

Forschungsprojekt **4.3.201** (JFP 2006)

Kompetenzstandards in der Berufsausbildung

Abschlussbericht

Dr. Kathrin Hensge
Barbara Lorig
Daniel Schreiber

Laufzeit I/2007 – II/2009

Bundesinstitut für Berufsbildung
Robert-Schuman-Platz 3
53175 Bonn

Telefon: 0228 / 107 -1409
Fax: 0228 / 107 - 2961
E-Mail: hensge@bibb.de

Bonn, 27. August 2009

www.bibb.de

Inhaltsverzeichnis

Abstract	3
1 Ausgangslage	4
2 Ziele und Prämissen	4
3 Methodische Vorgehensweise	5
3.1 Analyse und Reflexion theoretischer Grundlagen	5
3.1.1 Kompetenzverständnis	5
3.1.2 Kompetenzmodelle	8
3.2 Entwicklung eines Instruments zur Analyse von Ausbildungsordnungen	8
3.3 Erprobung des Kompetenzmodells	10
4 Ergebnisse	11
4.1 Entwicklung eines Kompetenzmodells	11
4.1.1 Kompetenzverständnis	11
4.1.2 Kompetenzmodell	11
4.2 Ergebnisse der Ausbildungsordnungsanalyse	13
4.3 Erprobung des Kompetenzmodells - Ergebnisse	15
4.3.1 Schneidung von Handlungsfeldern	15
4.3.2 Bestimmung der Kompetenzen in den Handlungsfeldern	15
4.3.3 Ableitung von Vorschlägen für die Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen.....	16
4.3.4 Fazit	17
4.4 Transfer der Ergebnisse	18
4.4.1 Kompetenzentwicklung.....	19
4.4.2 Methodenkompetenz	20
4.4.3 Arbeits- und Geschäftsprozesse.....	20
4.5 Konzept zur Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen	20
4.5.1 Weiterentwicklung der Struktur der Ausbildungsordnungen.....	21
4.5.2 Formatvorlage für kompetenzbasierte Ausbildungsordnungen	22
4.5.3 <i>Verfahrensschritte zur Erarbeitung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen</i>	23
4.6 Expertengespräche.....	24
5 Zielerreichung	26
6 Ausblick und Transfer	27
6.1 Deutscher Qualifikationsrahmen (DQR).....	27
6.2 Weiterführende Forschungs-und Entwicklungsprojekte	28
7 Kooperationen/Mitwirkungen	29
Literaturverzeichnis	31
Anlage	34

Abstract

Das Forschungsprojekt „Kompetenzstandards in der Berufsausbildung“ hat sich zum Ziel gesetzt zu untersuchen, wie kompetenzbasierte Ausbildungsordnungen gestaltet werden können und welche Grundlagen und Standards hierfür entwickelt werden müssen. Für die Umsetzung von Kompetenzorientierung in Ausbildungsordnungen ist es mindestens erforderlich:

1. ein Kompetenzverständnis zu entwickeln,
2. ein Kompetenzmodell zu gestalten, welches die Beschreibung der Ausbildungsinhalte strukturiert und
3. Verfahrensschritte zur Umsetzung zu entwickeln.

Das Forschungsprojekt macht zu diesen Punkten konkrete Vorschläge in Form eines „Konzepts zur Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen“ (siehe Anlage).

Der kompetenzbasierten Gestaltung von Ausbildungsberufsbildern und Lerninhalten der Ausbildungsordnungen liegen folgende Leitprinzipien zugrunde:

Orientierung an Kompetenzen

In den Ausbildungsordnungen werden die Kompetenzen, die die Auszubildenden erwerben sollen, verbindlich als Mindeststandard festgelegt. Die kompetenzbasierte Beschreibung erfolgt unter Berücksichtigung der fachlichen, methodischen, sozialen und personalen Dimension.

Lernergebnisorientierte Beschreibung der Kompetenzen

In den Ausbildungsordnungen werden die Kompetenzen lernergebnisorientiert beschrieben. Die Lernergebnisorientierung ist ein wichtiges Instrument zur Flexibilisierung von Ausbildungsordnungen, da hierdurch der Fokus auf das Ziel der Ausbildung gelegt wird, was den Betrieben mehr Gestaltungsspielraum einräumt. Mit der Lernergebnisorientierung wird der Paradigmenwechsel von der Input- zur Outputsteuerung auf der curricularen Ebene konsequent umgesetzt.

Orientierung an Arbeits- und Geschäftsprozessen

Berufliche Kompetenzen sind immer vor dem Hintergrund von Prozessen in den Betrieben zu betrachten. Ausgangspunkt für die inhaltliche Strukturierung und Bündelung der Ausbildungsinhalte/ der zu erwerbenden Kompetenzen sind aus diesem Grunde Arbeits- und Geschäftsprozesse.

Diese drei Leitprinzipien bilden den konzeptionellen Rahmen bei der Entscheidung, wie das Berufsbild der Ausbildungsordnungen festgelegt wird und welche Lerninhalte, das heißt Kompetenzbeschreibungen, in den Ausbildungsrahmenplan aufgenommen werden.

1 Ausgangslage

Der Kompetenzbegriff ist zurzeit einer der meist diskutierten aber auch umstrittensten Begriffe in der Bildungslandschaft. Immer mehr Initiativen, Konzepte und Ansätze legen den Kompetenzbegriff als Leitbegriff zugrunde, wie beispielweise die Diskussionen um den Europäischen und Deutschen Qualifikationsrahmen, die Machbarkeitsstudie zu einem VET-LSA (Large-Scale Assessment for Vocational Education and Training) oder das Lernfeldkonzept zur Gestaltung kompetenzbasierter Rahmenlehrpläne zeigen. Allerdings besteht in der Literatur großenteils Uneinigkeit darüber, was unter dem Begriff Kompetenz zu verstehen ist. Hier knüpft das Forschungsprojekt an, indem es ein für die Berufsbildung tragfähiges Kompetenzkonzept entwickelt und Vorschläge für die Umsetzung in die Ordnungsarbeit macht.

2 Ziele und Prämissen

Das Forschungsprojekt verfolgte folgende Zielstellungen:

„Nach Sichtung und Bewertung der vorliegenden Basistheorien samt Kompetenzdefinitionen und Operationalisierungen soll ein allgemeines Modell von Kompetenzen entwickelt werden. Dieses wird auf die einzelnen Ausbildungsordnungen projiziert, um das spezifische Kompetenzgefüge eines Berufes zu erhalten.

Mit Hilfe dieses allgemeinen Modells von Kompetenzen sollen Ausbildungsordnungen hinsichtlich ihrer Kompetenzorientierung analysiert und kompetenzorientiert umformuliert werden. In Expertengesprächen und -workshops soll die Plausibilität der neu formulierten Ausbildungsordnungen und ihre Handhabbarkeit in der Praxis erörtert werden. Die Ergebnisse fließen in eine Handreichung zur Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen ein.

Ein weiteres Ziel des Projektes neben der Gestaltung kompetenzorientierter Ausbildungsordnungen ist die (Weiter-)Entwicklung von Verfahren zur Überprüfung der in der Ausbildung erworbenen Kompetenzen. Hierfür sollen unter Berücksichtigung der vorliegenden Prüfungsmethoden exemplarisch Aufgabenstellungen zur Überprüfung der Kompetenzen entwickelt werden.“¹

Die zentrale Prämissen des Projektes lautete:

„Berufliche Handlungsfähigkeit lässt sich in einem allgemeinen Modell von Kompetenzen hinreichend formalisieren und konkretisieren. Aus den beruflichen Handlungen lässt sich ein berufsspezifisches Anforderungsgefüge gewinnen, das in Aufgabenstellungen konkretisiert und überprüft werden kann.“²

Von folgenden Arbeitshypothesen wurde zu Projektbeginn ausgegangen:

- „Der Begriff Kompetenz geht in seiner Reichweite über die Begriffe Fertigkeiten und Kenntnisse hinaus; daraus ergibt sich, dass kompetenzbasierte Ausbildungsordnungen in ihrer inhaltlichen Ausrichtung komplexer sein müssen, als wenn ihnen ausschließlich die Begriffe Fertigkeiten und Kenntnisse zugrunde gelegt werden.
- Es gibt ein allgemeines Modell von Kompetenzen, das alle Berufe des Dualen Systems umfasst.
- Das allgemeine Modell von Kompetenzen bildet den Ausgangspunkt für die kompetenzbasierte Reformulierung von Ausbildungsordnungen.

¹ Siehe Projektantrag, S. 7; http://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/at_43201.pdf (Stand: 20.07.2009)

² Siehe ebd.

- Domänen können mit Berufen gleichgesetzt werden.
- In den Berufsbildpositionen sind Ansätze für Dimensionen und Niveaus der Beherrschung von Kompetenzen vorhanden.
- Prüfungen im beruflichen Bereich geben Hinweise für die Gestaltung diagnostischer Verfahren zur Überprüfung von Kompetenzen.
- Aufgaben für diese Prüfungen werden aus konkreten beruflichen Handlungen gewonnen.
- Über die Bearbeitung der Aufgaben durch die Auszubildenden und deren Ergebnisse sowie durch die Befragung der Ausbilder lassen sich Rückschlüsse auf die Angemessenheit des allgemeinen Modells von Kompetenzen ziehen.“³

3 Methodische Vorgehensweise

3.1 Analyse und Reflexion theoretischer Grundlagen

3.1.1 Kompetenzverständnis

Eine zentrale Aufgabe des Forschungsprojektes war es zu untersuchen, welcher Kompetenzbegriff und welches Kompetenzverständnis im beruflichen Bereich diskutiert wird und auf den Ordnungsbereich angewendet werden kann. Weinert (1999) hat zur Problematik der unterschiedlichen Reichweiten des Kompetenzbegriffs eine Klassifikation gängiger Kompetenzverständnisse vorgenommen. Dabei lassen sich (mindestens) drei Klassen von Kompetenzdefinitionen mit unterschiedlicher „Reichweite“ differenzieren⁴:

1. Es gibt Definitionen im Sinne von Kompetenz als allgemeine Fähigkeiten; Kompetenz wird hier als die Befähigung interpretiert, welche den Träger in die Lage versetzt, bestimmtes Verhalten (Performanz) zu zeigen.
2. Des Weiteren gibt es (bereichs-)spezifische Kompetenzdefinitionen. Diese beziehen sich auf eine mehr oder weniger große Menge an Anforderungen, Situationen und Aufgaben. Diese können als Kompetenzdefinitionen „mittlerer Reichweite“ interpretiert werden.
3. Abschließend gibt es eine Reihe von umfassenden Kompetenzdefinitionen, wie beispielsweise Handlungskompetenz oder Schlüsselkompetenzen. Handlungskompetenz bezieht sich auf die Gesamtheit aller menschlichen Fähigkeiten. Die Kompetenzdefinitionen mit dieser „großen Reichweite“ gehen über den Bezug auf konkrete Kontexte hinaus.

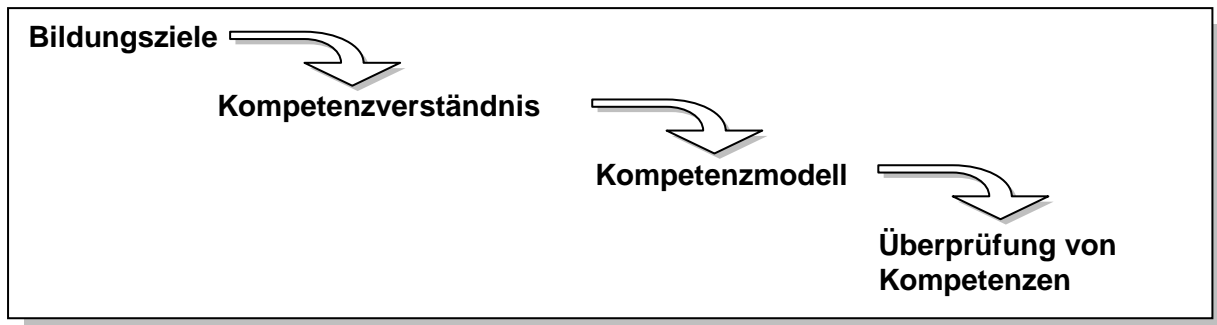
Vor dem Hintergrund der Auseinandersetzung mit dem Konzept der nationalen Bildungsstandards (vgl. KLIEME u.a. 2003) wurde im Projekt zunächst ein Vergleich der Umsetzung von Kompetenzorientierung und des zugrunde gelegten Kompetenzverständnisses in der Klieme-Expertise und den Strukturen des dualen Berufsausbildungssystems vorgenommen (vgl. FRANK/SCHREIBER 2006 und LORIG/SCHREIBER 2007). Dabei wurde davon ausgegangen, dass die wesentlichen Elemente der KLIEME-Expertise auch die Elemente eines Konzepts zur Umsetzung von Kompetenzorientierung im beruflichen Bereich sind.

Grundsätzlich sieht die KLIEME-Expertise eine Verknüpfung von Bildungszielen, Kompetenzverständnis und -modellen und konkreten Instrumenten zur Überprüfung der Kompetenzen vor (siehe Abbildung 1). Anhand dieser Struktur wurden die funktionalen Äquivalente im Berufsbildungssystem ermittelt und verglichen.

³ Siehe Projektantrag, S. 7. http://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/at_43201.pdf (Stand: 20.07.2009)

⁴ WEINERT unterscheidet insgesamt neun Kompetenzdefinitionen. Für unsere Zwecke können diese neun Definitionen in die drei vorgestellten Klassen zusammengefasst werden.

Abbildung 1: Systematik nationaler Bildungsstandards

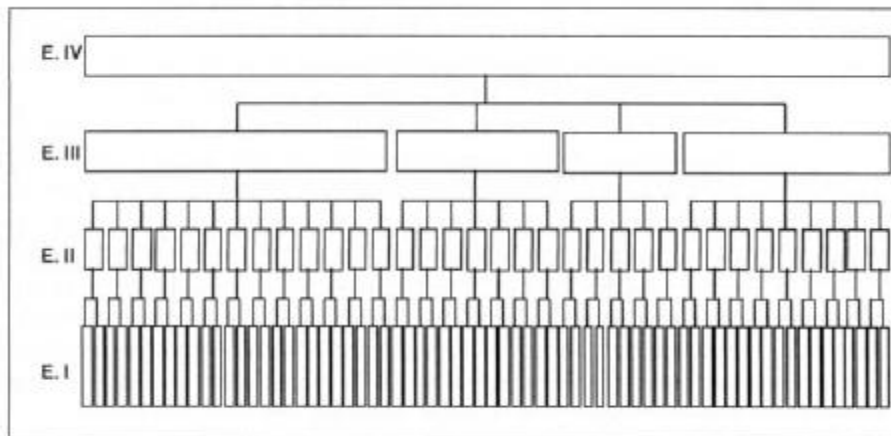


Auf der Ebene der Bildungsziele kann das Berufsbildungsgesetz (BBiG) als ausschlaggebende Instanz angesehen werden. Zum einen hat die Duale Berufsausbildung „die für die Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit in einer sich wandelnden Arbeitswelt notwendigen beruflichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten (berufliche Handlungsfähigkeit) in einem geordneten Ausbildungsgang zu vermitteln. Sie hat ferner den Erwerb der erforderlichen Berufserfahrungen zu ermöglichen“ (§ 1 Abs. 3 BBiG). Zum anderen soll durch die Prüfungen festgestellt werden, „ob der Prüfling die berufliche Handlungsfähigkeit erworben hat“ (§ 38 BBiG). Das BBiG gibt somit Hinweise zu den Bildungszielen und der Überprüfung von Kompetenzen. Der Konzeption der nationalen Bildungsstandards folgend muss für den beruflichen Bereich im Allgemeinen und für das Duale Berufsausbildungssystem im Speziellen geklärt werden, welches Kompetenzverständnis und welches Kompetenzmodell die Basis bilden können. Für die Entwicklung von Bildungsstandards wird ein Kompetenzverständnis zugrunde gelegt, das Kompetenzen beschreibt als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (WEINERT 2002, S. 27). Obwohl das Kompetenzverständnis recht umfassend angelegt ist und unterschiedliche Facetten der Person wie Motivation und Volition integriert, stehen bei der Beschreibung von Kompetenzen und ihrer Operationalisierung hauptsächlich kognitive Merkmale im Vordergrund (vgl. KLIEME u.a. 2003, S. 72). Dieses Kompetenzverständnis kann in der Weinertschen Systematik in die Klasse II als ein bereichsspezifisches Verständnis mit „mittlerer Reichweite“ eingeordnet werden.⁵ Bis dato wurde für den betrieblichen Teil der Dualen Berufsausbildung kein explizit ausgewiesenes Kompetenzverständnis festgelegt. Nach BREUER können „Kompetenzen als Fähigkeiten bzw. als grundlegende Fähigkeiten dargestellt“ und damit berufliche Handlungsfähigkeit pragmatisch als berufliche Handlungskompetenz gelesen werden (BREUER 2005, S. 10). Konzeptionell wird auf die „Vorstellung der vollständigen beruflichen Handlung über die Metapher der Befähigung zum selbständigen Planen, Durchführen und Bewerten rekurriert“ (ebd. S. 14). Auf der berufsschulischen Seite der Dualen Ausbildung wurde auf einer ordnungspolitischen Ebene ein erstes Konzept zur Umsetzung der Kompetenzorientierung eingeführt. Mit dem Lernfeldkonzept wurde im Jahr 1996 durch die Kultusministerkonferenz (KMK) ein Kompetenzverständnis festgelegt, das als Basis für die Beschreibung der Lernfelder und als Orientierung für das Lernen und Lehren in der Berufsschule dient. Ziel des Lernens in der Schule ist die Entwicklung von „Handlungskompetenz“; 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, Humankompetenz und

⁵ Für eine detaillierte Analyse der Kompetenzverständnisse bei den Bildungsstandards und im beruflichen Bereich siehe HENSGE/LORIG/SCHREIBER 2009.

Sozialkompetenz“ (KMK 2007, S. 10). Der Unterschied zur Breuerischen Interpretation und zum KMK-Ansatz wird in dem analytischen Modell nach FREY sichtbar (siehe Abbildung 2).

Abbildung 2: Analytisches Kompetenzmodell nach FREY (2004)



FREY geht von einer allgemeinen Handlungskompetenz (E. IV) aus, die sukzessive in Unterkategorien unterteilt wird. Auf der ersten Ebene werden – wie im KMK-Kompetenzverständnis – Kompetenzdimensionen (E. III) unterschieden. Diese wiederum setzen sich aus einer Menge von Fähigkeiten (E. II) zusammen, die wiederum in Fertigkeiten (E. I) unterteilt werden. Nach BREUERS Interpretation werden im BBiG lediglich die Ebenen I und II, d. h. die Ebenen der Fähigkeiten und Fertigkeiten (und Kenntnisse) angesprochen. Das KMK-Kompetenzverständnis hingegen bestimmt durch die Aufnahme von Fachkompetenz, Humankompetenz und Sozialkompetenz explizit Kompetenzdimensionen. Auch mit Blick auf die Weinertsche Systematik befinden sich die BBiG-Vorgaben und das KMK-Kompetenzverständnis auf mehreren Ebenen. Das KMK-Kompetenzverständnis kann in die Klassen II und III eingeordnet werden. Handlungskompetenz wird als Bereitschaft definiert, die in mehreren Kontexten greift, nämlich in „beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen“. Mit Blick auf die Weinertsche Differenzierung ist das KMK-Kompetenzverständnis durch den allgemeinen Charakter der Klasse III zuzuordnen; gleichzeitig zielt es aber u.a. auf den beruflichen Bereich, was vor allem mit dem Verweis auf die „Berufsfähigkeit [...] die Fachkompetenz mit allgemeinen Fähigkeiten humaner und sozialer Art verbindet“ (KMK 2007, S. 9) deutlich wird.

Die BBiG-Vorgaben haben zwar auch allgemeinen Charakter und gelten für alle Berufe, aber durch die Formulierung „die Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit“ und „in einem geordneten Ausbildungsgang“ (§ 1, Abs. 3 BBiG) wird deutlich, dass die angesprochene berufliche Handlungsfähigkeit bereichsspezifisch und im Rahmen eines konkreten Berufs wirksam werden soll. Demnach lassen sich die BBiG-Vorgaben der Klasse II zuordnen. Hat das KMK-Kompetenzverständnis allgemeinen Charakter mit Blick auf unterschiedliche Kontexte, so können die BBiG-Vorgaben als bereichsspezifisch angesehen werden, mit Blick über den einzelnen Beruf hinaus. Aus den BBiG-Vorgaben lassen sich keine Hinweise auf Kompetenzdimensionen wie im KMK-Kompetenzverständnis ableiten. Durch die Verwendung von beruflicher Handlungsfähigkeit als „Klammerbegriff“ umfasst diese mindestens Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten (siehe § 1, Abs. 3 BBiG). Vor dem Hintergrund dieser Analyse wurde im Forschungsprojekt nach geeigneten Kompetenzdimensionen gesucht, die das BBiG-Ziel, den Erwerb beruflicher Handlungsfähigkeit, weiter operationalisieren.

3.1.2 Kompetenzmodelle

Die Frage nach den Kompetenzdimensionen schließt direkt an die Frage nach einem Kompetenzmodell für die berufliche Bildung an. Kompetenzmodelle, im Sinne der nationalen Bildungsstandards, systematisieren und operationalisieren das Kompetenzverständnis und bilden einen Rahmen für dessen curriculare Umsetzung. In der aktuellen Diskussion werden zwei Formen von Kompetenzmodellen unterschieden. Zum einen werden Kompetenzen »horizontal« abgebildet, d.h. die Kompetenzbeschreibungen geben differenzierte Teildimensionen eines Kompetenzbereiches wieder. Diese Form der Kompetenzmodelle wird auch als „Kompetenzstrukturmodell“ bezeichnet. „Bei Kompetenzstrukturmodellen steht [...] im Mittelpunkt, wie die Bewältigung unterschiedlicher Anforderungen miteinander zusammenhängen und auf welchen und wie vielen Dimensionen interindividuelle Unterschiede in Kompetenzen angemessen beschrieben werden können“ (KLIEME/MAAG-MERKI/HARTIG 2007, S 11). Zum anderen können Kompetenzen als Lern- und Entwicklungsprozess gesehen und »vertikal« dargestellt werden. Diese Form der Kompetenzmodelle werden als „Kompetenzentwicklungsmodelle“ bezeichnet (ebd.) Im Gegensatz zu den oben beschriebenen Kompetenzstrukturmodellen, wo es im Kern um die Differenzierung von unterschiedlichen Dimensionen von Kompetenzen geht, bilden Kompetenzentwicklungsmodelle den Verlauf des Kompetenzerwerbs in einem bestimmten Bereich, Kontext bzw. in einer bestimmten Domäne ab. Im Zentrum der Betrachtung stehen dabei spezifische Aufgaben, die einem Niveau zugeordnet werden können und den Stand des Kompetenzerwerbs markieren. Im Zwischenbericht zum Forschungsprojekt⁶ wurden Kompetenzmodelle für den beruflichen Bildungsbereich analysiert. Die Analyse zeigte, dass sich trotz der Heterogenität der Modelle gemeinsame Merkmale finden lassen:

- Auffallend ist, dass für den beruflichen Bereich hauptsächlich Strukturmodelle vorliegen, also eine übergeordnete Zielsetzung – in der Regel Handlungskompetenz – in unterschiedliche Teildimensionen untergliedert wird.
- Die Modelle wurden berufsübergreifend entwickelt. Damit wird die Möglichkeit eröffnet, ein allgemeines Modell von Kompetenzen auf einen bestimmten Beruf/ oder einzelne Handlungsfelder zu projizieren und dadurch die berufsspezifischen Kompetenzen abzubilden. Durch diese Vorgehensweise werden Domänen etabliert (vgl. DILGER/SLOANE 2005).
- In den meisten Modellen wird von der übergeordneten Zielsetzung berufliche Handlungsfähigkeit bzw. Handlungskompetenz ausgegangen.
- Diese wird in den Modellen in Anlehnung an ROTH (1971) in der Regel in die Dimensionen Sach-/ Fach-, Sozial- und Selbst-/Human-/ personale Kompetenz unterteilt.
- In einigen Modellen werden die Kompetenzdimensionen um „Querkompetenzen“ ergänzt, sodass die Modelle die Form einer Matrix erhalten (vgl. HENSIGE/LORIG/SCHREIBER 2009).

Diese und weitere Forschungsergebnisse (siehe die folgenden Kapitel) führten zur Entwicklung eines Vorschlages für ein Kompetenzmodell zur Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen (siehe Kapitel 4.1.2).

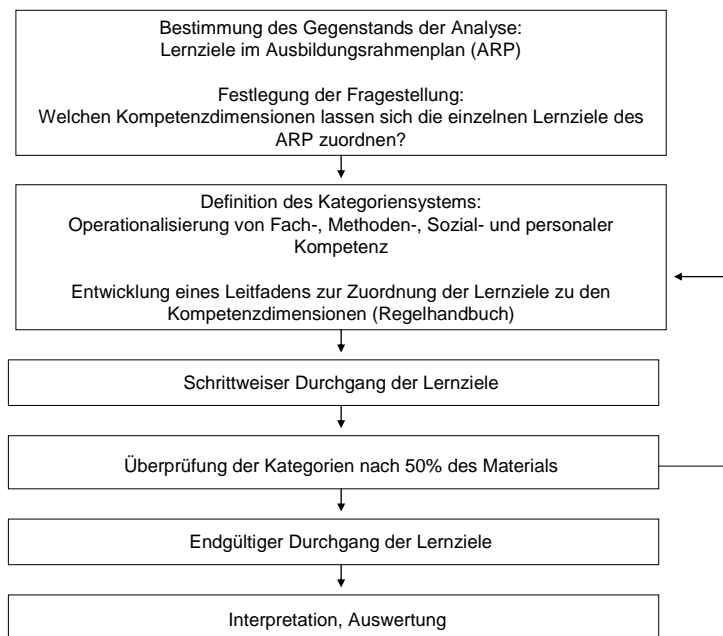
3.2 Entwicklung eines Instruments zur Analyse von Ausbildungsordnungen

Bei der Entwicklung eines Konzepts zur Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen stellt sich die Frage, inwieweit Kompetenzorientierung in den bestehenden Ausbildungsordnungen bereits vorliegt. Um dies zu überprüfen, wurde im Forschungsprojekt ein

⁶ Siehe Zwischenbericht, S. 7ff.; http://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/zw_43201.pdf (Stand: 20.07.2009)

Verfahren zur Analyse von Ausbildungsordnungen – die sogenannte Ausbildungsordnungsanalyse - entwickelt. Sie ist an die qualitative Inhaltsanalyse nach MAYRING angelehnt, in der vorliegende Texte systematisch mit Hilfe eines theoriegeleiteten am Material entwickelten Kategoriensystems analysiert werden (vgl. MAYRING 2002). Bei der Ausbildungsordnungsanalyse handelt es sich um eine strukturierte Analyse, bei der es darum geht, bestimmte Aspekte unter vorher festgelegten Ordnungskriterien aus dem Material herauszufiltern (siehe Abbildung 3).

Abbildung 3: Verfahren der Ausbildungsordnungsanalyse (angelehnt an die strukturierte Inhaltsanalyse nach MAYRING 2002)



Da den bisherigen Ausbildungsordnungen kein einheitliches, unter den Akteuren der Berufsausbildung abgestimmtes Kompetenzverständnis zugrunde liegt, wurde sich an das im Forschungsprojekt entwickelte Kompetenzverständnis und –modell angelehnt und die Berücksichtigung aller Kompetenzdimensionen (Fach-, Methoden-, Sozial- und personale Kompetenz) als Indiz für bereits vorhandene Ansätze von Kompetenzbasierung in den bestehenden Ausbildungsordnungen genommen. Als Kategoriensystem für die Inhaltsanalysen diente das Kompetenzmodell mit den Dimensionen Fach-, Methoden-, Sozial- und personale Kompetenz, wobei die Kompetenzdimensionen nochmals in Subkategorien unterteilt wurden (siehe Abbildung 4).

Abbildung 4: Kategoriensystem (Kompetenzdimensionen und Subkategorien) zur Analyse der Lernziele

Fachliche Kompetenz	Methodische Kompetenz	Soziale Kompetenz	Personale Kompetenz
Fachwissen	Arbeitsvorbereitung	Teamarbeit	Übernahme von Verantwortung/ Reflexionsfähigkeit
Fachkönnen	Arbeitsweise Arbeitsqualität	Umgang mit dem Kunden Kommunikationsfähigkeit	Lernfähigkeit

Um die Zuordnung der Lernziele zu den Kompetenzdimensionen transparent und objektivierbar vornehmen zu können, wurde ein Regelhandbuch erstellt, das – mit Beispielen versehen – eine eindeutige Zuordnung ermöglichte und im Laufe der Ausbildungsordnungsanalysen ergänzt wurde. Nach der Hälfte des Materialdurchgangs wurde das Kategoriensystem auf Stimmigkeit überprüft und vervollständigt und das ganze Material mit dem überarbeiteten Kategoriensystem erneut analysiert (vgl. Kapitel 3.3). Da die einzelnen Lernziele in den Ausbildungsordnungen unterschiedlich intensiv vermittelt werden sollen, wurden sie im Rahmen der Ausbildungsordnungsanalyse nach ihrem zeitlichen Vermittlungsumfang gewichtet. Die Ergebnisse der Analyse geben unter anderem darüber Aufschluss, ob alle vier Kompetenzdimensionen (Fach-, Methoden-, Sozial- und personale Kompetenz) in den Lernzielen der bestehenden Ausbildungsordnungen berücksichtigt worden sind, welchen Stellenwert die einzelnen Kompetenzdimensionen in den untersuchten Berufen haben und wie sich die einzelnen Kompetenzdimensionen auf die Ausbildungsjahre verteilen (siehe Kapitel 4.2).

3.3 Erprobung des Kompetenzmodells

Um sicherzustellen, dass das Kompetenzmodell auch auf die Praxis der Ordnungsarbeit übertragbar ist, wurde es anhand vier ausgewählter Berufe erprobt:

- Kaufmann/-frau im Groß- und Außenhandel, Fachrichtung Großhandel,
- Zerspanungsmechaniker/-in,
- Tischler/-in und
- Medizinische/r Fachangestellte/r

Bei dieser Auswahl handelt es sich um Berufe mit hohen Ausbildungszahlen aus den drei „großen“ Berufsbereichen kaufmännisch-verwaltend, gewerblich-technisch und Dienstleistungsbereich. Sie wurden in den letzten Jahren modernisiert und weisen unterschiedliche Prüfungsformen sowie verschiedene Strukturmodelle (fachrichtungsbezogener Beruf; Monoberufe) auf. Ziel der Erprobung war es, das Modell, das als Referenzrahmen dient, berufsspezifisch zu „füllen“ und mögliche Wege der Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen aufzuzeigen. Aus den Erprobungsergebnissen wurde ein Konzept zur Gestaltung kompetenzorientierter Ordnungsmittel abgeleitet. Die Erprobung erfolgte durch Expertinnen und Experten in den o.g. Berufen, die durch eine öffentliche Ausschreibung ermittelt wurden. Ihre Aufgabe war es, auf der Basis des Konzepts konkrete Umsetzungsvorschläge auszuarbeiten.

Dabei galt es, drei grundsätzliche Fragen zu beantworten:

1. Wie werden Arbeits- und Geschäftsprozesse in dem jeweiligen Beruf gedeutet und wie können Handlungsfelder geschnitten werden?

2. Wie werden in den Handlungsfeldern, unter Berücksichtigung der im Modell angelegten Dimensionen beruflicher Handlungskompetenz, Kompetenzbeschreibungen ermittelt?
3. Wie können die Handlungsfelder und deren Kompetenzbeschreibungen in einem Verordnungstext dargestellt werden?

Im Kern der Erprobungen ging es sowohl um das Produkt, d.h. um einen Formulierungsvorschlag für die jeweilige Ausbildungsordnung, als auch um den Prozess, d.h. um die Dokumentation des Arbeitsweges bzw. der Vorgehensweise bei der Projektion des Kompetenzmodells auf die Ausbildungsordnung. Erwartet wurden die Umsetzung des Kompetenzmodells in vorgegebenen Verfahrensschritten, die Dokumentation dieser Vorgehensweise sowie die Teilnahme an einem vom BIBB organisierten Workshop. Auf diesem Workshop wurden die Erprobungsergebnisse im Einzelnen vorgestellt und mit den Mitgliedern des Projektbeirats diskutiert. Ziel des Workshops war es, einen Meinungs- und Erfahrungsaustausch über das Konzept zur Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen und seinen Transfer in die Ordnungsarbeit herbeizuführen und Rückmeldungen für die weitere Vorgehensweise zu erhalten.

4 Ergebnisse

4.1 Entwicklung eines Kompetenzmodells

4.1.1 Kompetenzverständnis

Im Forschungsprojekt wurde ein Kompetenzverständnis für die berufliche Ausbildung entwickelt, welches dem Konzept zur Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen zugrunde gelegt wird. Dieses dient vor allem dazu, das Leitziel der Berufsausbildung nach BBiG – die Vermittlung beruflicher Handlungsfähigkeit – transparent zu machen. Berufliche Handlungsfähigkeit kann – wie auch in der berufsschulischen Ausbildung – als berufliche Handlungskompetenz interpretiert werden. Folgendes Kompetenzverständnis wird dem Konzept zugrunde gelegt (siehe Kapitel 3.1.1):

Handlungskompetenz bedeutet in der Lage zu sein, Aufgaben selbstständig und eigenverantwortlich unter Berücksichtigung des Kontextes und der in diesem handelnden Personen gestalten zu können. Handlungskompetenz wird in Arbeits- und Lernsituationen erworben und für die berufliche und persönliche Entwicklung genutzt. Handlungskompetenz entfaltet sich in den Dimensionen Fach-, Methoden-, Sozial- und personale Kompetenz.

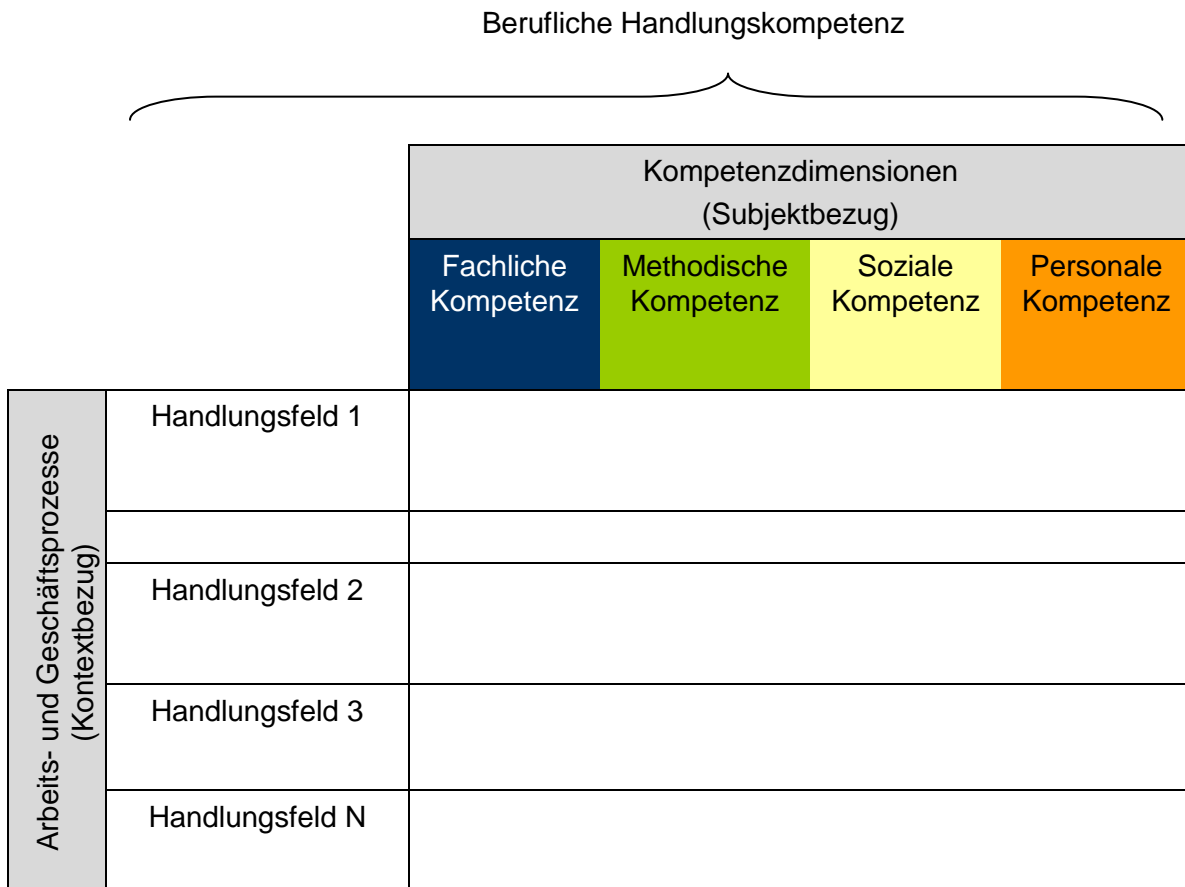
Mit dieser Definition wird an das Ziel der Berufsausbildung, den Erwerb beruflicher Handlungskompetenz, angeknüpft; gleichzeitig wird aber auch der Bezug zur Tradition der Berufs- und Wirtschaftspädagogik hergestellt, in dem die von ROTH (1971) und REETZ (1990, 1999) theoretisch fundierte und in der Berufspädagogik grundlegende Dimensionierung aufgegriffen wird.

4.1.2 Kompetenzmodell

Das Kompetenzverständnis wird im Konzept zur Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen in einem Modell konkretisiert, um die Kompetenzanforderungen an die Auszubildenden in einem bestimmten Beruf systematisch abbilden zu können bzw. erfassbar zu machen (siehe Abbildung 5). Dabei wird es in Form einer Matrix dargestellt, über die eine systematische Beziehung zwischen beruflichen Anforderungen und beruflicher Handlungs-

kompetenz hergestellt werden kann. Mit dieser zweiseitigen Herangehensweise ist das Kompetenzmodell anschlussfähig an die Begriffsbestimmung des Berufes. Es beschreibt auf der „objektiven“ Seite die situativen Anforderungen in berufstypischen Arbeits- und Geschäftsprozessen und stellt damit den Kontextbezug des Berufs her. Auf der „subjektiven“ Seite beschreibt es die individuellen Fähigkeiten über die Kompetenzdimensionen fachliche, methodische-, soziale- und personale Kompetenz.

Abbildung 5: Kompetenzmodell



Kontextbezug: Berufstypische Arbeits- und Geschäftsprozesse

Seit Beginn der 90er Jahre haben sich die Formen der Arbeits- und Betriebsorganisation von einem funktionsorientierten Ansatz hin zu einem prozessbezogenen Ansatz entwickelt. „Entsprechend der Prozessorganisation der Betriebe orientieren sich auch Ausbildungsberufe, Ausbildungsinhalte und Qualifikationserwerb nicht mehr an abstrakten Technikfeldern, sondern anhand der im Betrieb durchzuführenden Arbeits- und Geschäftsprozesse.“ (WESTPFAHL 2004, S. 10). So wurden beispielsweise die Berufsprofile der neuen industriellen Metall- und Elektroberufe an den betrieblichen Arbeits- und Geschäftsprozessen ausgerichtet und die Ausbildungsordnungen um den Aspekt des „Handelns im betrieblichen Gesamtzusammenhang“ erweitert. Der Bezug zur Arbeits- und Geschäftsprozessorientierung findet sich jedoch nicht nur in den Ausbildungsordnungen, sondern auch in den berufsschulischen Curricula und den Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK). Diese werden anhand von Lernfeldern strukturiert, „die an beruflichen Aufgabenstellungen und Handlungsfeldern orientiert sind und den Arbeits- und Geschäftsprozess reflektieren.“ (KMK 2007, S. 17). Das Kompetenzmodell knüpft an diese Entwicklung an, indem es Handlungskompetenz immer in Bezug auf die berufstypischen Arbeits- und Geschäftsprozesse darstellt. Vorgeschlagen wird, hierfür zunächst die „berufsüblichen und einsatzgebiets-typischen Arbeits- und Geschäftsprozesse“ (BECKER/MEIFORT 2006, S. 154) zu identi-

fizieren und als Grundlage für den Zuschnitt der Berufsbildpositionen der Ausbildungsordnung zu nutzen. So entstehen „Handlungsfelder“, die die Fachlichkeit des Berufes in den Ausbildungsrahmenplan der Ausbildungsordnung transportieren. Anhand von Handlungsfeldern kann eine Beschreibung des Kontextes vorgenommen, d.h. die objektive Seite der beruflichen Tätigkeiten abgebildet werden, die den Rahmen für die subjektive Seite, das Handeln der Auszubildenden, bildet. Die Handlungsfelder könnten z.B. anhand von Tätigkeitsanalysen untersucht oder in Expertenworkshops erarbeitet werden.

Subjektbezug: Fachliche, soziale, methodische und personale Dimension

Der Kontextbezug wird im Kompetenzmodell um den Subjektbezug ergänzt: Die Handlungsfelder bilden den Rahmen, in dem die Auszubildenden unter Berücksichtigung der fachlichen, sozialen, methodischen und personalen Dimension agieren. Bei der Differenzierung der Dimensionen wurde an ROTH (1971) und REETZ (1990, 1999) angeknüpft und die Kompetenzdimensionen folgendermaßen definiert:

- Unter Fachkompetenz wird die Fähigkeit und Bereitschaft verstanden, auf der Grundlage fachlichen Wissens und Könnens Aufgaben und Probleme sachgerecht zu bewältigen. Dies schließt die Einordnung von Wissen, das Erkennen von System- und Prozesszusammenhängen ein.
- Unter Methodenkompetenz wird die Fähigkeit und Bereitschaft verstanden, zielgerichtet, planmäßig und selbständig bei der Bearbeitung von Aufgaben und Problemen vorzugehen, dabei den Arbeitsprozess zu strukturieren und Lösungsstrategien selbständig, sachgerecht und situationsangemessen auszuwählen, anzuwenden und zu beurteilen.
- Sozialkompetenz bezeichnet die Fähigkeit und Bereitschaft, soziale Beziehungen zu leben und zu gestalten, unterschiedliche Interessenlagen, Zuwendungen und Spannungen zu erfassen und zu verstehen sowie sich mit Anderen rational und verantwortungsbewusst auseinander zu setzen und zu verständigen. Sozialkompetenz zeigt sich insbesondere im Kundenkontakt und in der Zusammenarbeit mit Kollegen und Vorgesetzten.
- Unter personaler Kompetenz wird die Fähigkeit und Bereitschaft verstanden, selbstorganisiert und reflexiv zu handeln, die Entwicklungschancen, Anforderungen und Einschränkungen in unterschiedlichen Kontexten zu erfassen, zu durchdenken und zu beurteilen und das Leistungsvermögen zu entfalten und weiterzuentwickeln. Im beruflichen Bereich zeigt sich personale Kompetenz u.a. in der Lernfähigkeit, Reflexionsfähigkeit und der Übernahme von Verantwortung.

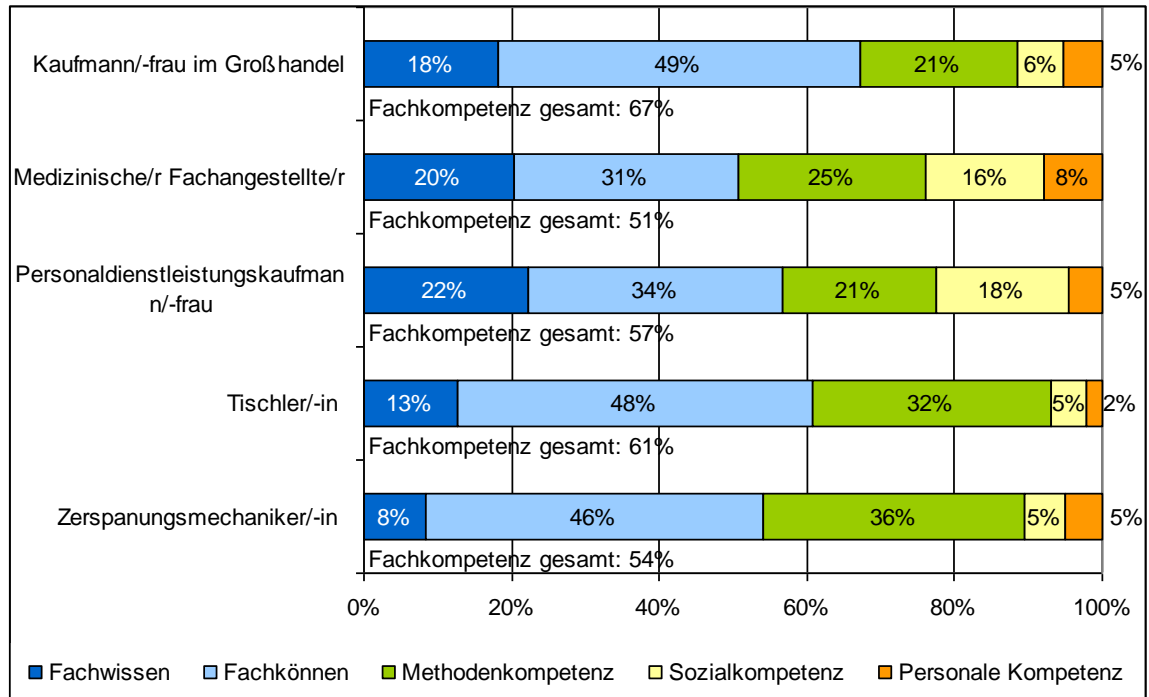
Mit Hilfe des im BIBB entwickelten Modells können die Kompetenzanforderungen für jedes Handlungsfeld unter Berücksichtigung der fachlichen, methodischen, sozialen und personalen Dimension beschrieben werden. Dabei können – abhängig von Beruf und Handlungsfeld – die einzelnen Dimensionen unterschiedlich stark ausgeprägt sein.

4.2 Ergebnisse der Ausbildungsordnungsanalyse

Zunächst wird deutlich, dass alle untersuchten Berufe (siehe Kapitel 3.3) und damit die aufgeführten Lernziele, Bezüge zu den Kompetenzdimensionen aufweisen (siehe Abbildung 6). Dabei ist die Fachkompetenz am deutlichsten ausgeprägt. Etwas 50 % bis 60 % der Lernziele haben einen Bezug zu dieser Kompetenzdimension; im Falle der Kaufleute im Groß- und Außenhandel sogar annähernd 70 %. Da die Dimension Fachkompetenz am deutlichsten ausgeprägt ist, wurden die der Untersuchung zugrunde gelegten Subkategorien explizit aufgeführt: Die Lernziele wurden hierbei stärker auf der Seite des Fachkönnens verortet

– die Wissensanteile sind weniger ausgeprägt. Im Falle des/der Zerspanungsmechanikers/-in wurden 46 % der Lernziele dem Fachkönnen zugeordnet und lediglich 8 % dem Fachwissen. Bei den Medizinischen Fachangestellten wurden dahingegen 31% dem Fachkönnen und 20 % dem Fachwissen zugewiesen; in diesem Beruf ist der Unterschied in der Gewichtung von Fachwissen und -können ausgeglichener.

Abbildung 6: Bezug aller Lernziele zu den Kompetenzdimensionen



Die zweithäufigste Kompetenzdimension in allen untersuchten Berufen ist die Methodenkompetenz. Zwischen 21 % und 36 % der Lernziele haben einen Bezug zu dieser Dimension. Am deutlichsten ausgeprägt ist die Methodenkompetenz beim Zerspanungsmechaniker / bei der Zerspanungsmechanikerin (36 %).

An dritter Stelle liegt die Sozialkompetenz. Bei drei Berufen, Zerspanungsmechaniker/-in, Tischler/-in und Kaufmann/-frau im Groß- und Außenhandel, weisen zwischen 5 % und 6 % der Lernziele einen Bezug zu dieser Kompetenzdimension auf. Der/die Medizinische Fachangestellte und der/die Personaldienstleistungskaufmann/-frau hingegen haben Anteile von 16 % bzw. 18 %.

An letzter Stelle der Kompetenzdimensionen liegt die personale Kompetenz. Drei Berufe weisen einen Anteil von 5 % auf. Der/die Tischler/-in liegt mit 2 % am Ende der Nennungen; der/die Medizinische Fachangestellte mit 8 % am Anfang.

Insgesamt lässt sich ein Trend erkennen, dass Fach- und Methodenkompetenz den Großteil der Gesamtkompetenzen in den fünf Berufen ausmachen (76 % im Falle des/der Medizinischen Fachangestellten und bis zu 93 % beim/bei der Tischler/-in). Sozial-, aber vor allem personale Kompetenzen spielen vergleichsweise eine sekundäre Rolle. Vergleicht man die zwei Berufe aus dem gewerblich-technischen Bereich, Zerspanungsmechaniker/-in und Tischler/-in, mit den kaufmännischen Berufen, Kaufmann/-frau im Groß- und Außenhandel und Personaldienstleistungskaufmann/-frau, so lässt sich festhalten, dass die gewerblich-technischen Berufe weniger Bezüge im Wissensbereich und mehr bei der Methodenkompetenz aufweisen. Der/die Personaldienstleistungskaufmann/-frau fällt durch die hohen Werte beim Fachwissen (22 %) und bei der Sozialkompetenz (18 %) auf; dafür wird hier weniger auf Fachkönnen gesetzt. Der/die Medizinische Fachangestellte, als Beruf der

personenbezogenen Dienstleistungen, fällt durch den vergleichsweise hohen Anteil an personalen Kompetenzen auf (8 %).

Die Ausbildungsordnungsanalyse hat gezeigt, wie die Kompetenzdimensionen in den Berufen verteilt sind. Offen bleibt dabei die Frage, wie „ausgewogen“ – im Sinne von gleichmäßig verteilt – die Ausbildungsordnungen die vier Kompetenzdimensionen integrieren müssten. Dies wird in jeder Ausbildungsordnung vor dem Hintergrund unterschiedlicher Schwerpunktsetzungen in den Berufen differenziert gehandhabt werden müssen. Für die zukünftige, kompetenzbasierte Gestaltung von Ausbildungsordnungen deuten die Analyseergebnisse auf eine verstärkte Berücksichtigung sozialer und personaler Kompetenzen hin (SCHREIBER 2009).

4.3 Erprobung des Kompetenzmodells

Die Erprobungsergebnisse wurden entlang der in Kap. 3.3 dargestellten Fragestellungen ausgewertet. Sie werden hier anhand ausgewählter Beispiele dargestellt.

4.3.1 Schneidung von Handlungsfeldern

Das Kompetenzmodell sieht vor, in einem ersten Schritt berufstypische Handlungsfelder auf der Basis von Arbeits- und Geschäftsprozessen zu identifizieren. In der Erprobung wurden hierfür grundsätzlich zwei Herangehensweisen gewählt: analytisch-systematisch und im Dialog mit der Bildungspraxis. Bei der Erprobung des Berufs Kaufmann/-frau im Groß- und Außenhandel, Fachrichtung Großhandel wurde analytisch-systematisch vorgegangen und zunächst die Frage diskutiert, ob sich die Schneidung von Handlungsfeldern an Geschäfts- oder an Arbeitsprozessen orientieren sollte. Es wurde eine Orientierung an Arbeitsprozessen empfohlen, weil die Ausbildung eher in konkreten Aufgaben und Fähigkeiten verortet werden kann. Vorgeschlagen wurde, die Handlungsfelder auf der Basis berufstypischer Aufgaben zu schneiden. Hierfür lassen sich grundsätzlich zwei Strukturformen unterscheiden (vgl. KOCH 2008):

1. lineare Struktur, d.h. Arbeitsprozesse finden hintereinander statt und folgen bspw. Stoffflüssen, Entscheidungsabläufen oder Funktionsbereichen oder
2. parallele Struktur, d.h. die Arbeitsprozesse müssen nicht zwangsläufig hintereinander ablaufen, stellen Supportprozesse; wie z.B. das Controlling; dar oder sind an Produkten- oder Dienstleistungen ausgerichtet.

Für die Kaufleute im Groß- und Außenhandel wird die Schneidung von Handlungsfeldern anhand linearer Prozessstrukturen empfohlen. In diesem Beruf lassen sich lineare Prozessstrukturen als Folge von Arbeitsprozessen darstellen, die Entscheidungsabläufen folgen.

Ein anderer Weg der Schneidung von Handlungsfeldern wurde beim Beruf Medizinische/r Fachangestellte/r beschritten. Hier erfolgte die Schneidung u. a. durch die Analyse des Berufsbildes, die theoriegestützte Beschreibung typischer Dienstleistungsprozesse und die Reflexion entsprechender Vorschläge aus Expertenbefragungen (vgl. BURCHERT/BENNING/BONSE-ROHMANN 2008). Mit dieser Vorgehensweise wird versucht, analytische Überlegungen anhand von Expertenmeinungen zu validieren und die Schneidung von Handlungsfeldern sowohl analytisch als auch im Dialog mit Berufsexperten vorzunehmen.

4.3.2 Bestimmung der Kompetenzen in den Handlungsfeldern

Nach der Identifizierung und Schneidung von Handlungsfeldern sollten gemäß dem Projekt-Modell die Kompetenzen in den einzelnen Handlungsfeldern festgelegt und unter Berücksichtigung der Kompetenzdimensionen beruflicher Handlungsfähigkeit beschrieben werden. Die Erprobungsergebnisse zeigen, dass sich die erforderlichen Kompetenzen nicht direkt aus den identifizierten Handlungsfeldern ableiten lassen, sondern Zwischenschritte benötigt

werden. Dabei kann entweder von den Handlungsfeldern und deren näherer Beschreibung ausgegangen werden oder von den Kompetenzdimensionen und deren Operationalisierung.

Handlungsfeldbezogene Festlegung

Bei den Großhandelskauffleuten wurde als Zwischenschritt für die Festlegung von Kompetenzen in den Handlungsfeldern eine Aufgabenmatrix entwickelt. Hierfür wurden Kriterien wie bspw. die Beschreibung von Kernaufgaben, persönlicher Einsatz, Arbeitsmittel, Systeme/Informationsbasis, Kommunikation nach innen/ außen oder Lernbedarf festgelegt. Diese Aufgabenmatrix wird für jedes Handlungsfeld gesondert ausgefüllt (vgl. KOCH 2008).

Kompetenzbezogene Festlegung

Im Erprobungsverfahren für den Ausbildungsberuf Tischler/-in erfolgte eine berufsspezifische Operationalisierung der Kompetenzdimensionen, die beispielhaft für die Sozialkompetenz in Abbildung 7 dargestellt ist. Diese Vorgehensweise beinhaltet eine schrittweise Ausdifferenzierung der Dimension und eine Ergänzung um Kompetenzbereiche und Formulierungsbeispiele aus dem derzeitigen Ausbildungsrahmenplan (vgl. ROSS/HOCH 2008).

Abbildung 7: Auszug aus: Operationalisierung Sozialkompetenz (vgl. ROSS/HOCH 2008, S.6)

Kompetenzdimension	Kompetenzbereiche	Formulierungsbeispiele von Lernzielen aus dem bestehenden Ausbildungsrahmenplan
Sozialkompetenz	<ul style="list-style-type: none"> – Informations- und Kommunikationssysteme – Kundenorientierung – Teamarbeit – Konfliktbewältigung 	<ul style="list-style-type: none"> – Gespräche führen – Sachverhalte darstellen – Informationen einholen und weitergeben – Aufgaben im Team planen – Konflikte wahrnehmen und zur konstruktiven Lösung beitragen – Maßnahmen veranlassen – Kundenwünsche entgegennehmen – ...

4.3.3 Ableitung von Vorschlägen für die Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen

In den meisten Erprobungsverfahren werden im Paragraph 3 „Ausbildungsberufsbild“ der Ausbildungsordnung die Handlungsfelder aufgeführt. Die Gegenüberstellung (siehe Abbildung 8) macht deutlich, dass an die Stelle der Berufsbildpositionen die Nennung der Handlungsfelder tritt; allerdings werden in diesem Beispiel fachübergreifende Kompetenzbereiche gesondert und nicht, wie das Kompetenzmodell es nahe legt, integriert dargestellt.

Abbildung 8: Beispiel für eine kompetenzbasierte Ausbildungsordnung – Paragraphenteil (vgl. SCHMIDT 2008, S. 14)

Teil 6 Vorschriften für den Ausbildungsberuf Zerspanungsmechaniker/Zerspanungsmechanikerin	Teil 6 Vorschriften für den Ausbildungsberuf Zerspanungsmechaniker/Zerspanungsmechanikerin
<p>§22 Ausbildungsberufsbild</p> <p>(1) Gegenstand der Berufsausbildung sind mindestens die folgenden Qualifikationen:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Berufsbildung, Arbeits- und Tarifrecht, 2. Aufbau und Organisation des Ausbildungsbetriebes, 3. Sicherheit und Gesundheitsschutz bei der Arbeit, 4. Umweltschutz, 5. Betriebliche und technische Kommunikation, 6. Planen und Organisieren der Arbeit, Bewerten der Arbeitsergebnisse, 7. Unterscheiden, Zuordnen und Handhaben von Werk- und Hilfsstoffen, 8. Herstellen von Bauteilen und Baugruppen, 9. Warten von Betriebsmitteln, 10. Steuerungstechnik, 11. Anschlagen, Sichern und Transportieren, 12. Kundenorientierung, 13. Planen des Fertigungsprozesses, 14. Programmieren von numerisch gesteuerten Werkzeugmaschinen oder Fertigungssystemen, 15. Einrichten von Werkzeugmaschinen oder Fertigungssystemen, 16. Herstellen von Werkstücken, 17. Überwachen und Optimieren von Fertigungsabläufen, 18. Geschäftsprozesse und Qualitätssicherungssysteme im Einsatzgebiet. <p>(2) Die Qualifikationen nach Absatz 1 sind in mindestens einem der folgenden Einsatzgebiete anzuwenden und zu vertiefen:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Drehautomatensysteme, 2. Drehmaschinensysteme, 3. Fräsmaschinensysteme, 4. Schleifmaschinensysteme. <p>Das Einsatzgebiet wird vom Ausbildungsbetrieb festgelegt. Andere Einsatzgebiete sind zulässig, wenn in ihnen die Qualifikationen nach Absatz 1 vermittelt werden können.</p>	<p>§22 Ausbildungsberufsbild</p> <p>(1) Gegenstand der Berufsausbildung ist der Kompetenzerwerb in folgenden Handlungsfeldern:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Herstellen von Werkstücken <ul style="list-style-type: none"> ○ Fertigen von Bauelementen <ul style="list-style-type: none"> ▪ (a) durch manuelles Spanen, Trennen und Umformen ▪ (b) mit konventionellen Werkzeugmaschinen ▪ (c) mit numerisch gesteuerten Werkzeugmaschinen ▪ (d) durch Feinbearbeitungsverfahren ○ (e) Herstellung von Baugruppen /Montage / Demontage) • Automatisierungstechnik (Steuerungstechnik) <ul style="list-style-type: none"> ○ (f) Planen, Organisieren und Inbetriebnehmen von Steuerungen • (g) Instandhaltung <ul style="list-style-type: none"> ○ Warten von Betriebsmitteln ○ Prüfen und Sichern der Betriebsbereitschaft • (h) Vorbereitung und Durchführen eines Einzel- / Serienfertigungsauftrages <p>(2) Bestandteil der Vermittlung von Prozessqualifikationen im Rahmen des Kompetenzerwerbs während der Ausbildung ist die Vermittlung von Kompetenzen zu</p> <ul style="list-style-type: none"> • Berufsbildung, Arbeits- und Tarifrecht, • Aufbau und Organisation des Ausbildungsbetriebes, • Sicherheit und Gesundheitsschutz bei der Arbeit, • Umweltschutz, • Betriebliche und technische Kommunikation, • Planen und Organisieren der Arbeit, Bewerten der Arbeitsergebnisse, • Unterscheiden, Zuordnen und Handhaben von Werk- und Hilfsstoffen, <p>(3) Die erworbenen Kompetenzen nach Absatz 1 und 2 sind in mindestens einem der berufsspezifischen Einsatzgebiete (z.B. Drehautomatensysteme, Drehmaschinensysteme, Fräsmaschinensysteme, Schleifmaschinensysteme anzuwenden und zu vertiefen.</p> <p>Das Einsatzgebiet wird vom Ausbildungsbetrieb festgelegt.</p>

4.3.4 Fazit

Ziel war es, die Erprobungsergebnisse neben theoretischen und bildungspolitischen Überlegungen in ein Konzept zur Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen zu bündeln und damit der Ordnungspraxis einen Leitfaden zur kompetenzorientierten Weiterentwicklung der Ordnungsmittel an die Hand zu geben. Die Erprobungsergebnisse wurden in das Konzept für die Gestaltung kompetenzorientierter Ausbildungsordnungen aufgenommen und es wurden Vorschläge für die einzelnen Verfahrensschritte entwickelt (siehe Kapitel. 4.5). Insgesamt können die Erprobungsergebnisse als positives Feedback zur Handhabbarkeit und Plausibilität des Kompetenzmodells angesehen werden: Mit dem im Forschungsprojekt entwickelten Kompetenzmodell können Ausbildungsordnungen kompetenzorientiert gestaltet werden. Im Einzelnen hat die Erprobung folgende Ergebnisse erbracht:

- Die bisherige formale und inhaltliche Struktur von Ausbildungsordnungen sollte überarbeitet werden. Dabei sind folgende Fragen zu klären:
 - Wie verhalten sich die bisherigen Lernziele und Kompetenzbeschreibungen zueinander?
 - Können Handlungsfelder die derzeitigen Berufsbildpositionen ersetzen?
 - Wie können in einem handlungsfeldbezogenen Ansatz die sachliche und zeitliche Gliederung von Ausbildungsordnungen aussehen?
 - Wie können die Prüfungsanforderungen kompetenzbasiert dargestellt werden?
 - Wird eine Formatvorlage benötigt, die den Rahmen für die kompetenzbasierte Gestaltung von Ordnungsmitteln verbindlich festlegt und wenn ja, wie soll diese aussehen?
- Geklärt werden muss, wie Handlungsfelder kompetenzorientiert beschrieben werden sollen. Das BIBB-Kompetenzmodell legt die integrierte Darstellung nahe, da somit die in dem jeweiligen Handlungsfeld erforderlichen fachlichen und fachübergreifenden

Kompetenzen umfassend und zusammenhängend aufgeführt werden können. Ein Beispiel zeigt Abbildung 9.

Abbildung 9: Mögliche Darstellung und Formulierung der Kompetenzbeschreibungen am Beispiel des Berufs Medizinische/r Fachangestellte/r (vgl. BURCHERT/BENNING/BONSE-ROHMANN 2008, S. 59)

Handlungsfeld 4: Patientenbetreuung und -beratung	
4.1 Betreuen von Patientinnen und Patienten	<p>... e)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die Auszubildenden verfügen über aktuelle Kenntnisse zu den im Praxisablauf diagnostischen und therapeutischen Verfahren sowie deren Abrechnung. (<i>Fachkompetenz</i>) • Sie informieren Patienten zielgerichtet und systematisch über die jeweils relevanten Verfahren zur Diagnostik, Therapie sowie ggf. Wiederbestellung und Abrechnung. (<i>Methodenkompetenz</i>) • Auch in Konfliktsituationen sind sie in der Lage, fair und kompetent argumentierend Patienten zur Kooperation zu motivieren. (<i>Sozialkompetenz</i>)

- Eine Verständigung über die für die Gestaltung kompetenzorientierter Ordnungsmittel notwendigen Verfahrensschritte muss hergestellt werden. In Anlehnung an die in der Erprobung gewählten Arbeitsschritte zeichnen sich mindestens die folgenden Verfahrensschritte ab:

- Identifizierung von Arbeits- und Geschäftsprozessen,
- Schneidung von Handlungsfeldern,
- Festlegung von Kompetenzen in den Handlungsfeldern sowie
- ggf. Darstellung bzw. Übertragung in eine Formatvorlage als einheitliches Muster für die Gestaltung von Ausbildungsordnungen.

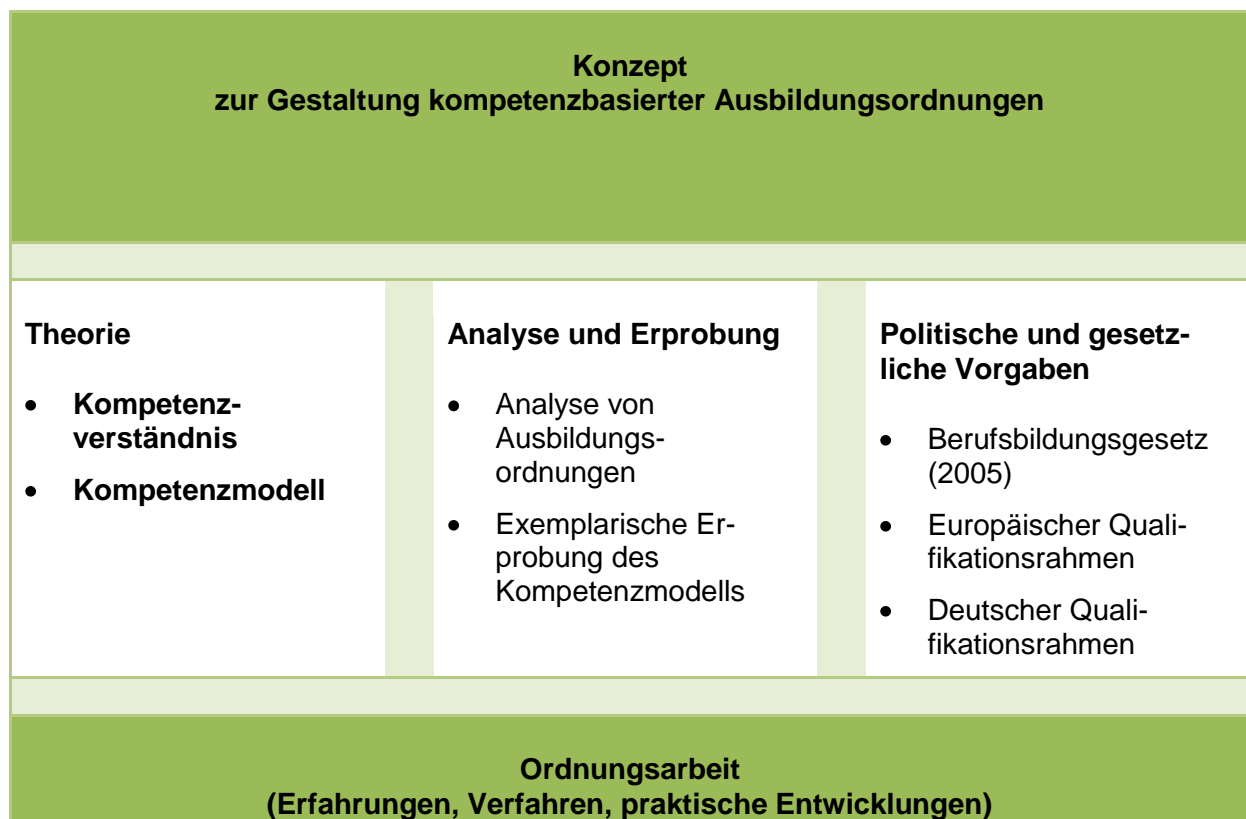
4.4 Transfer der Ergebnisse

Im Forschungsprojekt wurden bei der Entwicklung des Konzepts zur Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen die Ergebnisse und Befunde zu einem Konzept zusammengefügt und verdichtet. Es wurde an die Praxis der Ordnungsarbeit angeknüpft und

- theoretische Überlegungen (siehe Kapitel 3.1 und 4.1),
- Analyse- und Erprobungsergebnisse (siehe Kapitel 3.2, 4.2 und 3.3, 4.3) sowie
- politische und gesetzliche Vorgaben, insbesondere das Berufsbildungsgesetz, der europäischen und der deutsche Qualifikationsrahmen (EQR, DQR) (zum DQR siehe auch Kapitel 6)

mit einbezogen (siehe Abbildung 10). Bei diesem Transferprozess von Forschungsergebnissen traten Probleme auf, da sich theoretische Überlegungen, die Erprobung im Feld und die ordnungspolitischen Vorgaben, wie beispielsweise der EQR und DQR, an einigen Punkten reiben und wenig miteinander vereinbar sind. Im Folgenden werden diese Probleme an einigen zentralen Punkten aufgezeigt, um transparent zu machen, wie die Entscheidung für einzelne Elemente des Konzepts zustande gekommen ist.

Abbildung 10: Fundamente des Konzepts zur Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen



4.4.1 Kompetenzentwicklung

Grundsätzlich stellt sich die Frage, ob bei der Gestaltung von kompetenzorientierten Ausbildungsordnungen auch der Aspekt der Kompetenzentwicklung berücksichtigt werden sollte. Vor dem Hintergrund der zunehmenden Bedeutung von Kompetenzmessung und -bewertung scheint es sinnvoll, der Gestaltung von Ausbildungsordnungen Entwicklungsmodelle zugrunde zu legen und den Erwerb von Kompetenzen im Verlauf der Ausbildung abzubilden (vgl. LORIG/SCHREIBER 2007). Denkbar wäre, dass mit einem Kompetenzentwicklungsmodell eher ein Fundament für Kompetenzdiagnostik im beruflichen Bereich gelegt werden könnte als mit einem Kompetenzstrukturmodell.

Gegen die Aufnahme des Kompetenzentwicklungsaspekts in Ausbildungsordnungen sprechen allerdings mehrere Punkte:

- Bei der Gestaltung von Ausbildungsordnungen werden in der Praxis der Ordnungsarbeit „Endqualifikationen“ beschrieben (KOCH 2006, S. 3), d.h. die Kompetenzen, die „am Ende des Ausbildungsganges“ erworben sein sollen. Prinzipiell sind demnach in Ausbildungsordnungen keine Entwicklungslogiken enthalten, sondern es werden der „Output“ des Bildungsganges, die Lernergebnisse, beschrieben.
- Bisher liegen kaum Theorien und Konzepte zur Kompetenzentwicklung im beruflichen Bereich vor. Eine Ausnahme bildet die Expertiseforschung, beispielsweise das Novizen-Expertenmodell nach DREYFUS/DREYFUS (1987), das im Rahmen eines Leonardo-Da-Vinci-Projektes im Ausbildungsberuf Kfz-Mechatroniker/-in angewandt und erprobt wurde (vgl. RAUNER/SPÖTTL 2002). Um das Modell jedoch auf andere Ausbildungsberufe übertragen zu können, fehlt bisher eine breite empirische Basis. Grundsätzlich müsste sich dann auch gegen eine lernergebnis- und für eine entwicklungsorientierte Kompetenzbeschreibung in Ausbildungsordnungen entschieden

werden. In der Vergangenheit wurden in einigen Fällen bei der Gestaltung von Ausbildungsordnungen auch so genannte Taxonomien – wie beispielsweise die Lernziel-taxonomie nach BLOOM bzw. ANDERSON und KRATHWOHL – eingesetzt, diese helfen aber eher, die Komplexität der Lernziele zu bestimmen (BLOOM 1972, FRANKE 2005) als den Kompetenzentwicklungserwerb und -verlauf zu beschreiben.

- Die Ordnungsmittel sind aktuell so gestaltet, dass die Betriebe flexibel mit den Lernzielen umgehen können und Gestaltungsspielräume hinsichtlich der zeitlichen Vermittlung haben. Diese Flexibilität ginge verloren, wenn die Ausbildungsordnungen auf Grundlage eines Kompetenzentwicklungsmodells gestaltet würden.

Aus diesen Gründen wurde im Konzept auf den Aspekt der Kompetenzentwicklung verzichtet und die Kompetenzen werden in „vor der Zwischenprüfung bzw. gestreckten Abschluss-/Gesellenprüfung (GAP/GGP)Teil 1“ zu vermittelnde und „nach der Zwischenprüfung bzw. gestreckten Abschluss-/Gesellenprüfung Teil 1“ zu vermittelnde Kompetenzen unterteilt (siehe Kap. 4.5.2).

4.4.2 Methodenkompetenz

Bei der Analyse der vorliegenden Kompetenzmodelle im beruflichen Bereich stellte sich die Frage, ob Methodenkompetenz in Fachkompetenz integriert oder als eigenständige Kompetenzdimension aufgenommen werden sollte. Bei der Ausbildungsordnungsanalyse wurde ermittelt, dass Methodenkompetenz, verstanden als Aspekte des Planens, des Durchführens und der Bewertung von Arbeiten und Arbeitsqualität (siehe Kap. 4.1), neben der Fachkompetenz die zweitwichtigste Kompetenzdimension ist (siehe auch Kap. 4.2). Im Rahmen des Konzepts wird Methodenkompetenz in Anlehnung an die vollständige Handlung deshalb verstanden als Kompetenzdimension, in der über die fachlichen Kenntnisse und Fertigkeiten hinaus Tätigkeiten ausgeführt werden, die das Arbeiten im Allgemeinen betreffen und die die Personen in die Lage versetzen, ihre Arbeit zu strukturieren. Da hierzu viele Hinweise in den Ausbildungsordnungsanalysen gefunden wurden, wurden die Fach- und Methodenkompetenz als eigenständige Kompetenzdimensionen betrachtet.

4.4.3 Arbeits- und Geschäftsprozesse

Bei der Erprobung des Kompetenzmodells wurde festgestellt, dass die Orientierung an Arbeits- und Geschäftsprozessen zu theoretisch ist und eine Konzentration/Beschränkung auf die Arbeitsprozesse vorgeschlagen. Dagegen spricht, dass Kompetenzen im beruflichen Bereich im Wesentlichen vom Kontext, d. h. von den Anforderungen her, zu betrachten sind (vgl. DILGER/SLOANE 2005). Die Auszubildenden sollen lernen, sich und ihre Tätigkeiten im betrieblichen Gesamtzusammenhang zu verorten und einen Überblick über die vor- und nachgelagerten Prozesse zu gewinnen. Um den Ansatz des „Handelns im betrieblichen Gesamtzusammenhang“ konzeptionell zu verankern, wird in modernen Ausbildungsordnungen auf die Arbeits- und Geschäftsprozesse Bezug genommen. Darüber hinaus legen die Arbeits- und Geschäftsprozesse die Breite eines Berufsbilds fest. Vor diesem Hintergrund ist für das vorliegende Kompetenzmodell ebenfalls eine Orientierung an den Arbeits- und Geschäftsprozessen erforderlich (siehe auch Kap. 4.1.2).

4.5 Konzept zur Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen

Für die kompetenzorientierte Weiterentwicklung von Ausbildungsordnungen bedarf es eines theoretisch fundierten Kompetenzverständnisses und -modells sowie systematischer, an die Ordnungsarbeit anknüpfender, Verfahrensschritte. Grundlegend ist dabei, dass die am Ordnungsverfahren Beteiligten einheitliche Begrifflichkeiten verwenden und insbesondere über ein konsensuales Kompetenzverständnis verfügen. Das vorliegende Konzept (siehe Anlage) macht Vorschläge für eine kompetenzorientierte Weiterentwicklung von Aus-

bildungsordnungen. Es ist anschlussfähig an die bisherige Ordnungsarbeit und leistet einen Beitrag zur Qualitätssicherung und -entwicklung im Ordnungsverfahren. Dabei steht es in einem Spannungsverhältnis zwischen theoretischer Fundierung, Praxisorientierung und ordnungspolitischer Akzeptanz.

4.5.1 Weiterentwicklung der Struktur der Ausbildungsordnungen

Das Konzept ist eingebettet in die BIBB-Hauptausschuss-Empfehlung 130 „Zur Qualitätssicherung und zum Qualitätsmanagement in Ordnungsverfahren“ (2008) und ergänzt diese um eine inhaltliche Komponente. Grundsätzlich werden die Struktur und das Erscheinungsbild der Ausbildungsordnungen nicht infrage gestellt: es gibt immer noch Berufsbildpositionen, Prüfungsanforderungen und einen Ausbildungsrahmenplan; allerdings werden diese Strukturmomente inhaltlich und formal weiterentwickelt und anschlussfähig an das Kompetenzmodell gemacht. Im Folgenden werden die aktuellen Strukturelemente von Ausbildungsordnungen aufgeführt und ihre kompetenzbasierte Weiterentwicklung aufgezeigt (siehe Abbildung 11). Ungeachtet dieser Weiterentwicklung werden in den Ausbildungsordnungen nach wie vor Mindeststandards festgelegt, deren Erfüllung nach Abschluss der Ausbildung erwartet wird.

Abbildung 11: Strukturelemente von Ausbildungsordnungen und ihre kompetenzbasierte Weiterentwicklung

Ausbildungsordnung		Kompetenzbasierte Ausbildungsordnung
Berufsbildpositionen	⇒	Handlungsfelder
Die Berufsbildpositionen beschreiben das Ausbildungsberufsbild und geben im Sinne einer Grobgliederung die Lerninhalte des Berufs wieder.		Auf Grundlage der berufstypischen Arbeits- und Geschäftsprozesse werden Handlungsfelder geschnitten. Der Titel der Handlungsfelder ersetzt die im sogenannten Paragraphenteil der Ausbildung aufgeführten Berufsbildpositionen.
Lernziele	⇒	Kompetenzbeschreibungen
Die Lernziele konkretisieren die Berufsbildpositionen und bilden den inhaltlichen Rahmen der Ausbildungsordnung.		In den Handlungsfeldern werden die notwendigen Kompetenzen beschrieben. Diese orientieren sich inhaltlich an den vier Kompetenzdimensionen des Kompetenzmodells (Fach-, Methoden-, Sozial- und personale Kompetenz). Eine zusätzliche Auflistung von Lernzielen ist nicht mehr nötig.
Sachliche und zeitliche Gliederung	⇒	Integrierte Darstellung der Gliederung
Die Ausbildungsordnungen beschreiben die sachliche und die zeitliche Struktur der Ausbildung. Dabei kann eine Strukturierung nach Zeitrichtwerten oder Zeitrahmen gewählt werden.		Im Ausbildungsrahmenplan wird jedes Handlungsfeld detailliert beschrieben und enthält Angaben zur Dauer der Vermittlung sowie zur prüfungszeitpunktbezogenen Vermittlung. Die sachliche und zeitliche Gliederung wird – analog zu den Zeitrichtwerten – integriert dargestellt.
Berufsprofilgebende und integrative Fertigkeiten, Kenntnissen und Fähigkeiten	⇒	Integrierte Darstellung der Inhalte
Das Ausbildungsberufsbild wird in berufsprofilgebende und integrative Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten unterteilt.		Die Trennung zwischen berufsprofilgebenden und integrativen Fertigkeiten, Kenntnissen und Fähigkeiten im Aus-

Ausbildungsordnung		Kompetenzbasierte Ausbildungsordnung
		bildungsberufsbild wird durch eine integrierte Beschreibung der zu erwerbenden Kompetenzen ersetzt.
Prüfungsbereiche	⇒	Prüfungsfelder
Die Prüfungsbereiche beschreiben die Prüfungsanforderungen		Die Prüfungsanforderungen werden in Prüfungsfeldern dargestellt und die nachzuweisenden Kompetenzen auf Handlungsfelder bezogen.

4.5.2 Formatvorlage für kompetenzbasierte Ausbildungsordnungen

Für die Übertragung der Handlungsfelder und der darin beschriebenen Kompetenzen in einen Verordnungstext wurde eine eigene Formatvorlage entwickelt (siehe Abbildung 12). Diese Formatvorlage ersetzt die bisherige sachliche und zeitliche Gliederung der Ausbildungsordnung.

Abbildung 12: Formatvorlage für kompetenzbasierte Ausbildungsordnungen (Musterbeispiel)

Lfd. Nr.	Titel des Handlungsfelds	Kompetenzbeschreibungen	Monate
1	2	3	4
1	HF	...	6
2	HF	...	6
3	HF	...	3
4	HF	...	3
GAP/GGP Teil 1/ Zwischenprüfung			
5	HF	...	6
6	HF	...	3
7	HF	...	3
8	HF	...	6
GAP/GGP Teil 2/ Abschluss-/Gesellenprüfung			

Sie enthält die laufende Nummer und die Titel der Handlungsfelder, die Kompetenzbeschreibungen und die Angabe der Monate, in denen ein Handlungsfeld vermittelt werden soll. Die Titel der Handlungsfelder bilden in ihrer Gesamtheit das Ausbildungsberufsbild,

welches auch in den Paragraphenteil der Ausbildungsordnung eingetragen wird und ersetzen die Berufsbildpositionen. Die Kompetenzbeschreibungen stellen die sachliche Gliederung der Ausbildungsordnung dar und ersetzen die Lernziele. Die Formatvorlage stellt darüber hinaus eine Kombination aus sachlicher und zeitlicher Gliederung dar (ähnlich der Zeitrichtwerte-Methode in den bisherigen Ausbildungsordnungen). Darüber hinaus wird pro Handlungsfeld der zeitliche Umfang (in Monaten) angegeben. Die Handlungsfelder müssen in einer prüfungszeitpunktbezogenen Reihenfolge eingetragen werden, vor der Zwischenprüfung bzw. Gestreckten Abschluss-/Gesellenprüfung (GAP/GGP) Teil 1 und nach der Zwischenprüfung bzw. Gestreckten Abschluss-/Gesellenprüfung (GAP/GGP) Teil 1; weitere zeitliche Detailangaben sind nicht notwendig. Dabei stellt die Anordnung der Handlungsfelder keine zwangsläufige Reihenfolge der Vermittlung dar. Dies ermöglicht eine flexible Vermittlung in den Betrieben und Unternehmen.

4.5.3 Verfahrensschritte zur Erarbeitung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen

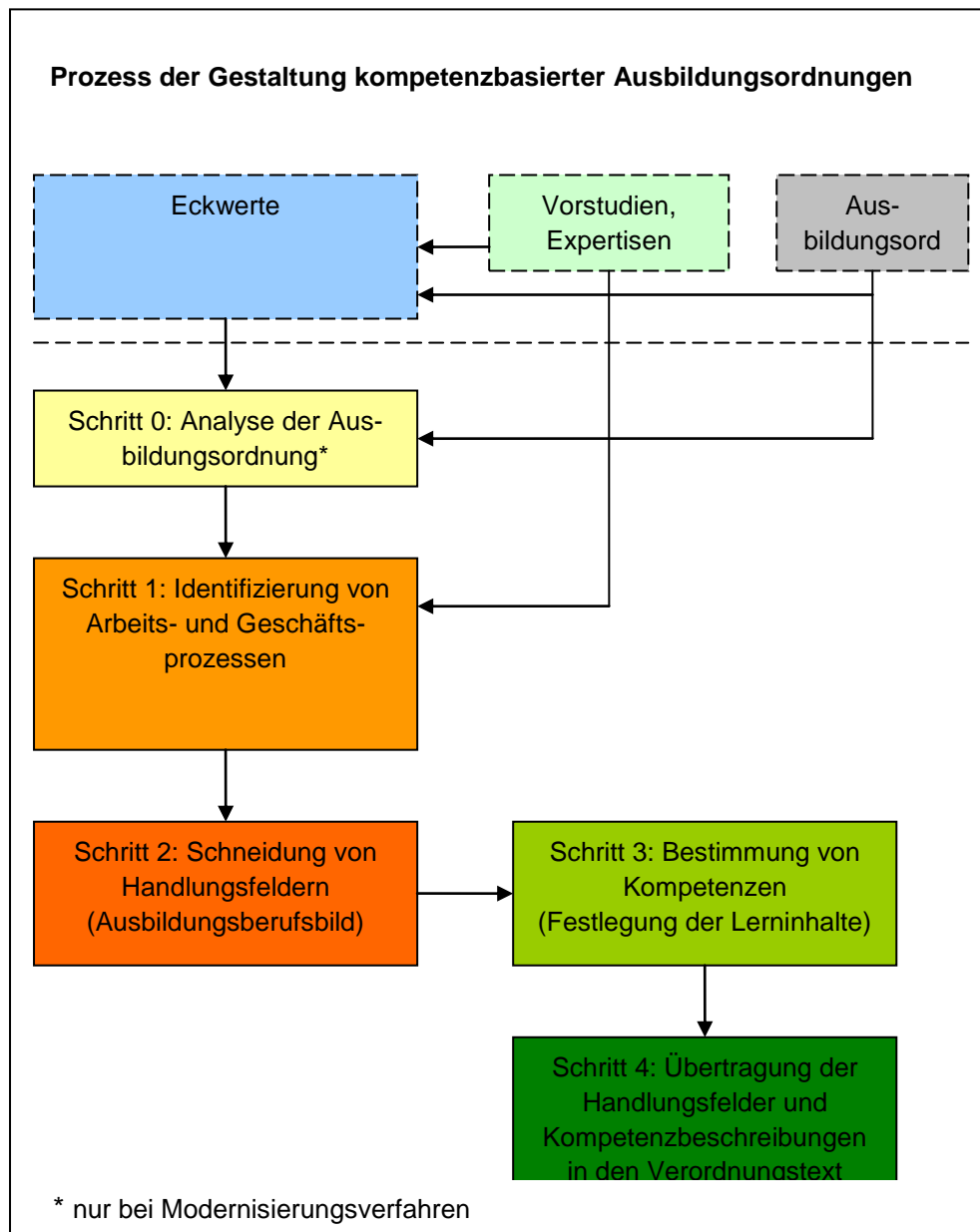
Neben eines theoretisch fundierten Kompetenzverständnisses und -modells bedarf es für die Erarbeitung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen eines Konzeptes, das die Vorgehensweise im Rahmen von Neuordnungs- bzw. Modernisierungsverfahren beschreibt.⁷ Eine Erkenntnis aus der Erprobung des Kompetenzmodells (siehe Kapitel 4.3) war, dass es Zwischenschritte zur Operationalisierung des Kompetenzmodells geben muss (vgl. HENSGE/LORIG/SCHREIBER 2009, S. 20f.). Daher wurden aus den Erprobungsergebnissen Verfahrensschritte abgeleitet und detaillierte Angaben und Hinweise zur Umsetzung des Kompetenzmodells gegeben. Dem gesamten Prozess liegen die so genannten Eckwerte zugrunde, die vor jedem Verfahren durch den Weisungsgeber in Abstimmung mit den Sozialpartnern erstellt werden. Die Verfahrensschritte setzen nun bei der Entwicklung des Berufsbilds und der Beschreibung der Lerninhalte an und führen aus

1. wie Arbeits- und Geschäftsprozesse ermittelt werden,
2. wie auf dieser Basis Handlungsfelder geschnitten werden,
3. wie innerhalb der Handlungsfelder Kompetenzen bestimmt werden und
4. wie abschließend der Verordnungstext erstellt wird.

Die folgende Abbildung 13 zeigt den schematischen Ablauf der einzelnen Verfahrensschritte.

⁷ Konzepte zur Gestaltung kompetenzbasierter Ordnungsmittel werden bereits in der Schweiz eingesetzt, vgl. dazu ZBINDEN-BÜHLER/VOLZ 2007

Abbildung 13: Prozess der Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen⁸



4.6 Expertengespräche

Die erste Entwurfssfassung des Konzepts zur kompetenzorientierten Weiterentwicklung von Ausbildungsordnungen wurde intern und extern durch Experten und Expertinnen der Ordnungsabteilung und im Bereich Kompetenzentwicklung, mit der Leitung des BIBB, dem Projektbeirat sowie Vertreter/-innen des BMBF und BMWi beraten. Ziel war es, Fachmeinungen zum Konzept insgesamt einzuholen, offene Fragen zu klären und Weiterentwicklungsmöglichkeiten bzw. -notwendigkeiten zu identifizieren.

Weitere Detailfragen wurden in einzelnen Arbeitsbereichen der Ordnungsabteilung diskutiert. Die Diskussionsergebnisse bildeten die Grundlage für die Weiterentwicklung des Konzepts.

⁸ Nach den Expertengesprächen wurden die Verfahrensschritte überarbeitet (siehe Anlage)

In allen Diskussionen wurde angeregt, den *Mehrwert* der kompetenzorientierten Neuausrichtung kurz und knapp zu erläutern. Insbesondere wurde angeregt

- eine nachvollziehbare theoretische sowie einheitliche konzeptionelle Verortung der Ordnungsarbeit vorzunehmen,
- die Förderung der Anschlussfähigkeit der deutschen Berufsbildung an den europäischen Bildungsraum stärker in den Blick zu nehmen,
- eine einheitliche Systematik zur Gestaltung aller Ordnungsmittel zu entwickeln,
- die Voraussetzungen für mehr Vergleichbarkeit der Ordnungsmittel zu schaffen und
- ein gemeinsames Verständnis zu den Leitprinzipien und Grundlagen der Curriculumentwicklung in der Berufsbildung zu entwickeln.

Seitens der Experten und Expertinnen aus der Ordnungsabteilung wurde kritisiert, dass das dem Konzept zugrunde liegende *Kompetenzverständnis* den berufs- und betriebsübergreifenden Bildungsgedanken nicht ausreichend kenntlich macht. Grundsätzlich stellt sich hier die Frage, ob ein Kompetenzverständnis alle Bildungsziele abbilden muss. Im Konzept der nationalen Bildungsstandards heißt es dazu, dass ein Kompetenzverständnis bzw. daraus abgeleitete Modelle Bildungsziele konkretisieren. Ein Kompetenzverständnis folgt demnach den Bildungszielen des Bildungssystems, d.h. im Falle beruflicher Bildung dem Erwerb beruflicher Handlungsfähigkeit bzw. Handlungskompetenz. Wenn Konsens darüber besteht, dass in der Kompetenzdefinition alle Bildungsziele abgebildet werden sollen, dann müsste das Konzept um den Hinweis, dass sich (berufliche) Handlungskompetenz auf berufliche, private und gesellschaftliche Situationen bezieht, ergänzt werden.

Die Bezugnahme des Kompetenzmodells auf Arbeits- und Geschäftsprozesse wird grundsätzlich für sinnvoll gehalten, weil damit der Berufs- und Praxisbezug systematisch in die Kompetenzbeschreibungen der Ordnungsmittel einfließt. Überprüft werden müsste nun, inwiefern diese Ausrichtung auch auf die einzelnen Berufsbereiche übertragbar und inwiefern bei der Identifizierung von Arbeits- und Geschäftsprozessen die im Konzept dargestellte Trennung von Geschäftsprozessen in Kern- und Supportprozesse sinnvoll ist. Da das Konzept den Gestaltungsrahmen für die Ausbildungsordnungen aller Berufsbereiche liefern soll, sollte der Arbeits- und Geschäftsbezug grundsätzlich beibehalten werden.

Jedoch sollte verdeutlicht werden, dass es sich um eine idealtypische, berufsübergreifende Prozessdarstellung handelt. Zur weiteren Erläuterung könnten Beispiele und ein Glossar, in dem die wesentlichen Begriffe wie z.B. Arbeits- und Geschäftsprozesse definiert sind, angelegt werden.

Ein zentrales Thema war die Darstellung der *Standardberufsbildpositionen* in den Handlungsfeldern. Präferiert wurde eine integrierte gegenüber einer separaten Darstellungsweise. Dies hätte den Vorteil, dass abstrakte Themen wie z.B. der Umweltschutz handlungsfeldspezifisch formuliert werden könnten und der Praxisbezug hierdurch deutlicher würde.

Im ersten Entwurf des Konzeptes wurde zwischen Neu- und Modernisierungsverfahren unterschieden (siehe hierzu auch Abbildung 13). Konsens bestand darin, dass in beiden Verfahren die gleichen Arbeitsschritte durchlaufen werden und das Konzept dahingehend überarbeitet werden sollte.

Klärungsbedarf besteht dahingehend, wie differenziert Ausbildungsordnungen zu beschreiben sind. Auch wurde gefragt, ob der Abstraktionsgrad von Kompetenzbeschreibungen nicht höher sei als der der derzeitigen Lernzielbeschreibungen/ Ausbildungszielbeschreibungen. Um hier eine verlässliche Antwort zu geben, ist vorgesehen, die Handhabbarkeit des Konzepts im Rahmen eines Entwicklungsprojektes in zwei ausgewählten Berufen zu prüfen.

5 Zielerreichung

Ziel des Forschungsprojektes war es, auf der Basis von theoretischen Grundlagen, Analyse- und Erprobungsergebnissen, bildungspolitischen Vorannahmen und gesetzlichen Rahmenbedingungen ein Konzept für die Gestaltung kompetenzorientierter Ausbildungsordnungen zu entwickeln und zu erproben. Hierzu wurden zunächst bestehende Kompetenzbegriffe und -modelle mit Blick auf ihre Anschlussfähigkeit an die Berufsbildung und ihre Verwertbarkeit/Verwendungsmöglichkeit für die Entwicklung eines Kompetenzmodells analysiert. Auf der Basis dieser Analyse wurde ein Kompetenzmodell entwickelt (siehe Kapitel 4.2) und am Beispiel von vier ausgewählten Berufen mit hohen Ausbildungszahlen (siehe Kapitel 3.3 und 4.3) im Hinblick auf seine Praxistauglichkeit erprobt. Die Suche nach externen Erprobungspartnern nahm deutlich mehr Zeit in Anspruch als geplant. In der Folge lagen die Erprobungsergebnisse wesentlich später vor, so dass die Projektlaufzeit um ein halbes Jahr verlängert wurde.

Auf der Basis des Modells wurde ein Konzept für die Gestaltung kompetenzorientierter Ausbildungsordnungen entwickelt. Es enthält die wesentlichen Schritte eines Ordnungsverfahrens, bildet die Inhalte und die Struktur von Ausbildungsordnungen sowie die Prüfungsanforderungen ab und stellt darüber hinaus erste Überlegungen für die Anschlussfähigkeit an den Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) an. Mit diesem Konzept wird zum ersten Mal in der Diskussion über die kompetenzorientierte Weiterentwicklung in der Berufsausbildung ein konkreter Umsetzungsvorschlag für den angestrebten Paradigmenwechsel in der Berufsbildung von einer Input – hin zu einer Outputorientierung unterbreitet.

Die Konzeptentwicklung erforderte zunächst die Überprüfung bestehender Ausbildungsordnungen hinsichtlich bereits enthaltener kompetenzorientierter Elemente. Zu diesem Zweck wurde, anknüpfend an die Inhaltsanalyse nach MAYRING, ein spezielles Verfahren zur Analyse von Ordnungsmitteln entwickelt (siehe Kapitel 3.2). Das Projekt liefert damit nicht nur ein Instrument zur Gestaltung von Ordnungsmitteln, sondern hat darüber hinaus auch eine Methode entwickelt, die Aufschluss darüber gibt, inwiefern die im Kompetenzmodell festgelegten Dimensionen beruflicher Handlungskompetenz in Ordnungsmitteln enthalten sind. Damit geht es über die ursprünglich geplante Zielsetzung hinaus. Der fundierten methodischen Weiterentwicklung wurde gegenüber der im Projektantrag ursprünglich vorgesehenen beispielhaften Entwicklung von Aufgabenstellungen zur Überprüfung von Kompetenzen zunächst Priorität eingeräumt. Die Modellierung von berufsspezifischen Kompetenzen und deren Testung ist ein komplexes, aufwendiges Verfahren, das nun in einem eigenen Forschungsprojekt bewerkstelligt werden soll.⁹

⁹ Siehe vorläufiges JFP 2010, Forschungsprojekt „Einfluss der betrieblichen Ausbildungsqualität auf die Fachkompetenz in ausgewählten Berufen“.

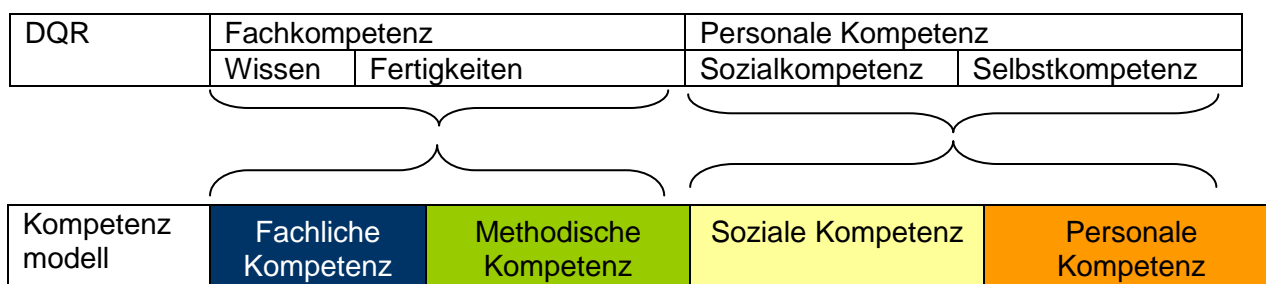
6 Ausblick und Transfer

Das Konzept bietet Anschlussmöglichkeiten an den derzeit diskutierten Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) (siehe Kapitel 6.1). Daneben sind die Projektergebnisse in eine Reihe von Initiativen und Projekten eingeflossen (siehe Kapitel 6.2).

6.1 Deutscher Qualifikationsrahmen (DQR)

Für die Qualifikationen des Berufsbildungssystems besteht zukünftig die Herausforderung, anschlussfähig an den DQR zu sein. Aus- und Fortbildungsordnungen müssen Hinweise für die Einordnung in den DQR geben. Wie und in welcher Form dies geschehen soll, ist bisher noch unklar. Mit dem Konzept zur Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen liegt nun ein Instrument vor, das Ausbildungsordnungen inhaltlich und konzeptionell anschlussfähig an den DQR macht und damit zugleich auch eine Basis für mehr Transparenz und Durchlässigkeit schafft (siehe Arbeitskreis DQR 2009). Die Anschlussfähigkeit besteht darin, in Ausbildungsordnungen differenzierte Kompetenzdimensionen zu berücksichtigen und durch das Kompetenzmodell systematisch einzuarbeiten. Die Struktur der Deskriptoren und das Modell gehen dabei von ähnlichen Dimensionen aus, die sich konzeptionell aufeinander beziehen. Dabei kann von folgender Kongruenz der Kompetenzdimensionen ausgegangen werden (siehe Abbildung 14):

Abbildung 14: Bezug von DQR und BIBB-Kompetenzmodell



Im Wesentlichen repräsentieren die Kompetenzdimensionen Fach- und Methodenkompetenz des Kompetenzmodells die DQR-Dimensionen Wissen und Fertigkeiten. Im Kompetenzmodell wie auch im DQR werden mit diesen beiden Dimensionen kognitive und prozedurale Fähigkeiten angesprochen. Auch die Kompetenzdimensionen Sozialkompetenz und personale Kompetenz des Modells sind mit dem DQR und der Kategorie Personale Kompetenz vereinbar. Insgesamt kann davon ausgegangen werden, dass das BIBB-Kompetenzmodell an den DQR anschlussfähig ist. Offen bleiben die Fragen auf welchem Niveau / auf welchen Niveaus die Duale Ausbildung zu verorten ist und wie der DQR und die Ausbildungsordnungen zukünftig methodisch miteinander verknüpft werden können. Grundsätzlich sind zwei methodische Zugänge vorstellbar:

1. Deduktive Herangehensweise

Um den DQR und die Ausbildungsordnungen miteinander zu verknüpfen, könnte im Vorfeld von Ordnungsverfahren festgelegt werden, auf welchem Niveau eine Ausbildung angesiedelt werden soll. Das entsprechende Niveau würde dann den inhaltlichen Rahmen für die zu erwerbenden Kompetenzen bilden. Der DQR würde bei dieser deduktiven Herangehensweise der Ausbildungsordnung vorangehen. Nachteil dieser Herangehensweise wäre, dass Ausbildungsordnungen pauschal eingeordnet werden würden, was zu Lasten der Berufsspezifika gehen könnte. Allerdings würde das die Transparenz zwischen den Berufen steigern.

2. Induktive Herangehensweise

Eine alternative Herangehensweise wäre es, wenn zunächst die Ausbildungsordnung entwickelt und nach der inhaltlichen Bestimmung der Kompetenzen die Verknüpfung zum DQR hergestellt werden würde. Hierzu müssten die Ausbildungsordnung und deren Inhalte bezüglich der DQR-Niveaus analysiert werden. Die Ausbildungsordnung wäre damit dem DQR vorangestellt. Nachteil dieser Herangehensweise dürfte sein, dass die Ausbildungsordnungen über verschiedene Niveaus des DQR streuen würden, da Ausbildungsordnungen auf der inhaltlichen Eben durchaus unterschiedliche Entwicklungsniveaus annehmen können. Die Vergleichbarkeit von Dualen Abschlüssen untereinander würde damit eingeschränkt werden.

6.2 Weiterführende Forschungs-und Entwicklungsprojekte

Im Bundesinstitut für Berufsbildung werden zurzeit unterschiedliche Projekte zu diesem Themenkomplex durchgeführt bzw. geplant.

Forschungsprojekt „Anerkennung beruflicher Kompetenzen am Beispiel des Zulassungsverfahrens im Rahmen der Externenregelung“

Auf nationaler und europäischer Ebene wurde in den letzten Jahren die Bedeutung von auf informellem und non-formalem Wege angeeigneten Kompetenzen vielfach gewürdigt. Für viele Bildungsexperten und -expertinnen gilt die Externenprüfung als Musterbeispiel der Anerkennung informellen Lernens. Das aktuell laufende Forschungsprojekt „Anerkennung beruflicher Kompetenzen am Beispiel des Zulassungsverfahrens im Rahmen der Externenregelung“ beschäftigt sich mit der Frage, in welcher Form die Zulassung zur Abschlussprüfung im Rahmen der Externenregelung informell erworbene Kompetenzen anerkennt. Das Zulassungsverfahren soll daraufhin untersucht werden, wie berufliche Kompetenzen erfasst und beurteilt werden. Ferner wird untersucht, wer diese rechtliche Regelung nutzt, wie sie in der Praxis umgesetzt wird und wie die Struktur der Anerkennung beruflicher Kompetenzen im Rahmen der Externenprüfung ausgestaltet ist (vgl. BIBB 2009, S. 32 ff).

Entwicklungsprojekt zur Umsetzung des Konzepts zur Gestaltung kompetenzorientierter Ausbildungsordnungen in zwei ausgewählten Berufen

Um das im Forschungsprojekt „Kompetenzstandards in der Berufsausbildung“ entwickelte „Konzept zur Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen“ zu erproben, ist die Umsetzung des Konzepts in zwei ausgewählten Berufen geplant. Ziel der Umsetzung ist es, auf Grundlage zweier bestehender Ausbildungsordnungen kompetenzbasierte Verordnungsentwürfe zu entwickeln. Dies soll unter Mitwirkung der Sozialpartner erfolgen. Das Projekt soll Aufschluss über Plausibilität und Handhabbarkeit des Konzeptes und der kompetenzbasiert gestalteten Ordnungsmittel geben.

Forschungsprojekt „Kompetenzbasierte Prüfungen im Dualen System – Analyse und Perspektiven“

Die Verankerung von Kompetenzorientierung in den Ausbildungsordnungen hat auch Auswirkungen auf die Prüfungen im Dualen System. Hier stellt sich die Frage, inwieweit in den derzeitigen Prüfungen mit den bestehenden Prüfungsinstrumenten Kompetenzen erfasst und bewertet werden. Dieser Frage soll im Forschungsprojekt „Kompetenzbasierte Prüfungen im Dualen Systems – Analyse und Perspektiven“ nachgegangen werden, das für das Jährliche Forschungsprogramm 2010 eingereicht wurde. Ziel des Projektes ist es zu untersuchen, inwieweit die Prüfungen im Dualen System bereits kompetenzbasiert gestaltet sind. Zu diesem Zweck wird ein Referenzrahmen erarbeitet, der die für die Kompetenzbasierung wesentlichen Elemente und Kriterien beschreiben und die Grundlage für die Analyse der Prüfungspraxis darstellen soll. Die gewonnenen Erkenntnisse bilden dann den Ausgangspunkt für die

Formulierung von Empfehlungen für die kompetenzbasierte Weiterentwicklung der Prüfungen im Dualen System.

7 Kooperationen/Mitwirkungen

- AK Kompetenzforschung
 - Präsentation des Projektansatzes und erste Zwischenergebnisse
 - Mitarbeit am BIBB Positionspapier zur Kompetenzforschung (Frau Lorig)
- Projekt „Nationale Ergänzungserhebung zur dritten europäischen Weiterbildungserhebung in Unternehmen (CVTS3-Zusatzerhebung)“
 - Mitarbeit im Projekt (Frau Lorig; Herr Schreiber)
 - Unter anderem wurden die weiterbildenden Betriebe nach den Kompetenzen der Mitarbeiter, auf Basis des im Forschungsprojekt entwickelten Kompetenzmodells, befragt.
 - Begragun nach der Relevanz von modernen Strukturkonzepten (Zusatzqualifikationen, Wahlqualifikationen).
- Projekt „Entwicklung von Ausbildungsbausteinen im Rahmen der BMBF-Pilotinitiative "Ausbildung für Altbewerber/-innen"
 - Entwicklung von Umsetzungsmaterialien für die kompetenzbasierte Gestaltung von Ausbildungsbausteinen (Frau Lorig; Herr Schreiber, zusammen mit Herrn Bretschneider)
 - Aktive Teilnahme an den Koordinierungstreffen der Projektleiter.
 - Beteiligung bei den Verfahren zur Entwicklung von Ausbildungsbausteinen Kauffrau/-mann für Spedition und Logistikdienstleistungen und Kauffrau/-mann im Einzelhandel (Herr Schreiber)
- Projekt „Novellierung der Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO)“
 - Vorstellung und Diskussion von Zwischenergebnissen des Projekts mit dem AEVO-Team;
 - Kollegiale Begutachtung erster Entwürfe der Handlungsfelder und Kompetenzbeschreibungen.

8 Veröffentlichungen und Vorträge

Veröffentlichungen

HENSGE, Kathrin; LORIG, Barbara; SCHREIBER, Daniel (2008): Ein Modell zur Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP), 37. Jg., Heft 4, S. 18-21

HENSGE, Kathrin; LORIG, Barbara; SCHREIBER, Daniel (2009): Kompetenzorientierung in der Berufsausbildung: Wege zur Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP) 38. Jg., Heft 3, S. 18-22

HENSGE, Kathrin; LORIG, Barbara; SCHREIBER, Daniel (200): Kompetenzverständnis und -modelle in der beruflichen Bildung. Sammelband (in Vorbereitung)

HENSGE, Kathrin; LORIG, Barbara; SCHREIBER, Daniel; GÖRMAR, Gunda; MOLITOR, Helga (2008): Forschungsprojekt 4.3.201 Kompetenzstandards in der Berufsausbildung, Zwischenbericht. URL: <http://www.bibb.de/de/wlk29205.htm> (Stand 06.10.2008)

GÖRMAR, Gunda; HENSGE, Kathrin; KÖSTER, Helga; KRAMER, Horst; LORIG, Barbara; SCHREIBER, Daniel (2006): Forschungsprojekt 4.3.201 Kompetenzstandards in der Berufsausbildung, Projektantrag. URL: <http://www.bibb.de/de/wlk29205.htm> (Stand 06.10.2008)

LORIG, Barbara; SCHREIBER, Daniel (2009): Kompetenzorientierung in Ausbildungsordnungen. AG BFN- Tagungsband (in Vorbereitung)

LORIG, Barbara; SCHREIBER, Daniel (2007): Ausgestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen. Grundlage für Kompetenzmessung und Kompetenzbewertung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP), 36. Jg. Heft 6, S. 5-9

LORIG, Barbara; SCHREIBER, Daniel (2008): Kompetenzstandards und -diagnostik in der Berufsausbildung. In: Potenziale mobilisieren - Veränderungen gestalten : Zukunft berufliche Bildung. 5. BIBB-Fachkongress 2007. Ergebnisse und Perspektiven. Bielefeld

SCHREIBER, Daniel (2009): Wie „kompetenzorientiert“ sind Ausbildungsordnungen eigentlich? Eine Ausbildungsordnungsanalyse. In: berufsbildung, 63. Jg., Heft 116-117, S. 54-56

Vorträge

HENSGE, Kathrin: Kompetenzstandards in der Berufsausbildung- Gestaltungsempfehlungen für eine kompetenzorientierte Weiterentwicklung der Ordnungsarbeit. Vortrag auf der gewerblich-technischen Ausbildungsleitertagung in Berlin am 22.04.09

LORIG, Barbara; SCHREIBER, Daniel: Grundlagen zur Gestaltung kompetenzorientierter Ordnungsmittel. Vortrag im Rahmen der BIBB-EHB-Tagung „Kompetenzorientierte Berufsausbildung“, am 6. Mai 2009, Bonn

LORIG, Barbara; SCHREIBER, Daniel: Kompetenzorientierung in Ausbildungsordnungen. AG BFN Tagung "Kompetenzermittlung für die Berufsbildung: Verfahren, Probleme und Perspektiven im nationalen, europäischen und internationalen Raum" vom 7. bis 8. Oktober 2008, München

LORIG, Barbara; SCHREIBER, Daniel: Kompetenzstandards und -diagnostik. Vortrag im Rahmen des Forum 2 / Arbeitskreis 2.6 „Prozessorientierung in Ausbildung und Prüfung“ auf dem BIBB-Fachkongress 2007, 13. September 2007, Düsseldorf

SCHREIBER, Daniel: Input zum Thema „Kompetenzorientierung im Bereich der beruflichen Aus- und Weiterbildung“ im Rahmen des Expertenbesuches der OECD zum Thema "Anerkennung non-formalen und informellen Lernens", 7. Januar 2008, Bonn

SCHREIBER, Daniel: Kompetenztheorie – Kompetenzkonzept. Vortrag im Rahmen des Hochschulseminars von Prof. DEHNBOSTEL, Helmut-Schmidt-Universität der Bundeswehr, am 25. März 2009, Hamburg

SCHREIBER, Daniel: Konzept zur Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen. Vortrag im Rahmen des Ausbildertags beim Bundesarbeitgeberverband Chemie (BAVC), 12. März 2009, Wiesbaden

Erprobungsergebnisse/Unveröffentlichte Manuskripte

BENNING, Axel; BURCHERT, Heiko; BONSE-ROHMANN, Mathias (2008): Vorläufiger Abschlussbericht zum Forschungsprojekt „Kompetenzstandards in der Berufsausbildung“ – Erprobung des vom BIBB entwickelten Kompetenzmodells anhand des Ausbildungsberufsbildes Medizinische/r Fachangestellte/r. Unveröffentlichtes Manuskript, Bielefeld

KOCH, Johannes (2008): Erprobung des BIBB-Kompetenzmodells am Beispiel des Kaufmanns/der Kauffrau im Groß- und Außenhandel, Fachrichtung Großhandel. Abschlussbericht. Unveröffentlichtes Manuskript, Berlin

ROSS, Ernst; HOCH, Hans-Dieter (2008): Erprobung des BIBB-Kompetenzmodells anhand der Verordnung über die Berufsausbildung zum Tischler/-in. Unveröffentlichtes Manuskript, Berlin

SCHMIDT, Frank (2008): Erprobung des BIBB-Kompetenzmodells anhand des Ausbildungsberufes „Zerspanungsmechaniker/-in“. Unveröffentlichtes Manuskript, Magdeburg

Literaturverzeichnis

ACHTENHAGEN, Frank; BAETHGE, Martin (2006): Machbarkeitsstudie Berufsbildungs-PISA

ARBEITSKREIS DEUTSCHER QUALIFIKATIONSRAHMEN (2009): Diskussionsvorschlag eines Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. URL: <http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/SITEFORUM?t=/contentManager/> (Stand: 10.06.2009)

BECKER, Wolfgang; MEIFORT, Barbara (2006): Berufliche Bildung für Gesundheitsberufe: Arbeitsprozessorientierte Curriculumentwicklung als Weg aus der Qualifikationsnische. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Beiheft 19. Stuttgart, S. 151- 166

BIBB (2009): Jährliches Forschungsprogramm des Bundesinstituts für Berufsbildung 2009. Bonn. URL: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a11_jaehrliches-forschungsprogramm_2009.pdf (Stand: 23.07.2009)

BIBB-HAUPTAUSSCHUSS (2006): Empfehlung 119 „Empfehlung des Hauptausschusses für die Regelung von Prüfungsanforderungen in Ausbildungsordnungen“. URL: <http://www.bibb.de/de/32327.htm> (Stand: 24.07.2009)

BIBB-HAUPTAUSSCHUSS (1974): Empfehlung 28 „Kriterien und Verfahren für die Anerkennung und Aufhebung von Ausbildungsberufen“. URL: <http://www.bibb.de/de/32327.htm> (Stand: 24.07.2009)

BIBB-HAUPTAUSSCHUSS (2008): Empfehlung 130 „Zur Qualitätssicherung und zum Qualitätsmanagement in Ordnungsverfahren“. URL: <http://www.bibb.de/de/32327.htm> (Stand: 24.07.2009)

BLOOM, Benjamin (1972): Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. Weinheim

BREUER, Klaus (2005): Berufliche Handlungskompetenz - Aspekte zu einer gültigen Diagnostik in der beruflichen Bildung. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online (BWP@) Nr. 8, S. 1- 31

DILGER, Bernadette; SLOANE, Peter F.E. (2005): The Competence Clash – Dilemmata bei der Übertragung des ‘Konzepts der nationalen Bildungsstandards’ auf die berufliche Bildung. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online (BWP@) Nr. 8, S. 1-32

DREYFUS, Hubert L.; DREYFUS, Stuart E. (1987): Künstliche Intelligenz. Von den Grenzen der Denkmachine und dem Wert der Intuition. Reinbek bei Hamburg

FRANK, Irmgard; SCHREIBER, Daniel (2006): Bildungsstandards – Herausforderungen für das duale System. BWP 4/2006, 6-10

FRANKE, Guido (2005): Facetten der Kompetenzentwicklung. Bielefeld

FREY, Andreas (2004): Die Kompetenzstruktur von Studierenden des Lehrerberufs – Eine internationale Studie. Zeitschrift für Pädagogik 50 (6) 903-925

HENSGE, Kathrin; LORIG, Barbara; SCHREIBER, Daniel (2009): „Kompetenzverständnis und -modelle in der beruflichen Bildung“ Sammelband (in Vorbereitung)

KLIEME, Eckhard et al (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. BMBF (Hrsg.) Berlin

KLIEME, Eckhard; MAAG-MERKI, Katharina; HARTIG, Johannes (2007): Kompetenzbegriff und Bedeutung von Kompetenzen im Bildungswesen. In: HARTIG, J.; KLIEME, E. (Hrsg.): Möglichkeiten und Voraussetzungen technologiebasierter Kompetenzdiagnostik. Eine Expertise im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. BMBF, Bildungsforschung Band 20, Bonn 2007, S. 5-15

KOCH, Johannes (2006): Umsetzung der Prozessorientierung und des Qualitätsmanagements in der betrieblichen Ausbildung, Bonn: URL:
http://www.bibb.de/dokumente/pdf/12pr_veranstaltung_elektro_metal_12_06_koch.pdf

KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK) (2007): Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit den Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. URL:
http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_09_01-Handreich-Rlpl-Berufsschule.pdf (Stand: 18.06.2009)

LORIG, Barbara; SCHREIBER, Daniel (2007): Ausgestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen. Grundlage für Kompetenzmessung und Kompetenzbewertung. BWP 6/2007, S. 5-9

MAYRING, Philipp (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 5. Auflage. Weinheim : Beltz Verlag

NICKOLAUS, Reinhold; GSCHWENDTNER, Tobias; GEISSEL, Bernd (2008): Entwicklung und Modellierung beruflicher Fachkompetenz in der gewerblich technischen Grundbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Band 104, Heft 1, S. 48-73

RAUNER, Felix; SPÖTTL, Georg (2002): Der Kfz-Mechatroniker – Vom Neuling zum Experten. Bielefeld

REETZ, Lothar (1999): Zum Zusammenhang von Schlüsselqualifikationen - Kompetenzen - Bildung. In: TRAMM, T. (Hrsg.): Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung: Beiträge zur Öffnung der Wirtschaftspädagogik für die Anforderungen des 21. Jahrhunderts. Festschrift zum 60. Geburtstag von Frank ACHTENHAGEN. Frankfurt a. M.

REETZ, Lothar (1990): Zur Bedeutung der Schlüsselqualifikationen in der Berufsbildung. In: REETZ, L.; REITMANN, T.: Schlüsselqualifikationen - Fachwissen in der Krise? Dokumentation eines Symposiums in Hamburg. Hamburg

ROTH, Heinrich (1971): Pädagogische Anthropologie. Band II: Entwicklung und Erziehung. Hannover

WEINERT, Franz E. (1999): Konzepte der Kompetenz. OECD. Paris

WEINERT, Franz E. (2002): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: WEINERT, F. E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. 2. unveränderte Auflage. Weinheim S. 17-31

WESTPHAL, Petra (2004): „Cool Metal“ – Die neuen industriellen Metallberufe. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP), Heft 4/2004, S. 9-13

ZBINDEN-BÜHLER, André; VOLZ, Chantal (2007): Analyse des beruflichen Handlungsfeldes zur Entwicklung kompetenzorientierter Bildungspläne auf der Basis von Situationsbeschreibungen. Empirische Pädagogik - Zeitschrift zu Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Forschung. 2007, 21 (3), S. 322-339

Anlage

Vorschlag für ein

Konzept zur Gestaltung kompetenzbasierter

Ausbildungsordnungen

Anlage zum

Abschlussbericht des

BIBB-Forschungsprojektes

„Kompetenzstandards in der Berufsausbildung“ (4.3.201)

August 2009

Inhalt

1	Kompetenzorientierung in Ausbildungsordnungen.....	3
2	Leitprinzipien und Grundlagen.....	4
2.1	Leitprinzipien	4
2.2	Grundlagen	4
3	Verfahrensschritte zur Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen	7
3.1	Vor der Weisung	8
3.2	Verfahrensschritte im Ordnungsprozess.....	9
	Schritt 1: Identifizierung von Arbeits- und Geschäftsprozessen	9
	Schritt 2: Schneidung von Handlungsfeldern	11
	Schritt 3: Bestimmung von Kompetenzen	13
	Schritt 4: Übertragung in den Verordnungstext.....	14
3.3	Festlegung der Prüfungsanforderungen in Prüfungsfeldern.....	16
4	Überblick: Was ändert sich?	18
	Arbeitshilfen	19
1	Beispiel für Geschäfts- und Arbeitsprozesse	19
2	Kompetenzdimensionen und Operationalisierungsbeispiele	20
2.1	Sozialkompetenz.....	21
2.2	Personale Kompetenz	22
2.3	Methodenkompetenz.....	23
2.4	Fachkompetenz.....	24
3	Optionen für die Bestimmung von Kompetenzen.....	25
3.1	Variante 1: Orientierung an einer berufstypischen Aufgabenmatrix	25
3.2	Variante 2: Orientierung an der vollständigen Handlung.....	27
4	Beispiel für ein Handlungsfeld	29
5	Beispiel für ein Prüfungsfeld	30
6	Glossar.....	31

1 Kompetenzorientierung in Ausbildungsordnungen

Die Diskussion um die kompetenzorientierte Weiterentwicklung von Curricula ist in allen Bildungsbereichen voll entbrannt. Sowohl in der Allgemeinbildung als auch in der Berufsbildung werden Kompetenzkonzepte und Vorschläge für die Weiterentwicklung kompetenzorientierter Curricula entwickelt. Die **kompetenzorientierte Neuausrichtung der Berufsbildung** ist eine zentrale Voraussetzung für die Verbesserung bildungsbereichsübergreifender nationaler und internationaler Anschlussfähigkeit.

Zur Förderung und Verbesserung der Anschluss-, Anrechnungs- und Anerkennungsmöglichkeiten zwischen den Bildungsbereichen innerhalb Deutschlands und der Transparenz und Vergleichbarkeit der deutschen Abschlüsse in Europa ist es notwendig, sich auf ein Leitkonzept zu verständigen und die Curricula nach diesem auszurichten. Sowohl auf nationaler wie auch auf europäischer Ebene hat sich das **Kompetenzkonzept** durchgesetzt.

Um die Ausbildungsordnungen zukünftig kompetenzorientiert gestalten zu können, bedarf es eines Instrumentes, mit dessen Hilfe Kompetenzen konkretisiert und systematisch in den Ordnungsmitteln verankert werden können. Zu diesem Zweck wurde das „**Konzept für die Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen**“ entwickelt. Es richtet sich an Experten und Expertinnen in Ordnungsverfahren, die Ausbildungsordnungen systematisch kompetenzbasiert gestalten und weiterentwickeln. Das Konzept ist berufsübergreifend angelegt und soll dazu beitragen, die Gestaltung von Ausbildungsordnungen einheitlich und transparent am Leitprinzip der Kompetenzorientierung auszurichten.

Das Konzept unterbreitet Vorschläge, wie Struktur und Inhalt der Ausbildungsordnung systematisch in Richtung Kompetenzorientierung weiterentwickelt werden können. Dabei setzt es bei der Gestaltung von Ausbildungsordnungen an den Punkten

- Festlegung des Ausbildungsberufsbilds und
- Beschreibung von Lerninhalten der Ausbildungsordnung (sachliche und zeitliche Gliederung)

an.

Mit der kompetenzorientierten Neuausrichtung der Berufsbildung verbunden ist die Erwartung

- einer nachvollziehbaren theoretischen sowie einheitlich konzeptionellen Verortung der Ordnungsarbeit,
- einer Förderung der Anschlussfähigkeit der deutschen Berufsbildung im europäischen Bildungsraum,
- einer einheitlichen Systematik zur Gestaltung aller Ordnungsmittel,
- der Schaffung von Voraussetzungen für mehr Vergleichbarkeit der Ordnungsmittel und
- der Entwicklung eines gemeinsamen Verständnisses über die Leitprinzipien und Grundlagen der Curriculumentwicklung in der Berufsbildung.

2 Leitprinzipien und Grundlagen

2.1 Leitprinzipien

Das Konzept zur Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen knüpft an die Vorgaben des BBiG sowie an die Richtlinien des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung für die Gestaltung von Ordnungsmitteln (Hauptausschussempfehlungen Nr. 28 und 130) und Prüfungsanforderungen (Hauptausschussempfehlung Nr. 119) an. Es orientiert sich am Berufsprinzip, beschreibt Mindeststandards und wird in Verfahren angewendet, die dem Konsensprinzip verpflichtet sind. In dieses übergreifende Konzept sind die vorhandenen Strukturkonzepte, wie zum Beispiel Fachrichtungen, Schwerpunkte und Wahlqualifikationen integrierbar.

Dem Konzept liegen folgende **Leitprinzipien zur Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen** zugrunde:

- ***Orientierung an Kompetenzen***

In den Ausbildungsordnungen werden die Kompetenzen, die die Auszubildenden erwerben sollen, verbindlich festgelegt. Die kompetenzbasierte Beschreibung erfolgt unter Berücksichtigung der fachlichen, methodischen, sozialen und personalen Dimension.

- ***Lernergebnisorientierte Beschreibung der Kompetenzen***

In den Ausbildungsordnungen werden die Kompetenzen lernergebnisorientiert beschrieben. Lernergebnisse sind Aussagen darüber, was ein Lernender nach Abschluss eines Lernprozesses weiß, versteht und in der Lage ist zu tun.

- ***Orientierung an Arbeits- und Geschäftsprozessen***

Ausgangspunkt für die inhaltliche Strukturierung und Bündelung der Ausbildungsinhalte/der zu erwerbenden Kompetenzen sind Arbeits- und Geschäftsprozesse.

Diese drei Leitprinzipien bilden den konzeptionellen Rahmen bei der Entscheidung, wie das Berufsbild der Ausbildungsordnungen festgelegt wird und welche Lerninhalte, das heißt Kompetenzbeschreibungen, in den Ausbildungsrahmenplan aufgenommen werden. In den bestehenden Ausbildungsordnungen sind diese Leitprinzipien ansatzweise bereits zu finden. Diese Ansätze können mit Hilfe des Verfahrensvorschlags systematisch weiterentwickelt werden.

2.2 Grundlagen

Voraussetzung für die Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen ist ein allgemein akzeptiertes Kompetenzverständnis, das dem Konzept zugrunde gelegt werden kann. Dieses dient vor allem dazu, das Leitziel der Berufsausbildung nach BBiG – berufliche Handlungsfähigkeit – zu definieren und transparent zu machen. Berufliche Handlungsfähigkeit kann – wie auch in der berufsschulischen Ausbildung – als berufliche Handlungskompetenz interpretiert werden.

In Anlehnung an die Tradition der Berufs- und Wirtschaftspädagogik wird dem Konzept folgendes **Kompetenzverständnis** zugrunde gelegt:

Handlungskompetenz bedeutet in der Lage zu sein, Aufgaben selbstständig und eigenverantwortlich unter Berücksichtigung des Kontextes und der in diesem handelnden Personen gestalten zu können. Handlungskompetenz wird in Arbeits- und Lernsituationen erworben und für die berufliche und persönliche Entwicklung genutzt. Handlungskompetenz entfaltet sich in den Dimensionen Fach-, Methoden-, Sozial- und personale Kompetenz.

Bei dieser Definition wurde an die von Heinrich Roth und Lothar Reetz theoretisch fundierte und in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik grundlegende Dimensionierung beruflicher Handlungskompetenz angeknüpft.

Das Kompetenzverständnis wird in einem **Kompetenzmodell** (siehe Abbildung 1) konkretisiert. Das Modell operationalisiert das zugrunde gelegte Kompetenzverständnis der Handlungskompetenz und macht dieses transparent und erfassbar. Es ist berufsübergreifend angelegt, kann berufsspezifisch angewendet werden und konkretisiert damit die Kompetenzanforderungen eines Berufes. Mit Hilfe dieses Modells können das Kompetenzverständnis und die Ausbildungsordnungen systematisch aufeinander bezogen werden. Es ermöglicht es, berufstypische Arbeits- und Geschäftsprozesse mit den Dimensionen **beruflicher Handlungskompetenz** in Ausbildungsordnungen systematisch zu verknüpfen. Dabei werden berufstypische Arbeits- und Geschäftsprozesse in Handlungsfelder geschnitten und in den **Kompetenzdimensionen** Fach-, Methoden-, Sozial- und personale Kompetenz beschrieben. Die Beschreibung der **Handlungsfelder** erfolgt grundsätzlich immer unter Berücksichtigung aller vier Dimensionen, die in der Summe das gesamte Spektrum beruflicher Handlungskompetenz abdecken. Durch seine Orientierung an **berufstypischen Arbeits- und Geschäftsprozessen** knüpft das Kompetenzmodell an die Entwicklungen der Ordnungsarbeit zur Modernisierung und Neuordnung der Ausbildungsberufe an, die beispielsweise bereits bei den Metall- und Elektroberufen umgesetzt wurden.

Abbildung 1: Kompetenzmodell zur Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen

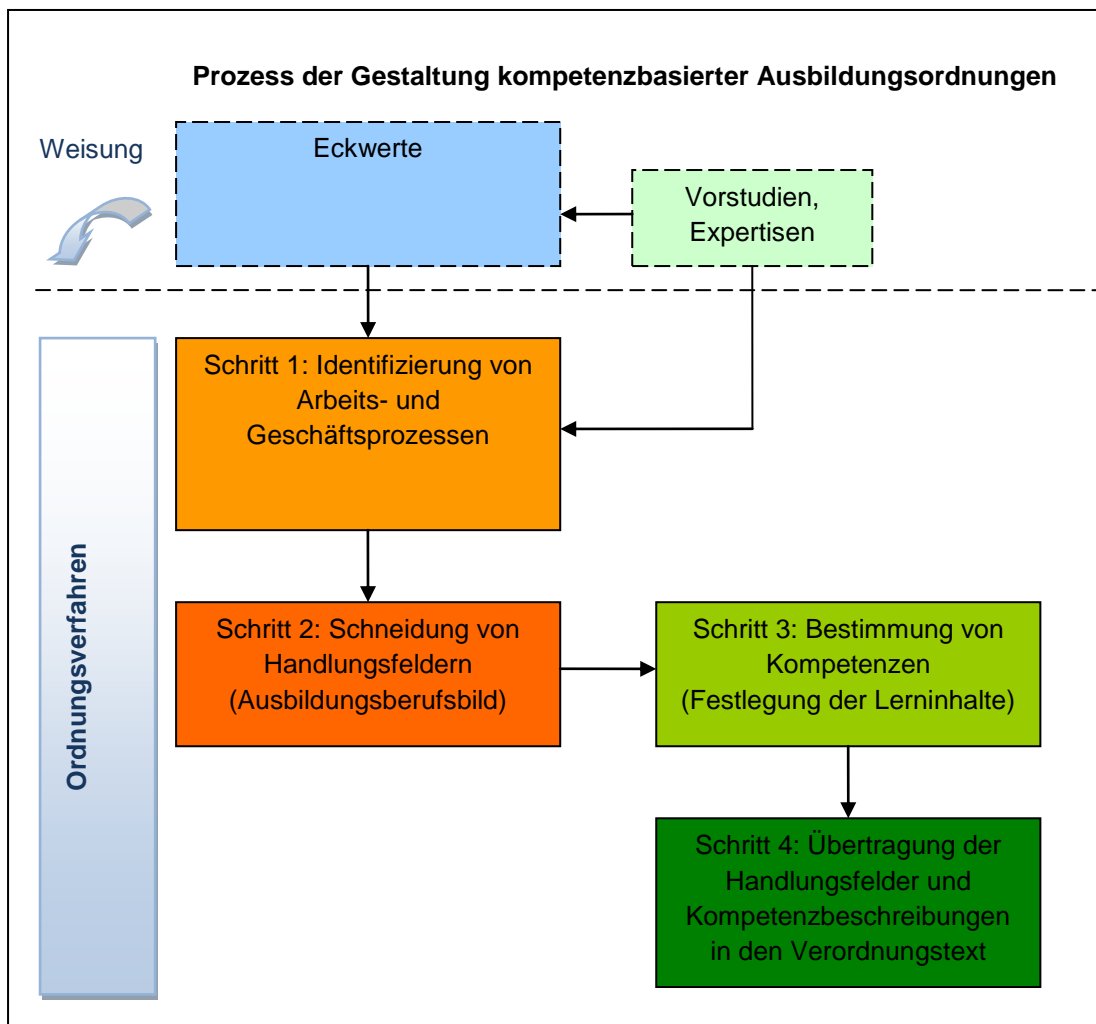
Berufliche Handlungskompetenz

		Kompetenzdimensionen			
		Fachliche Kompetenz	Methodische Kompetenz	Soziale Kompetenz	Personale Kompetenz
Arbeits- und Geschäftsprozesse					
Handlungsfeld 1					
Handlungsfeld 2					
Handlungsfeld 3					
Handlungsfeld N					

3 Verfahrensschritte zur Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen

Das nachfolgende Prozessschema (siehe Abbildung 2) gibt einen Überblick über die Verfahrensschritte zur Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen. Grundsätzlich kann zwischen den Arbeitsschritten, die vor der Weisung des zuständigen Ministeriums liegen (siehe Kapitel 3.1) und den konkreten Verfahrensschritten zur Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen im Ordnungsverfahren selber (siehe Kapitel 3.2) unterschieden werden. Die Verfahrensschritte zur Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen sind in Neuordnungs- und Modernisierungsverfahren identisch.

Abbildung 2: Prozess der Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen



3.1 Vor der Weisung

Eckwerte

Jedem Ordnungsverfahren liegt eine Weisung zur Neuordnung oder Modernisierung des betreffenden Berufs zugrunde. Für die inhaltliche Gestaltung sind die Eckwerte und die einschlägigen gesetzlichen Bestimmungen des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) und der Handwerksordnung (HwO) ergänzt durch die BIBB-Hauptausschussempfehlungen ausschlaggebend. In den Eckwerten werden neben Berufsbezeichnung, Ausbildungsdauer, Ausbildungsstruktur (Strukturkonzept), zeitliche Gliederung und Prüfungskonzeption (Zwischen- und Abschluss-/Gesellenprüfung oder Gestreckte Abschluss- bzw. Gesellenprüfung) auch Inhalte für die Ausbildungsordnung vorgegeben. In den Eckwerten sollte zukünftig explizit auf die kompetenzbasierte Gestaltung von Ordnungsmitteln hingewiesen werden.

Vorstudien, Expertisen

Idealer Weise werden im Vorfeld eines Ordnungsverfahrens Vorstudien bzw. Expertisen zu einem Beruf durchgeführt bzw. erstellt, beispielsweise in Form von Bedarfserschließung oder Tätigkeitsanalysen. Ein zentraler Punkt an dieser Stelle wird zukünftig die Analyse von Arbeits- und Geschäftsprozessen sein.

3.2 Verfahrensschritte im Ordnungsprozess

Schritt 1: Identifizierung von
Arbeits- und
Geschäftsprozessen

Schritt 1: Identifizierung von Arbeits- und Geschäftsprozessen

Die Duale Berufsausbildung zeichnet sich dadurch aus, dass Auszubildende in den Arbeits- und Geschäftsprozessen die erforderliche berufliche Kompetenz erwerben. Im Prozess der Ausbildung und in Kooperation mit Kollegen und Kolleginnen sollen sie zum selbstständigen und eigenverantwortlichen beruflichen Handeln angeleitet werden. Für die Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen werden in einem ersten Schritt die **berufstypischen Arbeits- und Geschäftsprozesse** analysiert. Dabei werden zuerst die berufstypischen Prozesse transparent gemacht.

Im Regelfall kann bei den Geschäftsprozessen in den Betrieben zwischen Kern- und Supportprozessen unterschieden werden (siehe Abbildung 3). **Kernprozesse** umfassen alle Prozesse, die zur Wertschöpfung beitragen. Die Kernprozesse werden in Teilprozesse differenziert. **Supportprozesse** stellen dagegen unterstützende Prozesse dar, die zur erfolgreichen Durchführung der Kernprozesse beitragen wie z.B. Personalwesen, Controlling etc. Wichtig ist dabei zunächst, nicht in Funktionen, Abteilungen oder anderen Organisationsstrukturen zu denken, sondern die zentralen Produkte und Dienstleistungen im Blick zu haben. Sind die berufstypischen Geschäftsprozesse identifiziert, wird in einem zweiten Schritt analysiert, in welchen Arbeitsprozessen die Auszubildenden tätig sind. In Abbildung 3 sind diese Prozesse idealtypisch dargestellt und können bezogen auf die einzelnen Berufe unterschiedlich ausfallen. Ein berufstypisches Beispiel befindet sich in der Arbeitshilfe im Anhang.

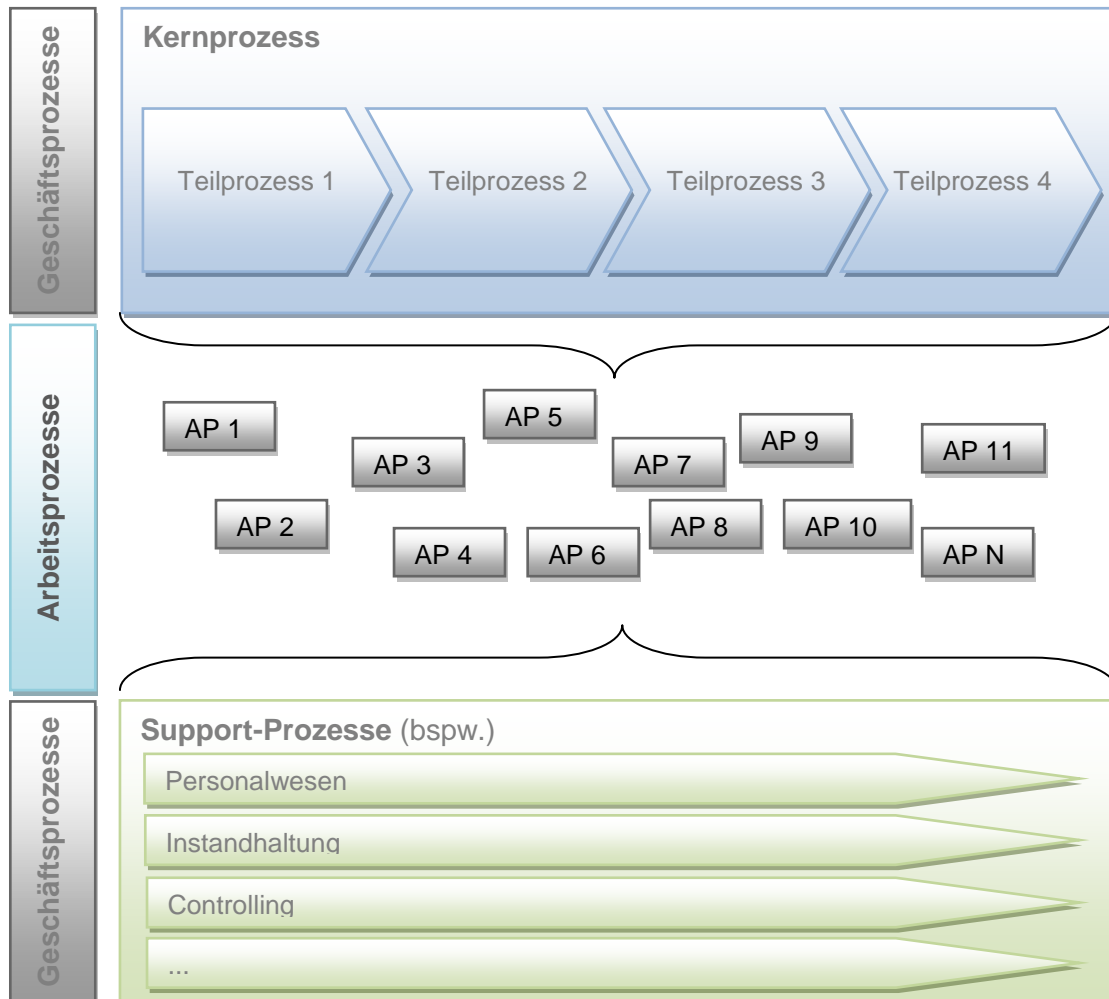
Abbildung 3: Geschäftsprozesse



Arbeitsprozesse sind an die Geschäftsprozesse gebunden und können – je nach Beruf – einen Teil oder ggf. auch die Gesamtheit aller Handlungsabläufe der Geschäftsprozesse abbilden. Je nach Beruf können die Arbeitsprozesse nur einem oder auch mehreren

Geschäftsprozessen zugeordnet werden. Wichtig ist, dass Arbeitsprozesse jeweils den berufsspezifischen Beitrag zur Erstellung der Produkte oder Dienstleistungen eines Geschäftsprozesses abbilden. Der Zusammenhang von Arbeits- und Geschäftsprozessen wird in der folgenden Abbildung nochmals verdeutlicht:

Abbildung 4: Zusammenhang von Arbeits- und Geschäftsprozessen



Zur Identifikation der berufstypischen Geschäfts- und Arbeitsprozesse sind folgende Leitfragen zu beantworten:

- Welche Geschäftsprozesse können in dem Beruf identifiziert werden?
- Welche berufstypischen Arbeitsprozesse lassen sich innerhalb der Geschäftsprozesse ermitteln?

Schritt 2: Schneidung von Handlungsfeldern

(Ausbildungsberufsbild)

Schritt 2: Schneidung von Handlungsfeldern

Nach der Analyse der berufstypischen Arbeits- und Geschäftsprozesse werden die Handlungsfelder des Berufes festgelegt. **Handlungsfelder** bilden die inhaltliche Grobstruktur, das Ausbildungsberufsbild, der Ausbildungsordnung. Der Schritt von den ermittelten Arbeits- und Geschäftsprozessen zu den Handlungsfeldern erfolgt nach einer curricularen Logik. Dabei werden die Arbeitsprozesse nach den Kriterien der Vermittelbarkeit gebündelt. Wie Arbeitsprozesse in den einzelnen Berufen zu sinnvollen Einheiten zusammengefügt werden können, entscheiden die Sachverständigen in den Ordnungsverfahren. Im Titel sollten die wesentlichen Inhalte eines Handlungsfeldes deutlich werden.

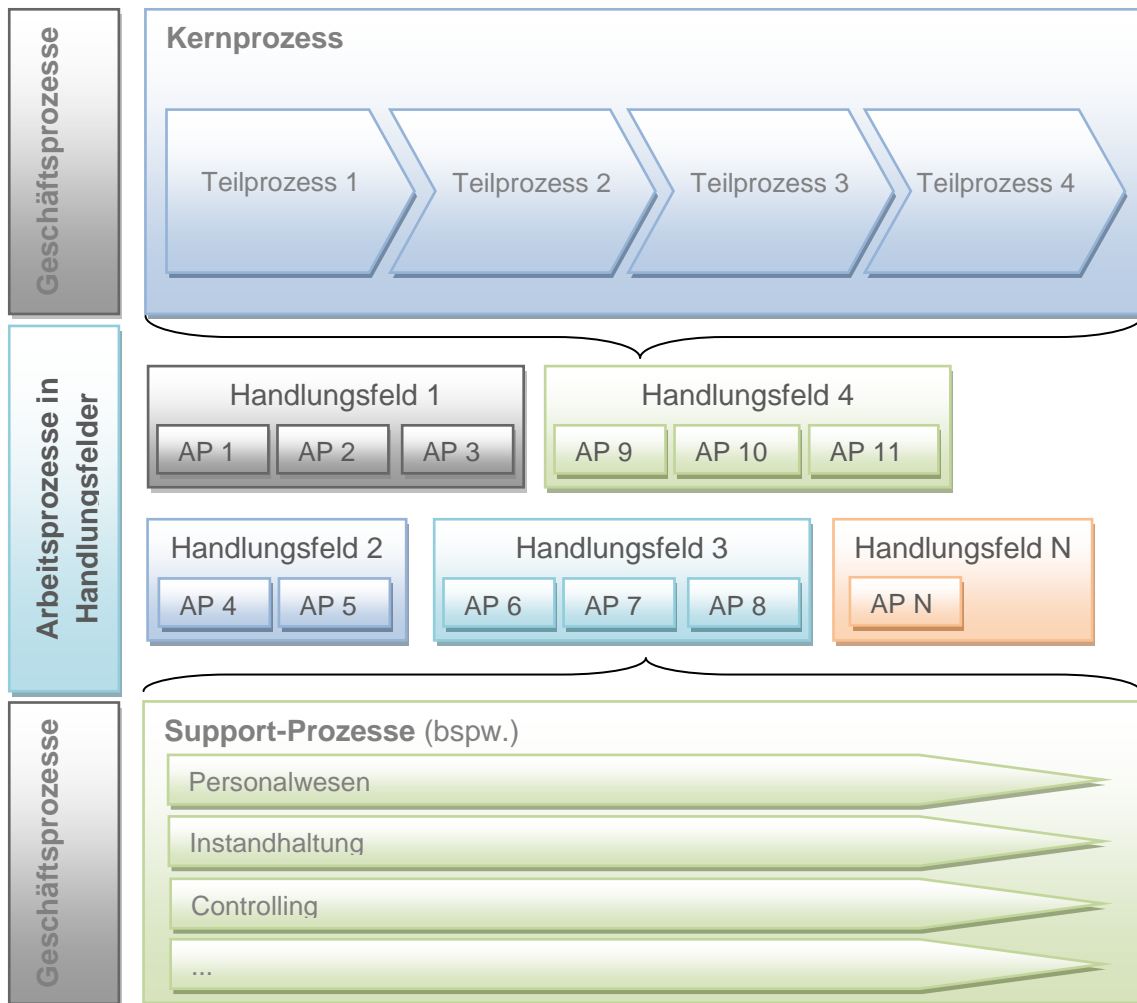
Für die Vermittlungsdauer pro Handlungsfeld wird von einem Zeitraum von ca. drei bis sechs Monaten ausgegangen. Bei der genannten Vermittlungsdauer pro Handlungsfeld und einer gesamten Ausbildungszeit von drei Jahren ergibt sich eine Anzahl von ca. acht Handlungsfeldern. Wichtig ist bei diesem Schritt, dass die Anzahl der Handlungsfelder überschaubar bleibt.

Um die inhaltliche Struktur der Ausbildungsordnung zu entwickeln, spielen das in den Eckwerten zugrunde gelegte

- Strukturkonzept (Monoberuf, Berufsgruppe, Fachrichtungen, Schwerpunkte, Wahlqualifikationen etc.) und
- die Prüfungszeitpunkte (Zwischen- und Gesellen-/Abschlussprüfung, Gestreckte Abschluss-/Gesellenprüfung Teil 1 und 2) eine wichtige Rolle.

Der Zusammenhang von Arbeits- und Geschäftsprozessen und Handlungsfeldern wird in der folgenden Abbildung deutlich:

Abbildung 5: Zusammenhang von Arbeits- und Geschäftsprozessen und Handlungsfeldern



Die für diesen Verfahrensschritt relevanten Leitfragen lauten:

- Welche berufstypischen Arbeitsprozesse können zu Handlungsfeldern gebündelt werden?
- Sind die Handlungsfelder in einem Zeitraum von drei bis sechs Monaten zu vermitteln?
- Sind die Handlungsfelder mit dem angestrebten Strukturkonzept kompatibel?
- Wurden bei der Schneidung von Handlungsfeldern die Prüfungszeitpunkte berücksichtigt?

Schritt 3: Bestimmung von Kompetenzen
(Festlegung der Lerninhalte)

Schritt 3: Bestimmung von Kompetenzen

Sind die Handlungsfelder geschnitten, werden für jedes Handlungsfeld die erforderlichen **Kompetenzbeschreibungen** ermittelt. Hierfür bieten sich ggf. Zwischenschritte an, über deren Notwendigkeit die Sachverständigen in den Ordnungsverfahren entscheiden. In der Arbeitshilfe sind zwei mögliche Varianten zur Kompetenzermittlung und -beschreibung dargestellt.

Bei der Formulierung der Kompetenzen ist generell darauf zu achten, dass

1. die Berufsbezeichnung explizit genannt wird,
2. mindestens Inhalt und Verhalten bestimmt und
3. die Handlungsfelder in Fließtextform beschrieben werden.

Wichtig bei der Beschreibung von Kompetenzen ist die Berücksichtigung aller Kompetenzdimensionen. Jedes Handlungsfeld soll fachliche, methodische, soziale und personale Kompetenzbeschreibungen beinhalten (siehe Abbildung 6). Dabei wird die Gewichtung der Kompetenzdimensionen in den einzelnen Handlungsfeldern unterschiedlich ausfallen, so können z.B. methodische Aspekte in einem Handlungsfeld weniger wichtig sein als soziale oder fachliche Kompetenzen, während in einem anderen Handlungsfeld die Fachkompetenz dominiert.

Abbildung 6: Kompetenzorientierte Beschreibung von Handlungsfeldern am Beispiel mehrerer Berufe

	Fachliche Kompetenz	Methodische Kompetenz	Soziale Kompetenz	Personale Kompetenz
Handlungsfeld X	Der/die medizinische Fachangestellte kommuniziert situationsgerecht und personenorientiert mit den Patienten und Patientinnen.			
	Der/die Tischler/-in führt Messungen durch, prüft Maßtoleranzen, dokumentiert Ergebnisse und berücksichtigt Messwerte.			
	Der/die Kaufmann/-frau im Groß- und Außenhandel plant und steuert den gesamten Beschaffungsprozess sowohl kundenorientiert als auch unter Berücksichtigung ökonomischer, rechtlicher und ökologischer Aspekte. Er/sie ermittelt den betrieblichen Beschaffungsbedarf und entsprechende Lieferanten im In- und Ausland, holt Angebote ein, wertet sie nach betrieblichen Vorgaben aus und führt eine Bestellplanung durch.			
	...			

Schritt 4: Übertragung der Handlungsfelder und Kompetenzbeschreibungen in den Verordnungstext

Schritt 4: Übertragung in den Verordnungstext

Dieser Prozessschritt fügt die Ergebnisse der Schneidung von Handlungsfeldern und die der Ermittlung der Kompetenzbeschreibungen für die jeweiligen Handlungsfelder zusammen. An dieser Stelle wird überprüft, ob die Handlungsfelder in ihrer Gesamtheit vollständig sind und ob die Kompetenzdimensionen angemessen berücksichtigt wurden. Für die Übertragung der Handlungsfelder und der darin beschriebenen Kompetenzen in einen Verordnungstext wurde eine eigene **Formatvorlage** entwickelt (siehe Abbildung 7). Diese Formatvorlage ersetzt die bisherige sachliche und zeitliche Gliederung der Ausbildungsordnung. Sie sieht die Angabe der **laufenden Nummer** und der Titel der Handlungsfelder, die Kompetenzbeschreibungen und die Angabe der Monate, in denen ein Handlungsfeld vermittelt werden soll, vor. Die Titel der Handlungsfelder bilden in ihrer Gesamtheit das **Ausbildungsberufsbild**, welches auch in den Paragraphenteil der Ausbildungsordnung eingetragen wird und ersetzen damit die Berufsbildpositionen. Die Kompetenzbeschreibungen stellen die sachliche Gliederung der Ausbildungsordnung dar und ersetzen damit die Lernziele.

Die Formatvorlage stellt eine **Kombination aus sachlicher und zeitlicher Gliederung** dar (wie dies derzeit bspw. bei der so genannten Zeitrichtwerte-Methode in der Ausbildungsordnung geschieht). Darüber hinaus wird pro Handlungsfeld der zeitliche Umfang (in Monaten) angegeben. Die Handlungsfelder müssen in einer **prüfungszeitpunktbezogenen Reihenfolge** (Zwischen- und Abschlussprüfung bzw. Gestreckte Abschluss-/Gesellenprüfung (GAP/GGP) Teil 1 und 2) eingetragen werden; weitere zeitliche Detailangaben, z.B. eine Unterteilung der Handlungsfelder nach Jahren, ist nicht notwendig. Ebenso stellt die Anordnung der Handlungsfelder keine zwangsläufige Reihenfolge der Vermittlung dar. Dies ermöglicht eine flexible Handhabung in der Ausbildungspraxis. In der Arbeitshilfe ist ein Beispiel eines Handlungsfeldes aufgeführt.

Zum Abschluss des Schrittes 4 wird überprüft, ob alle in den Handlungsfeldern relevanten Kompetenzen formuliert wurden.

Dabei wird ermittelt, ob

- a) alle für das Handlungsfeld erforderlichen Kompetenzen bestimmt wurden und
- b) alle Kompetenzdimensionen, also Fach-, Methoden-, Sozial- und personale Kompetenz, im Handlungsfeld berücksichtigt worden sind. Je nach Beruf und Handlungsfeld können die Kompetenzdimensionen unterschiedlich stark vertreten sein.

Abbildung 7: Formatvorlage für kompetenzbasierte Ausbildungsordnungen (Musterbeispiel)

Lfd. Nr.	Titel des Handlungsfelds	Kompetenzbeschreibungen	Monate
1	2	3	4
1	HF	...	6
2	HF	...	6
3	HF	...	3
4	HF	...	3
GAP/GGP Teil 1/ Zwischenprüfung			
5	HF	...	6
6	HF	...	3
7	HF	...	3
8	HF	...	6
GAP/GGP Teil 2/ Abschluss-/Gesellenprüfung			

3.3 Festlegung der Prüfungsanforderungen in Prüfungsfeldern

In kompetenzbasiert formulierten Ausbildungsordnungen werden die Prüfungsanforderungen aus den Handlungsfeldern abgeleitet und kompetenzbasiert formuliert. So entstehen so genannte **Prüfungsfelder**, die die bisherigen Prüfungsbereiche ersetzen. Prüfungsfelder stellen somit Ausschnitte aus einem oder mehreren Handlungsfeldern dar. Wichtig ist, dass eine Prüfung aus mehreren Prüfungsfeldern besteht. Die Prüfungsfelder müssen es erlauben, die berufliche Handlungskompetenz berufsspezifisch zu erfassen. Ein Beispiel für ein Prüfungsfeld befindet sich in der Arbeitshilfe.

Um ein Prüfungsfeld zu identifizieren und zu beschreiben, wird in einem ersten Schritt jedes Handlungsfeld unter den folgenden Fragestellungen analysiert:

- Welche Kompetenzen in den einzelnen Handlungsfeldern sind berufstypisch, zentral und sollen in der Prüfung nachgewiesen werden?
- Welche Kompetenzen können sinnvoll zu Prüfungsfeldern gebündelt werden?
- Mit Hilfe welches Prüfungsinstruments aus der Hauptausschuss-Empfehlung Nr.119 „Empfehlung für die Regelung von Prüfungsanforderungen in Ausbildungsordnungen“ können diese Kompetenzen erfasst werden?

Die in der Prüfung nachzuweisenden und zu Prüfungsfeldern gebündelten Kompetenzen werden lernergebnisorientiert beschrieben. Die Darstellung der Prüfungsfelder umfasst:

- den Titel des Prüfungsfeldes,
- den Hinweis auf das Handlungsfeld/die Handlungsfelder, auf das/die inhaltlich Bezug genommen wird,
- die Kontextbeschreibung,
- die Art der Prüfung (Zwischen- oder Abschluss-/Gesellenprüfung, Gestreckte Abschluss-/Gesellenprüfung Teil 1 und Teil 2) und
- die nachzuweisenden Kompetenzen (siehe Abbildung 8).

Abbildung 8: Formatvorlage für die Beschreibung von Prüfungsfeldern

Prüfungsfeld N: „>Titel<“	
Bezugspunkt: Handlungsfeld X, Handlungsfeld Y Kontextbeschreibung: ... Prüfungsinstrument: ...	Art der Prüfung: Abschlussprüfung
Kompetenzbeschreibung: ...	

Da sich die Prüfungsfelder auf die Handlungsfelder beziehen, kommen für die Prüfungsfelder vor der Zwischenprüfung/Gestreckten Abschluss-/Gesellenprüfung (GAP/GGP) Teil 1 nur die Handlungsfelder in Frage, die entsprechend vor der Zwischenprüfung/GAP/GGP Teil 1 liegen. Für die Prüfungsfelder, die zur Abschluss- bzw. Gesellenprüfung/GAP/GGP Teil 2 gehören, werden die Handlungsfelder nach der Zwischenprüfung/GAP/GGP Teil 1 berücksichtigt (siehe Abbildung 9).

Abbildung 9: Ausbildungsordnung strukturiert nach Handlungsfeldern und Prüfungsfeldern (Musterbeispiel)

Lfd. Nr.	Titel des Handlungsfelds	Kompetenzbeschreibungen	Monate	
1	2	3	4	
1	HF	...	6	
2	HF	...	6	
3	HF	...	3	
4	HF	...	3	
GAP/GGP Teil 1/ Zwischenprüfung				
5	HF	...	6	
6	HF	...	3	
7	HF	...	3	
8	HF	...	6	
GAP/GGP Teil 2/ Abschluss-/Gesellenprüfung				

4 Überblick: Was ändert sich?

Die kompetenzbasierte Weiterentwicklung von Ausbildungsordnungen hat Auswirkungen sowohl auf die inhaltliche als auch die formale Form der Ausbildungsordnungen.

- **An die Stelle der Berufsbildpositionen treten Handlungsfelder**

Auf Grundlage der berufstypischen Arbeits- und Geschäftsprozesse werden Handlungsfelder geschnitten. Der Titel der Handlungsfelder ersetzt die im sogenannten Paragrapheil der Ausbildung aufgeführten Berufsbildpositionen.

- **Die Kompetenzbeschreibungen in den Handlungsfeldern ersetzen die Lernziele**

In den Handlungsfeldern werden die notwendigen Kompetenzen beschrieben. Eine zusätzliche Auflistung von Lernzielen ist daher nicht mehr nötig.

- **Die sachliche und zeitliche Gliederung im Ausbildungsrahmenplan wird integriert und an ihrer Stelle werden die Handlungsfelder aufgeführt**

Im Ausbildungsrahmenplan werden die Handlungsfelder detailliert beschrieben und aufgeführt. Zu jedem Handlungsfeld finden sich Angaben zur Dauer der Vermittlung und zur prüfungszeitpunktbezogenen Vermittlung. Aus diesem Grund kann auf eine sachliche und zeitliche Gliederung verzichtet werden.

- **Die berufsprofilgebenden und integrativen Fertigkeiten, Kenntnissen und Fähigkeiten im Ausbildungsberufsbild werden integriert dargestellt**

Die Trennung zwischen berufsprofilgebenden und integrativen Fertigkeiten, Kenntnissen und Fähigkeiten im Ausbildungsberufsbild wird aufgehoben: In den Handlungsfeldern werden die zu erwerbenden Kompetenzen unter Berücksichtigung der fachlichen, methodischen, sozialen und personalen Dimension integriert beschrieben.

- **Die Prüfungsbereiche werden durch Prüfungsfelder ersetzt**

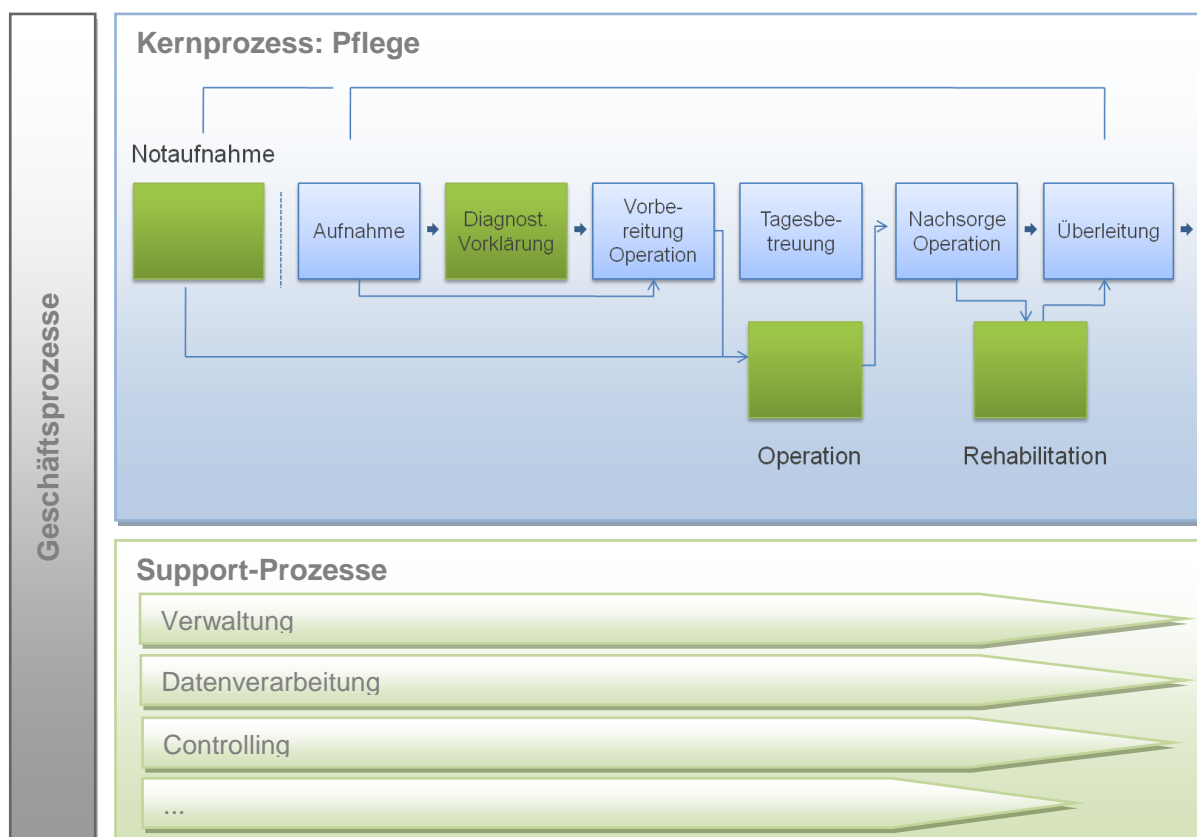
In einem handlungsfeldbezogenen, kompetenzorientierten Ansatz werden die Prüfungsanforderungen in Prüfungsfeldern dargestellt und somit die nachzuweisenden Kompetenzen auf Handlungsfelder bezogen.

Arbeitshilfen

1 Beispiel für Geschäfts- und Arbeitsprozesse

Die Identifizierung von Arbeits- und Geschäftsprozessen wird im Folgenden durch ein Beispiel aus dem Gesundheits- und Krankenpflege-Bereich verdeutlicht. Der typische Kernprozess im Krankenhaus besteht im Groben in der Aufnahme von Patienten und Patientinnen, deren gesundheitlicher Versorgung und anschließender Entlassung. Daran wirken eine Vielzahl von Personen wie Ärzte und Kranken- und Gesundheitspflegekräfte, Verwaltungsfachkräfte etc. mit. Die Gesundheits- und Krankenpflegekräfte sind aber nur in einigen Teilprozessen des Kernprozesses wie der Aufnahme der Patienten und Patientinnen, der Vorbereitung der Operation, der Tagesbetreuung, der Nachsorge und der Überleitung tätig. Sie müssen sich in diesem betrieblichen Gesamtzusammenhang verorten und einen Überblick über die vor- und nachgelagerten Prozesse und die dadurch an sie entstehenden Anforderungen besitzen. Ihre Arbeitsprozesse müssen nun aus diesen Teilprozessen abgeleitet werden.

Abbildung 10: Exemplarischer Kernprozess und seine Teilprozesse im Krankenhaus¹



¹ Angelehnt an: BECKER, W.: Ausbildung in den Pflegeberufen – Weichen stellen für die Zukunft in Theorie und Praxis. Band 1. Herausgeber: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.). 2006, S. 99

2 Kompetenzdimensionen und Operationalisierungsbeispiele



Im Folgenden werden einige Beispiele für die unterschiedlichen Kompetenzdimensionen des Kompetenzmodells dargestellt.

1. Die Kompetenzdimensionen werden durch Kompetenzaspekte differenziert.
2. Die Kompetenzaspekte bilden den Rahmen zur Formulierung von einzelnen Kompetenzen.
3. Die Kompetenzen sind die Lerninhalte des Ausbildungsberufsbilds.

Kompetenzdimensionen

Kompetenzaspekte

Kompetenzen

Die Kompetenzaspekte können in den Sachverständigengremien nach Bedarf berufsspezifisch ergänzt werden.

2.1 Sozialkompetenz

Für Sozialkompetenz sind die Kompetenzaspekte Team, Kunde und Kommunikationsfähigkeit von besonderer Bedeutung.

- **Aspekt „Team“:**
Soziale Kompetenzen zeigen sich in der Kommunikation und Interaktion mit Kollegen und Kolleginnen und Vorgesetzten. Der Aspekt Team verweist auf die Kommunikationsprozesse im Betrieb/ Unternehmen.
- **Aspekt „Kunde“**
Soziale Kompetenzen sind besonders dann von hoher Bedeutung, wenn mit Kunden und Kundinnen kommuniziert werden muss. Das Informieren, Beraten und Abstimmen mit verschiedenen Kundengruppen oder auch Behörden usw. wird in einer globalen, vernetzten Welt immer wichtiger.
- **Aspekt „Kommunikationsfähigkeit“**
Nicht nur das „Was“, sondern auch das „Wie“ der Kommunikation spielt eine entscheidende Rolle. Konfliktfähigkeit, Kooperationsfähigkeit und Kritikfähigkeit sind bei der Kommunikation im Team oder mit Kundengruppen wichtig, ebenso die Beherrschung von Fremdsprachen.

Die Kompetenzaspekte können anhand folgender Kompetenzen konkretisiert werden (siehe Abbildung 11).

Abbildung 11: Beispiel zur Operationalisierung von Sozialkompetenz

Kompetenzdimension	Kompetenzaspekte	Kompetenzen
Sozialkompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • Team • Kunde • Kommunikationsfähigkeit • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Im Team arbeiten • Konflikte wahrnehmen und zur konstruktiven Lösung beitragen • Gespräche führen • Sachverhalte darstellen • Informationen einholen und weitergeben • Termine abstimmen • Abstimmungen mit Beteiligten treffen • Kundenwünsche entgegennehmen • Fertig gestellte Arbeiten übergeben • Reklamationen entgegennehmen • Möglichkeiten der Zusammenarbeit/Kooperation aufzeigen, bewerten • ...

2.2 Personale Kompetenz

Für personale Kompetenz sind die Kompetenzaspekte Verantwortung und Bereitschaft sowie Reflexion und Lernfähigkeit von besonderer Bedeutung.

- Aspekt „Verantwortung und Bereitschaft“
Personale Kompetenzen zeigen sich bei der Übernahme von Verantwortung und der Bereitschaft, selbständig die eigene Arbeit weiterzuentwickeln. Hier geht es auch darum, Veränderungen im eigenen Arbeitsbereich anzustoßen und nachhaltig – in ökologischer, ökonomischer und sozialer Hinsicht – zu handeln.
- Aspekt „Reflexion und Lernfähigkeit“
Aufbauend auf die Verantwortung und Bereitschaft sind Reflexion und Lernfähigkeit Momente der persönlichen Weiterentwicklung. Veränderung ist ein Resultat von Reflexion, die an allen Dimensionen beruflichen Handelns ansetzt. Insbesondere die Lernfähigkeit ist in einer sich stetig wandelnden Arbeitswelt und Gesellschaft von besonderer Bedeutung und zeigt sich insbesondere in der eigenen Weiterbildung.

Die Kompetenzaspekte können anhand folgender Kompetenzen konkretisiert werden (siehe Abbildung 12).

Abbildung 12: Beispiel zur Operationalisierung von personaler Kompetenz

Kompetenzdimension	Kompetenzaspekte	Kompetenzen
Personale Kompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • Verantwortung und Bereitschaft • Reflexion und Lernfähigkeit • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Verbesserungsvorschläge einreichen • Lerntechniken und Lernstrategien entwickeln und diese für lebenslanges Lernen nutzen • Möglichkeiten der Weiterbildung erkennen und nutzen • Formen des Umganges/des Auftretens unterscheiden, bewerten und bewusst einsetzen • Wertvorstellungen anderer respektieren • Verantwortung für sich/für andere übernehmen • Arbeits- und Organisationsmittel ökonomisch einsetzen • ...

2.3 Methodenkompetenz

Methodenkompetenz bezieht sich auf den Prozess des Arbeitens selbst und berücksichtigt die Arbeitsplanung, Arbeitsweise und die Arbeitsqualität.

- **Aspekt „Arbeitsplanung“**
Berufliche Handlungskompetenz zeigt sich besonders durch die eigenverantwortliche Planung der eigenen Arbeit. Vorbereitende Maßnahmen und die Beteiligung an konzeptionellen und strategischen Aufgaben sind hier von besonderer Bedeutung.
- **Aspekt „Arbeitsweise“**
Bei der fachlichen Ausführung der eigenen Arbeit spielen methodische Aspekte eine besondere Rolle, zum Beispiel wenn bei der Durchführung fachlicher Aufgaben Aspekte der Arbeitsorganisation berücksichtigt werden.
- **Aspekt „Arbeitsqualität“**
Nach Ausführung der Arbeiten müssen die Qualität der geleisteten Arbeit überprüft und die Ergebnisse beurteilt werden.

Die Kompetenzaspekte können anhand folgender Kompetenzen konkretisiert werden (siehe Abbildung 13).

Abbildung 13: Beispiel zur Operationalisierung von Methodenkompetenz

Kompetenzdimension	Kompetenzaspekte	Kompetenzen
Methodenkompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • Arbeitsvorbereitung • Arbeitsweise • Arbeitsqualität • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Informations- und Kommunikationssysteme nutzen • Informationen auswerten • Software anwenden • Arbeitsaufgaben erfassen • Umsetzbarkeit prüfen • Alternativen entwickeln • Arbeitsabläufe planen und festlegen • Zeitaufwand abschätzen • Störungen feststellen • Ursachen feststellen und beheben • Maßnahmen ergreifen und einleiten • qualitätssichernde Maßnahmen anwenden • Ergebnisse feststellen und auswerten • ...

2.4 Fachkompetenz

Fachkompetenz zeichnet sich durch Fachwissen und Fachkönnen aus.

- Aspekt „Fachwissen“
Fachlichkeit baut auf einem kontextspezifischen Wissen auf.
- Aspekt „Fachkönnen“
Fachkönnen bezeichnet die anwendungsbezogenen Fähigkeiten und Fertigkeiten in einem Beruf.

Abbildung 14: Beispiel zur Operationalisierung von Fachkompetenz

Kompetenzdimension	Kompetenzaspekte	Kompetenzen
Fachkompetenz	<ul style="list-style-type: none">• Fachwissen• Fachkönnen• ...	<ul style="list-style-type: none">• ...

Für Fachkompetenz werden keine Formulierungsbeispiele aufgenommen, da diese sich erst aus dem konkreten beruflichen Zusammenhang ergeben.

3 Optionen für die Bestimmung von Kompetenzen

3.1 Variante 1: Orientierung an einer berufstypischen Aufgabenmatrix

Eine Variante für die Ermittlung und Beschreibung von Kompetenzen stellt die **berufstypische Aufgabenmatrix** dar. Bei dieser Vorgehensweise wird überlegt, welche Kriterien das Handlungsfeld näher beschreiben. Dabei werden handlungsfeldübergreifende Kriterien aufgestellt und unter der Fragestellung „Welche Kompetenzen sind zur Bewältigung des Handlungsfelds notwendig?“ durchgegangen. Anschließend werden auf dieser Grundlage Kompetenzbeschreibungen für jedes Handlungsfeld entwickelt.

Kriterien für die Beschreibung des Handlungsfeldes können zum Beispiel sein:

- Kernaufgaben
Welche typischen Aufgaben werden in dem betreffenden Handlungsfeld bearbeitet?
- Systeme/Informationsbasis
Wie sind die Informationen in dem betreffenden Handlungsfeld aufbereitet; welche Kommunikations- und Informationssysteme stehen zur Verfügung?
- Umfeld
Welche Faktoren spielen bei der Bearbeitung der Aufgabe eine Rolle; wie ist der Kontext/die Situation in dem betreffenden Handlungsfeld bestellt?
- Arbeitsmittel
Welche aufgabenspezifischen Instrumente/Verfahren usw. werden eingesetzt?
- Risiken/ Störungen
Welche Probleme, in Form von Risiken und/oder Störungen können bei der Bearbeitung der Aufgabe auftreten?
- Ergebnisse
Welche Arbeitsergebnisse – Produkte, Dienstleistungen – sind zu erwarten?

Die hier vorgeschlagenen Kategorien dienen als Anregung, sie können berufsspezifisch variiert oder ergänzt werden. Der Arbeitsschritt sieht nun vor, die durch die Kriterien konkretisierten Handlungsfelder anhand der Kompetenzdimensionen näher zu beschreiben (siehe Abbildung 15).

Abbildung 15: Matrix zur aufgabenorientierten Beschreibung der Handlungsfelder

Handlungsfeld N	Fachliche Kompetenz	Methodische Kompetenz	Soziale Kompetenz	Personale Kompetenz
Kernaufgabe				
Systeme/Informationsbasis				
Umfeld				
Arbeitsmittel				
Risiken/Störungen				
Ergebnisse				
...				

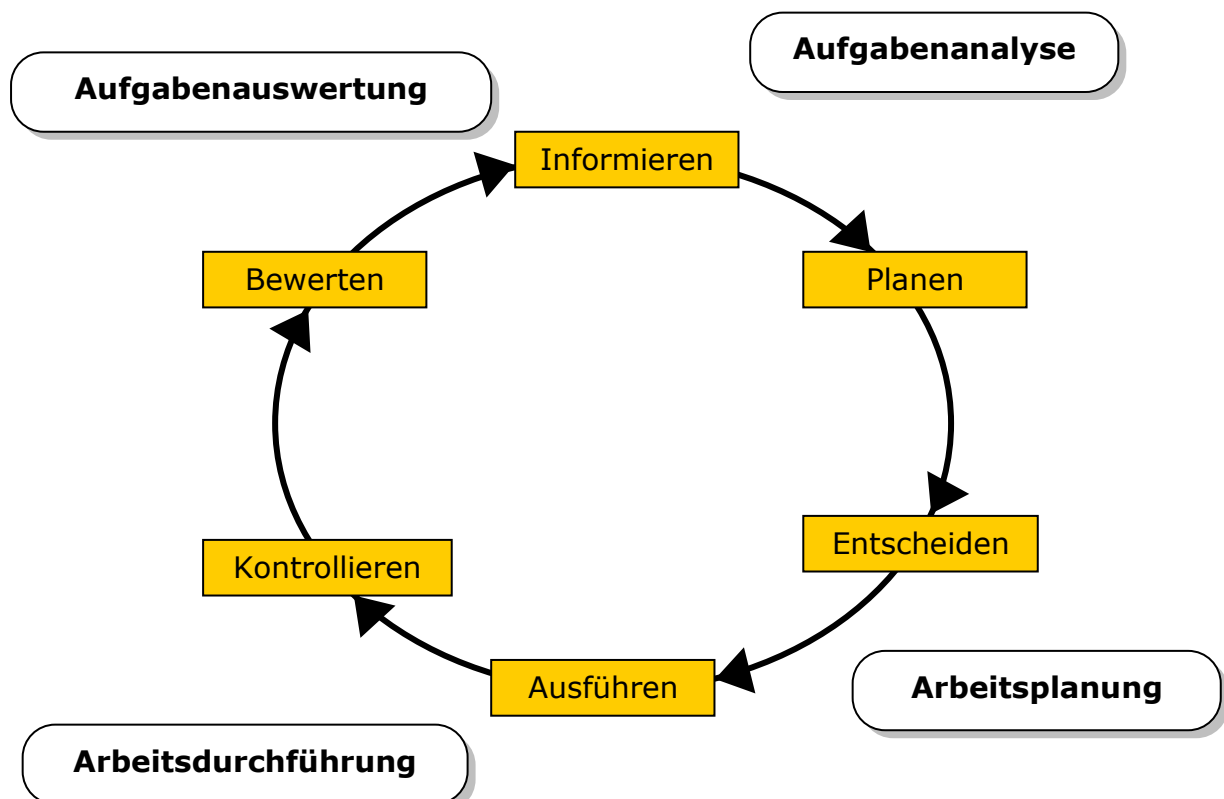
3.2 Variante 2: Orientierung an der vollständigen Handlung

Die Vorgehensweise bei diesem Zwischenschritt ist ähnlich der der Variante 1. Als Strukturierungsinstrument für die Beschreibung von Handlungsfeldern dienen allerdings die folgenden Arbeitsschritte einer vollständigen Handlung: Aufgabenanalyse, Arbeitsplanung, Arbeitsdurchführung und Aufgabenauswertung (siehe Abbildung 16).

Die Arbeitsschritte werden damit als ein ganzheitlicher Prozess dargestellt und bilden methodisch die Gesamtheit aller Teilschritte einer beruflichen Handlung ab. Eine berufliche Handlung umfasst in der Regel die Schritte informieren, planen, entscheiden, ausführen, kontrollieren und auswerten.

- Informieren
Relevante Informationen recherchieren und einholen.
- Planen
Arbeitspläne/Konzepte entwickeln.
- Entscheiden
Sich für einen Weg der Auftragsdurchführung entscheiden.
- Ausführen
Eine praktische Aufgabe/Tätigkeit durchführen.
- Kontrollieren
Eine Selbst- und Fremdkontrolle der Arbeit durchführen; Soll-Ist-Vergleiche anstellen.
- Auswerten
Die Arbeitsergebnisse an Kundinnen und Kunden/Vorgesetzte übergeben; Verbesserungsvorschläge für zukünftige berufliche Aufgaben machen.

Abbildung 16: Arbeitsprozess und vollständige Handlung nach www.komnetz-glossar.de



Zur Operationalisierung der Handlungsfelder kann die Matrix in Abbildung 17 zugrunde gelegt werden. Die Arbeitsschritte in dieser Matrix werden im Anschluss unter der Fragestellung „Welche Kompetenzen sind zur Bewältigung des Handlungsfelds notwendig?“ abgearbeitet und es werden Kompetenzformulierungen auf dieser Grundlage für jedes Handlungsfeld entwickelt.

Abbildung 17: Matrix zur Beschreibung von Handlungsfeldern in Arbeitsschritten

Handlungsfeld N	Fachliche Kompetenz	Methodische Kompetenz	Soziale Kompetenz	Personale Kompetenz
Aufgabenanalyse				
Arbeitsplanung				
Arbeitsdurchführung				
Aufgabenauswertung				

4 Beispiel für ein Handlungsfeld

Das nachfolgende Beispiel wurde aus der bestehenden Ausbildungsordnung Kaufmann/-frau für Groß- und Außenhandel, Fachrichtung Großhandel abgeleitet. Es ist eine in Fließtext formulierte Zusammenfassung des Zeitrahmens 1.3 der zeitlichen Gliederung. Die wesentlichen Inhalte wurden übernommen und alle Kompetenzdimensionen berücksichtigt.

Abbildung 18: Handlungsfeld „Aufträge bearbeiten und Rechnungen erstellen“ im Ausbildungsberuf Kaufmann/-frau für Groß- und Außenhandel, Fachrichtung Großhandel (vor der Zwischenprüfung zu vermitteln)

Lfd. Nr.	Titel des Handlungsfelds	Kompetenzbeschreibungen	Monate
3	Aufträge bearbeiten und Rechnungen erstellen	Der/die Kaufmann/-frau im Groß- und Außenhandel bearbeitet und bestätigt Aufträge. Dabei wendet er/sie branchenübliche Fachausdrücke, Normen, Maß-, Mengen- und Gewichtseinheiten an. Er/Sie wählt Verpackungen nach technischen, ökonomischen und ökologischen Gesichtspunkten aus. Er/sie erstellt Rechnungen und wendet dabei warenbezogene rechtliche Vorschriften an. Dabei trägt er/sie durch eigenes Verhalten zur Kundenzufriedenheit und Kundenbindung bei.	5

5 Beispiel für ein Prüfungsfeld

Nachfolgend ein Beispiel für ein Prüfungsfeld.

Abbildung 19: Beispiel für ein Prüfungsfeld im Ausbildungsberuf zum/zur Medizinischen Fachangestellten

Prüfungsfeld 1: „Betreuen des Patienten/der Patientin“	
<p>Bezugspunkt: Handlungsfeld 1, Handlungsfeld 2</p> <p>Kontextbeschreibung: Das Betreuen von Patienten und Patientinnen vor, während und nach der Behandlung ist eine der grundlegenden Aufgaben der Medizinischen Fachangestellten. Sie arbeiten dabei eng mit dem Arzt zusammen und assistieren bei Diagnose- und Therapiemaßnahmen. Sie sind für die Handhabung, Pflege und Wartung der Geräte und Instrumente sowie für die Durchführung von Hygienemaßnahmen verantwortlich.</p> <p>Prüfungsinstrument: Der Prüfling soll in höchstens 75 Minuten eine komplexe Prüfungsaufgabe bearbeiten sowie während dieser Zeit in höchstens 15 Minuten hierüber ein Fachgespräch führen. Es ist eine angemessene Vorbereitungszeit einzuräumen.</p>	<p>Art der Prüfung: Abschlussprüfung</p>
<p>Kompetenzbeschreibung: Der Prüfling kommuniziert situationsgerecht und personenorientiert mit den Patienten und Patientinnen, er informiert sie sachgerecht und motiviert sie zur Kooperation. Er plant Arbeitsabläufe, organisiert Betriebsabläufe und führt Verwaltungsarbeiten durch. Dabei nutzt er die Mittel der technischen Kommunikation, berücksichtigt den Sicherheits- und Gesundheitsschutz bei der Arbeit sowie Belange des Umweltschutzes. Bei seiner Arbeit und im Umgang mit Patienten und Patientinnen setzt er sein fachliches Wissen ein und reflektiert sein Handeln. Er führt Erste-Hilfe-Maßnahmen am Patienten oder an der Patientin durch.</p>	

6 Glossar

Arbeitsprozesse:

Unter Arbeitsprozessen werden die konkreten Tätigkeiten verstanden, die eine ausgebildete Fachkraft ausführt. Die Arbeitsprozesse können den einzelnen Geschäftsprozessen zugeordnet werden.

Fachkompetenz:

Unter Fachkompetenz wird die Fähigkeit und Bereitschaft verstanden, auf der Grundlage fachlichen Wissens und Könnens Aufgaben und Probleme sachgerecht zu bewältigen. Dies schließt die Einordnung von Wissen und das Erkennen von System- und Prozesszusammenhängen ein.

Geschäftsprozess:

Ein Geschäftsprozess ist die Summe aller betrieblichen Aktivitäten, die eine Leistung oder ein Produkt erzeugen. In ihrer Gesamtheit setzen sie die Geschäftsaufgabe eines Unternehmens um. Geschäftsprozesse lassen sich grundsätzlich in Kern- und Supportprozesse unterscheiden (siehe Kernprozess, siehe Supportprozess).

Handlungsfelder:

Handlungsfelder sind Bündel von Arbeitsprozessen, die in einem sinnvollen Zusammenhang vermittelt werden können und zeitlich drei bis sechs Monate umfassen.

Handlungskompetenz:

Handlungskompetenz bedeutet in der Lage zu sein, Aufgaben selbstständig und eigenverantwortlich unter Berücksichtigung des Kontextes und der in diesen handelnden Personen gestalten zu können. Handlungskompetenz wird in Arbeits- und Lernsituationen erworben und für die berufliche und persönliche Entwicklung genutzt. Handlungskompetenz entfaltet sich in den Dimensionen Fach-, Methoden-, Sozial- und personale Kompetenz.

Kernprozess:

Unter Kernprozessen werden alle Tätigkeiten verstanden, die zur Wertschöpfung beitragen.

Kompetenzmodell:

Das Kompetenzmodell systematisiert und operationalisiert das Kompetenzverständnis und ist berufsübergreifend angelegt. Es bildet den Rahmen für die berufsspezifische Ausdifferenzierung der anzueignenden Kompetenzen.

Kompetenzverständnis:

Das Kompetenzverständnis legt den Kompetenzbegriff, der die Grundlage für die Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen bildet, offen und verdeutlicht das Leitziel der Berufsausbildung, den Erwerb von Handlungskompetenz.

Lernergebnis:

Lernergebnisse sind Aussagen darüber, was ein Lernender weiß, versteht und in der Lage ist zu tun, nachdem er einen Lernprozess abgeschlossen hat.

Methodenkompetenz:

Unter Methodenkompetenz wird die Fähigkeit und Bereitschaft verstanden, zielgerichtet, planmäßig und selbständig bei der Bearbeitung von Aufgaben und Problemen vorzugehen, dabei den Arbeitsprozess zu strukturieren und Lösungsstrategien selbständig, sachgerecht und situationsangemessen auszuwählen, anzuwenden und zu beurteilen.

Personale Kompetenz:

Unter personaler Kompetenz wird die Fähigkeit und Bereitschaft verstanden, selbstorganisiert und reflexiv zu handeln, die Entwicklungschancen, Anforderungen und Einschränkungen in unterschiedlichen Kontexten zu erfassen, zu durchdenken und zu beurteilen und das Leistungsvermögen zu entfalten und weiterzuentwickeln. Im beruflichen Bereich zeigt sich personale Kompetenz u.a. in der Lernfähigkeit, Reflexionsfähigkeit und in der Übernahme von Verantwortung.

Prüfungsfelder:

Prüfungsfelder beschreiben zentrale berufstypische Kompetenzen, die ein Prüfling in einer Prüfung – Zwischen- oder Abschluss-/Gesellenprüfung bzw. Gestreckten Abschluss-/Gesellenprüfung Teil 1 und Teil 2 – nachweisen soll.

Sozialkompetenz:

Sozialkompetenz bezeichnet die Fähigkeit und Bereitschaft, soziale Beziehungen zu leben und zu gestalten, unterschiedliche Interessenlagen, Zuwendungen und Spannungen zu erfassen und zu verstehen sowie sich mit Anderen rational und verantwortungsbewusst auseinander zu setzen und zu verständigen. Sozialkompetenz zeigt sich insbesondere im Kundenkontakt und in der Zusammenarbeit mit Kollegen und Vorgesetzten.

Supportprozess:

Unter Supportprozessen werden betriebliche Prozesse verstanden, die den Kernprozess/die Kernprozesse unterstützen. Beispiele für Supportprozesse sind: Personalwesen, Controlling, Instandhaltung etc.