



## Competency-based Training Potenzial für die Kompetenzorientierung in der deutschen Berufsbildung?

► Der Kompetenzbegriff hat seit geraumer Zeit Einzug in die deutsche Berufsbildungsdiskussion gefunden und neben einer kontrovers geführten begriffstheoretischen Auseinandersetzung auch die Frage nach einer Kompetenzorientierung in der Berufsbildung aufgeworfen. Im angelsächsischen Kontext und speziell in der australischen Berufsbildung begann die Diskussion um „Competence/Competency“ bereits in den 1980er Jahren. Seither dominiert der Ansatz einer kompetenzorientierten beruflichen Qualifizierung, das sogenannte „Competency-based Training“ (CBT). Der Beitrag vergleicht die Ausprägung der Kompetenzorientierung in Deutschland mit der in Australien und zeigt, welche Konsequenzen sich daraus für die Berufsbildungssysteme der beiden Länder ergeben. Der Blick richtet sich auf die Frage, wie sich die Kompetenzorientierung auf die didaktisch-curriculare Ebene des Berufsbildungssystems sowie auf die Realisierung beruflicher Lernprozesse auswirkt.

### Kontext der Kompetenzorientierung in der australischen Berufsbildung

Die australische Berufsbildung ist geprägt von bildungspolitischen Reformen und einer damit einhergehenden kontinuierlichen Veränderung. Anfang der 1990er Jahre wurde die sogenannte *Training Reform Agenda* initiiert, die eine Reihe von Reformansätzen umfasste und bis heute durch die *Commonwealth*-Regierung als zentrales Organ fortgesetzt wird (SMITH/KEATING 2003, S. 40 f.). Obgleich die Reformansätze nicht kohärent und größtenteils unabhängig voneinander sind, lassen sich zwei übergeordnete Ziele erkennen: Zum einen soll die Wirtschaft Einfluss auf die Gestaltung von Qualifizierungswegen, Qualifikationen und Lehrinhalten haben und damit die Berufsbildung auf ihre Ziele ausgerichtet werden. Zum anderen soll ein national einheitliches und transparentes Berufsbildungssystem geschaffen werden. Das diesem System zugrundeliegende Prinzip ist die Kompetenzorientierung; es wurde 1990 mit der Einführung des *Competency-based Training* (CBT) realisiert. Zu Beginn stand die Entwicklung und Umsetzung branchenspezifischer Kompetenzstandards durch Wirtschaftsvertreter/-innen. Diese Kompetenzstandards waren behavioristisch geprägt, wiesen eine starke Outcome-Orientierung auf, und es fehlte an einer systematischen und einheitlichen didaktischen Fundierung. Mit Einführung des *Australian Qualifications Framework* (AQF) 1994 fand eine zunehmende Standardisierung statt, und mit der Etablierung der *Training Packages* (1997) als einheitlichem curricularem Rahmen für CBT wurden die Kompetenzstandards zumindest ansatzweise didaktisch und methodisch aufbereitet (HELLWIG 2008, S. 139 ff.). Die Kompetenzorientierung spielt bis heute eine zentrale Rolle in der australischen Berufsbildung und zeigt sich insbesondere auf der didaktisch-curricularen Ebene wie auch in der Realisierung beruflicher Lernprozesse.



**SILKE HELLWIG**

Dr., ehem. wiss. Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik, Uni Konstanz;  
Senior Consultant, PricewaterhouseCoopers AG, München

## Bedeutung der Kompetenzorientierung für die didaktisch-curriculare Ebene

Die Kompetenzorientierung wirkt sich auf verschiedene Ebenen des Berufsbildungssystems aus, wobei im Folgenden lediglich einige Aspekte zunächst auf der didaktisch-curricularen Ebene herausgearbeitet werden, an denen deutlich wird, welche gemeinsame Bedeutung die Kompetenzorientierung bezüglich curricularer Vorgaben hat, und welche Unterschiede sich im deutschen und australischen Kontext zeigen.

Innerhalb der deutschen dualen Berufsausbildung und des australischen CBT-Ansatzes werden für die Berufsbildung standardisierte curriculare Vorgaben auf Bundes- bzw. *Commonwealth*-Ebene entwickelt und auf Länderebene bzw. auf Ebene der States/Territories modifiziert und implementiert. In Deutschland gibt es zum einen die betrieblichen Vorgaben, d. h. die Ausbildungsordnungen, und zum anderen die schulischen Vorgaben, d. h. die Rahmenlehrpläne. Sowohl Rahmenlehrpläne als auch Ausbildungsordnungen verfügen über eine ganzheitliche Struktur mit festgelegter Dauer und sind – dem Berufsprinzip folgend – auf einen homogenen und bundesweit anerkannten Ausbildungsberuf ausgerichtet. Dies soll eine umfassende berufliche Qualifizierung und somit die Handlungsfähigkeit für viele verschiedene Tätigkeiten und Aufgaben eines Berufs sicherstellen. Im Gegensatz dazu fungieren in Australien die *Training Packages* als curriculare Vorgaben, die jedoch spezifische Tätigkeiten und Aufgaben in einem vergleichsweise eng definierten Arbeitsgebiet umfassen. Zudem sind sie modular strukturiert, und die Lernziele werden in Form einzelner Kompetenzmodule, den *Competency Standards*, definiert (vgl. auch HELLOWIG 2006, S. 80 ff.).

Die Tabelle zeigt eine Gegenüberstellung von Ausbildungsordnung und *Training Package*, wobei deutlich wird, dass ein *Training Package* keine Berufsbezeichnung beinhaltet. Diese findet sich in der Bezeichnung der Qualifikation des AQF mit dem zugehörigen Level und dem Bereich, in dem das *Training Package* zu verorten ist, wieder. Es gibt keine festgelegte Ausbildungsdauer, es werden lediglich zeitliche Rahmen vorgegeben, in welchen die einzelnen Kompetenzmodule absolviert werden sollten. Ausbildungsinhalte werden in Form von Kompetenzstandards festgeschrieben (vgl. LEARY 2003). Sowohl die Ausbildungsordnungen als auch die *Training Packages* beinhalten Prüfungsanforderungen, allerdings mit dem Unterschied, dass in der dualen Berufsausbildung eine ganzheitliche Abschlussprüfung obligatorisch ist und im CBT-Ansatz jedes Modul einzeln geprüft und zertifiziert wird.

Parallelen hinsichtlich der Gestaltung kompetenzorientierter curricularer Vorgaben lassen sich zwischen der aktuellen Diskussion um Kompetenzstandards im deutschen Kontext und den im CBT-Ansatz etablierten *Competency Standards* identifizieren. Die deutsche Diskussion um Kom-

Tabelle Ausbildungsordnung versus Training Package

Ausbildungsordnung	Training Package
Ausbildungsberuf	qualification (AQF)
Ausbildungsdauer	nominal hours per unit
Ausbildungsberufsbild	competency standards
Ausbildungsrahmenplan	competency standards
Prüfungsanforderungen	assessment guidelines

petenzstandards bezieht sich einerseits auf die beruflichen Schulen – angestoßen durch die Etablierung von Bildungsstandards in den allgemeinbildenden Schulen sowie durch die Einführung der Lernfelder – und andererseits auf die duale Berufsausbildung bedingt durch die Diskussion um ein Berufsbildungs-PISA (vgl. BAETHGE u. a. 2006; SLOANE/DILGER 2005). Eine Gemeinsamkeit zwischen Kompetenzstandards und *Competency Standards* besteht darin, dass eine kriterienbasierte Messung und Bewertung von Kompetenzen avisiert bzw. realisiert wird. Für den deutschen Kontext kann hierbei ein Paradigmenwechsel von der Inhalts- zur Ergebnisorientierung und gleichermaßen eine Veränderung im zugrunde liegenden Kompetenzverständnis festgestellt werden. Im deutschen Diskurs ist Kompetenz primär im Sinne eines Dispositionsbegriffs zu verstehen und somit vom Performanzbegriff zu differenzieren. Die australische Diskussion hingegen betrachtet *Competency* als Verbindung von Disposition und Performanz (vgl. HELLOWIG 2007, S. 122).

### Disposition und Performanz

Disposition bedeutet aus wissenschaftstheoretischer Sicht die Fähigkeit oder Neigung, ein bestimmtes Verhalten zu zeigen, wohingegen Performanz als äußerlich sichtbares und messbares Verhalten zu verstehen ist (vgl. u. a. ARNOLD/SCHÜSSLER 2001, S. 65). Deutlich wird im deutschen Kontext jedoch, dass insbesondere bei aktuellen Arbeiten aus der Kompetenzdiagnostik sowie bei der Entwicklung von Kompetenzstandards im Rahmen eines Berufsbildungs-PISA zunehmend ein analytischer Kompetenzbegriff zugrunde gelegt wird, der eine stärkere Fokussierung der Performanz erkennen lässt, wobei durch die Identifizierung von Kompetenzindikatoren die Trennung zwischen Kompetenz und Performanz zunehmend verschwimmt (vgl. BAETHGE u. a. 2006, S. 7).

Eine weitere Parallele lässt sich hinsichtlich des zugrundeliegenden Ordnungsprinzips festhalten, das sowohl in den Lernfeldern als auch in den *Competency Standards* die Handlungssituation darstellt (vgl. KREMER 2003, S. 2). Somit gibt es bei der Zielformulierung sowie beim Ordnungsprinzip Parallelen zwischen Lernfeldern und *Competency Standards*, wohingegen die inhaltlichen und strukturellen Ähnlichkeiten aufgrund des Arbeitsplatzbezugs zwischen *Competency Standards* und Ausbildungsordnungen vorzufinden sind. Insgesamt lässt sich mit Blick auf die strukturelle und inhaltliche Ausrichtung von Ausbildungsordnungen und Lernfeldern schlussfolgern, dass die Kompetenzorientierung in den deutschen und australischen curricularen Vorgaben Parallelen aufweisen.

## Umsetzung der Kompetenzorientierung in beruflichen Lernprozessen

Kompetenzorientierung zeigt sich verstärkt in der Realisierung beruflicher Lernprozesse. Hierbei lassen sich u. a. bei der Methodik und der Erfassung informell erworbener Kompetenzen Unterschiede und Gemeinsamkeiten identifizieren.

In der Vermittlung beruflicher Lerninhalte im CBT-Ansatz stehen zwei Aspekte im Vordergrund: die praxisnahe Vermittlung von Fähigkeiten und Kenntnissen und das selbstgesteuerte Lernen. Die durch den Arbeitsplatzbezug gegebenen praxisnahen Lernumgebungen ermöglichen lernerzentriertes und vom Lerner selbstgesteuertes und selbstorganisiertes Lernen am Arbeitsplatz oder in Simulationen (vgl. u. a. MISKO 1999; SIMONS u. a. 2003). Auch in der dualen Berufsausbildung erfahren die Methoden in beruflichen Lernprozessen sowohl schulischer als auch betrieblicher Art seit geraumer Zeit einen Wandel von lehrerzentriertem Frontalunterricht bzw. an tayloristische Vorstellungen gekoppelte oder dem Imitatio-Prinzip folgende Unterweisung hin zu mehr Lernerzentriertheit und Handlungsorientierung (vgl. EULER/HAHN 2004, S. 59). Grundprinzipien des handlungsorientierten Lehrens lassen sich mit den Schlagwörtern „Schüleraktivität“ und „Schülerzentriertheit“, „eigenverantwortliches und selbstgesteuertes Lernen“ sowie „Ganzheitlichkeit“ umschreiben (vgl. BEYEN 2003, S. 215 f.). Wie eine Studie zu den Lehr-Lern-Methoden in der beruflichen Bildung von PÄTZOLD/WINGELS/KLUSMEYER (2003) verdeutlicht, divergiert die Umsetzung des handlungsorientierten Lernens jedoch von diesen Zielsetzungen. Aus Sicht der Lehrenden im schulischen Kontext stellt der Frontalunterricht die häufigste Lehrmethode dar und handlungsorientierte Methoden fungieren lediglich als Ergänzung (vgl. ebd., S. 123). Die Gründe lägen in Zeitgründen sowie mangelnden Ressourcen (S. 128 f.), aber auch in Defiziten hinsichtlich der Kenntnisse über handlungsorientierte Lehr-Lern-Methoden sowie deren adäquaten Umgang und Einsatz (vgl. DIMANSKI 2004, S. 302; KLUSMEYER/PÄTZOLD 2005, S. 13 f.). Auch im betrieblichen Kontext dominiert der Einsatz der Demonstrations- und Vier-Stufen-Methode handlungsorientierte Lernprozesse (vgl. EULER/HAHN 2004, S. 308).

Die flächendeckende Umsetzung des *self-directed learning* und *learner-centred delivery* in beruflichen Lernprozessen ist in Australien jedoch – wie aus diversen Untersuchungen hervorgeht (vgl. SIMONS u. a. 2003, S. 48 ff.; SMITH u. a. 1997, S. 44 f.) – weiter fortgeschritten, was auf unterschiedliche Gründe zurückzuführen ist: Zunächst sind die Rahmenbedingungen zur Entwicklung und Gestaltung komplexer Lehr-Lern-Arrangements förderlich, da die berufsbildenden Institutionen (vorwiegend die staatlich finanzierten *Technical and Further Education Colleges*) über entsprechende Ressourcen (u. a. Lehrwerkstätten, Simula-

tionen und computergestützte Lernmaterialien) verfügen. Ferner erfordern Individualisierung und Flexibilisierung als zentrale Grundprinzipien des CBT-Ansatzes selbstgesteuertes Lernen. Aufgrund der modularen Struktur curricularer Vorgaben können einzelne Kompetenzeinheiten selbstständig erarbeitet, andere wiederum durch die Lehrkräfte vermittelt werden. Die zeitliche Flexibilität ermöglicht es, lernerzentrierte Einheiten, die zeitintensiver sind als lehrerzentrierter Frontalunterricht, individuell einzusetzen, ohne in Konflikt mit rigiden zeitlichen Vorgaben zu kommen.

Im CBT-Ansatz werden einzelne Kompetenzeinheiten eines Training Package mit einem Zertifikat (*Statement of Attainment*) abgeschlossen. Werden alle Kompetenzeinheiten, die für eine Qualifikation erforderlich sind, erworben, so wird ein Zertifikat über eine im AQF verankerte und somit national anerkannte berufliche Qualifikation ausgestellt. Die Teilzertifizierung und der Erwerb von Teilqualifikationen stellen einen Gegensatz zur deutschen Zertifizierungspraxis dar, in welcher erst nach erfolgreichem Absolvieren der ganzheitlichen Abschlussprüfung ein formales Zertifikat erworben wird. Das hat zur Folge, dass bei Ausbildungsabbruch kein Nachweis über bereits erworbene Kompetenzen erbracht werden kann. Daher fordern u. a. EULER/SEVERING (2006, S. 47) eine Teilzertifizierung im Rahmen von Ausbildungsbausteinen. Dies wäre eine Annäherung an die australische Zertifizierungspraxis und würde zu mehr Flexibilität in der Anrechenbarkeit von Teilqualifikationen führen.

Ein weiterer Unterschied besteht in der Erfassung informell erworbener Kompetenzen. Diese ist im CBT-Ansatz durch das sogenannte *Recognition of Prior Learning* verankert, wonach Kompetenzen unabhängig davon, wann und wo sie erworben wurden, angerechnet werden. Somit soll ermöglicht werden, dass durch Arbeitserfahrung bereits erworbene Module nicht nochmals formal absolviert werden müssen, was verkürzte Lernprozesse ermöglicht (vgl. HARGREAVES 2006, S. 4).

Im Gegensatz dazu nimmt die Erfassung informell erworbener Kompetenzen in der dualen Berufsausbildung eine Randstellung ein, und es gibt bislang keine einheitlichen Verfahren zu deren Erfassung und Akkreditierung (vgl. HELLWIG/PILZ 2007, S. 85). Im Bereich der Erwachsenenbildung wurden verschiedene Verfahren erprobt und auf regionaler Ebene implementiert – zu nennen seien an dieser Stelle der Weiterbildungspass sowie Formen der Kompetenzbilanzierung – eine flächendeckende Standardisierung und vor allem eine anerkannte Akkreditierungspraxis wurden bislang jedoch noch nicht erreicht. Lediglich im IT-Weiterbildungssystem wird explizit eine einheitliche Anrechnung von Fortbildungsaktivitäten sowie von Leistungen, die außerhalb eines formalen Bildungsgangs erworben werden, avisiert. Aufbauend auf den vier Ausbildungsberufen besteht ein dreistufiges Weiterbildungssystem mit jeweils unterschiedlichen Spezialisierungspro-

filen, in das berufserfahrene Personen einsteigen und dabei eine Akkreditierung ihrer bisherigen formalen und informellen Leistungen erfahren können (STENDER 2006, S. 230).

## Kompetenzorientierung im Rahmen des Berufsprinzips

Wenngleich das in Deutschland bestehende Berufsprinzip auch weiterhin das Berufsbildungssystem prägt, so nimmt die Kompetenzorientierung einen zunehmenden Stellenwert ein und hat Auswirkungen auf curriculare Entwicklungen sowie auf die Gestaltung beruflicher Lernprozesse. An der Entwicklung der australischen Berufsbildung und insbesondere an der Entwicklung, die der CBT-Ansatz durchlaufen hat, ist zu erkennen und für die deutsche Berufsbildung zu beachten, dass ein fragmentierter Ansatz zwar Flexibilität und Individualität ermöglicht, jedoch gleichzeitig zu heterogenen, intransparenten und nur bedingt vergleichbaren beruflichen Qualifikationen und Qualifizierungswegen führt. Aus diesem Grund kann ein kompetenzbasierter Ansatz, der innerhalb eines standardisierten ordnungspolitischen Rahmens wie beispielsweise innerhalb des Berufsprinzips, realisiert wird, zu einer Verbesserung bestehender Strukturen beitragen und als erstrebenswert erachtet werden. ■



**Kompetenzentwicklung in der Zeitarbeit – Potenziale und Grenzen**  
Gesa Münchhausen (Hrsg.)  
Hrsg.: Bundesinstitut für Berufsbildung

Der Sammelband beinhaltet Ergebnisse eines im BIBB durchgeführten Forschungsprojektes sowie der Fachtagung „Kompetenzentwicklung in der Zeitarbeit – Potenziale und Grenzen“. Dabei werden quantitative Bestandsaufnahmen zum Ausmaß von Zeitarbeit auf dem Arbeitsmarkt, theoretische Überlegungen und Praxiserfahrungen zur Kompetenzentwicklung in der Zeitarbeit, Erfahrungsberichte sowie internationale Impulse aus Frankreich und den Niederlanden präsentiert.

BIBB 2007, ISBN 978-3-7639-1091-5  
276 Seiten, 24,90 EUR

Sie erhalten diese Veröffentlichungen beim:  
W. Bertelsmann Verlag  
Postfach 10 06 33  
33506 Bielefeld  
Telefon: (05 21) 911 01-11  
Telefax: (05 21) 911 01-19  
E-Mail: service@wbv.de

**BIBB**

### Literatur

- ARNOLD, R.; SCHÜSSLER, I.: *Entwicklung des Kompetenzbegriffs und seine Bedeutung für die Berufsbildung und für die Berufsbildungsforschung*. In: Franke, G. (Hrsg.), *Komplexität und Kompetenz. Ausgewählte Fragen der Kompetenzforschung*. Bonn 2001, S. 52–74
- BAETHGE, M. u. a.: *Berufsbildungs-PISA – Machbarkeitsstudie*. Stuttgart 2006
- BEYEN, W.: *Kritische Anmerkungen zu didaktischen Forderungen des „Lernfeldkonzepts“ aus aktueller lernpsychologischer, insbesondere konstruktivistischer Sicht*. In: Bredow, A.; Dobischat, R.; Rottmann, J. (Hrsg.): *Berufs- und Wirtschaftspädagogik von A–Z, Diskussion Berufsbildung, Bd. 4*. Baltmannsweiler 2003, S. 213–226
- DIMANSKI, B.: *Handlungsorientierter Unterricht aus Sicht von Lehrenden*. In: Bader, R.; Müller, M. (Hrsg.): *Unterrichtsgestaltung nach dem Lernfeldkonzept*. Bielefeld 2004, S. 301–308
- EULER, D.; HAHN, A.: *Wirtschaftsdidaktik*. Berlin/Stuttgart/Wien 2004
- EULER, D.; SEVERING, E.: *Flexible Ausbildungswege in der Berufsbildung*. Nürnberg/St. Gallen 2006
- HARGREAVES, J.: *Recognition of Prior Learning. At a glance*. Adelaide 2006
- HELLWIG, S.: *Kompetenzorientierung in der Berufsbildung: das australische Modell der Training Packages*. In: Gonon, Ph.; Klauser, F.; Nickolaus, R. (Hrsg.): *Bedingungen beruflicher Moralentwicklung und beruflichen Lernens*. Wiesbaden 2006, S. 77–88
- HELLWIG, S.: *Der Kompetenzbegriff in der australischen Berufsbildungsforschung: theoretische Ansätze und deren Bedeutung für kompetenzbasierte Qualifizierungsprozesse*. In: Münk, D. u. a. (Hrsg.): *Hundert Jahre kaufmännische Ausbildung*. Berlin/Opladen 2007, S. 118–128
- HELLWIG, S.: *Zur Vereinbarkeit von Competency-based Training (CBT) und Berufsprinzip. Konzepte der Berufsbildung im Vergleich*. Wiesbaden 2008
- HELLWIG, S.; PILZ, M.: *Befunde aus einem europäischen Vergleichsprojekt. Beratung und Begleitung im Kontext der Zertifizierung non-formellen Lernens*. In: *Berufsbildung* 61 (2007) 103/104, S. 83–86
- HORX, M.: *Der erste große deutsche Trendreport*. Düsseldorf/Wien/New York/Moskau 1991
- KLUSMEYER, J.; PÄTZOLD, G.: (2005). *Die unterrichtsmethodische Kompetenz von Lehrkräften an kaufmännischen Berufsschulen als mögliches Implementationsproblem des Lernfeldkonzepts*. In: *Wirtschaft und Erziehung* (2005) 1, S. 11–15
- KREMER, H.-H.: *Handlungs- und Fachsystematik im Lernfeldkonzept*. In: *bwp@* (2003) 4
- LEARY, C.: *High Level Review of Training Packages. Current Realities of Training Packages. Summary of key themes emerging from Phase two*. Brisbane 2003
- MISKO, J.: *Competency-based training in Australia. Research at a glance*. Leabrook 1999
- PÄTZOLD, G.; WINGELS, J.; KLUSMEYER, J.: *Methoden im berufsbezogenen Unterricht. Einsatzhäufigkeit, Bedingungen und Perspektiven*. In: Clement, U.; LIPSMEIER, A. (Hrsg.): *Berufsbildung zwischen Struktur und Innovation. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (2003) 17, S. 117–131
- SIMONS, M. u. a.: *Implementing innovative approaches to learning and assessment through training packages*. Adelaide 2003
- SMITH, E.; KEATING, J.: *From Training Reform to Training Packages*. Tuggerah NSW 2003
- SMITH, E. u. a.: *Changed teaching and learning*. Wagga 1997
- SLOANE, P. F. E.; DILGER, B.: *The competence clash – Dilemmata bei der Übertragung des „Konzepts der nationalen Bildungsstandards“ auf die berufliche Bildung*. In: *bwp@* (2005) 8
- STENDER, J.: *Berufsbildung in der Bundesrepublik Deutschland. Teil 2: Reformansätze in der beruflichen Bildung*. Stuttgart 2006
- VONKEN, M.: *Handlung und Kompetenz. Theoretische Perspektiven für die Erwachsenen- und Berufspädagogik*. Wiesbaden 2005