderung der Kompetenzentwicklung in der Zeitarbeit. In: BWP 35 (2006) 2, S. 47–51

MÜNCHHAUSEN, G. (Hrsg.): Kompetenzentwicklung in der Zeitarbeit – Potenziale und Grenzen. BIBB (Hrsg.), Bielefeld 2007

REIBER, K.: Kompetenz als Leitkategorie für die Qualität beruflicher Bildung. In: BWP 35 (2006) 5, S. 20–23

RÖSCH, H.: Deutsch als Zweitsprache (DaZ) in der beruflichen Bildung. <http://tu-berlin.de/fb2/fadi/hr/DaZ-Beruf.pdf>, 2004

SCHOFIELD, J.W.: Migrationshintergrund, Minderheitenzugehörigkeit und Bildungserfolg. AKI-Forschungsbilanz 5, Berlin 2006

SOLGA, H.: Berufsbildung und soziale Strukturierung, In: BMBF (Hrsg.): Expertisen zu den konzeptionellen Grundlagen für einen nationalen Bildungsbericht – Berufliche Bildung und Weiterbildung/Lebenslanges Lernen. Bonn/Berlin 2004, S. 223–279

STRAKA, G. A.: Lernkompetenz – Dimensionen, Bedingungen und Möglichkeiten ihrer Förderung. In: Franke, G. (Hrsg.): Komplexität und Kompetenz, a. a. O., S. 179–199

WEINERT, F. E.: Leistungsmessung in Schulen. Weinheim und Basel 2001

WEISS, R.: Erfassung und Bewertung von Kompetenzen – empirische und konzeptionelle Probleme In: QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '99. Aspekte einer neuen Lernkultur. Münster 1999, S. 433–493

ZIMMERMANN, H.: Kompetenzentwicklung durch Erfahrungstransfer. Betriebliche Ansätze zum Erfahrungstransfer zwischen älteren und jüngeren Beschäftigten. In: BWP 34 (2005) 5, S. 26–30