



Ein Modell zur Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen

► Ein zentrales Element der Modernisierung des Berufsbildungssystems ist die Kompetenzorientierung. Bislang ist diese in den Ausbildungsordnungen eher nur implizit verankert. Um Kompetenzorientierung in die Curricula zu tragen, bedarf es eines Instruments, mit dessen Hilfe Kompetenzen konkretisiert und systematisch in den Ordnungsmitteln verankert werden können.

Im BIBB-Forschungsprojekt „Kompetenzstandards in der Berufsausbildung“ wurde auf Grundlage der für die Berufsbildung relevanten theoretischen Zugänge ein Kompetenzmodell entwickelt, das in diesem Beitrag vorgestellt wird. Wichtiges Kriterium bei der Entwicklung des Modells war, dass es auf alle Berufe des dualen Systems anwendbar ist.



KATHRIN HENSGE

Dr., Leiterin des Arbeitsbereichs „Strukturfragen der Ordnungsarbeit, Prüfungswesen und Umsetzungskonzeptionen“ im BIBB



BARBARA LORIG

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



DANIEL SCHREIBER

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

Kompetenzverständnisse und theoretische Hintergründe

Kompetenzmodelle beschreiben Kompetenzen unter Berücksichtigung verschiedener Dimensionen und/oder Niveaus und beziehen sich auf bestimmte Bereiche bzw. Domänen, wie beispielsweise Schulfächer oder berufliche Handlungsfelder. Sie konkretisieren Bildungsziele oder Leitideen der Bildungsbereiche für die Bildungspraxis. Damit kann ein zugrunde gelegtes Kompetenzverständnis transparent gemacht werden: Kompetenzanforderungen werden systematisiert und erfassbar (ausführlich zur Diskussion verschiedener Kompetenzmodelle vgl. HENSGE u. a. 2008).

In der Berufsbildungsforschung und -praxis, aber auch in der beruflichen Weiterbildung wird der Kompetenzbegriff seit Jahren diskutiert (ERPENBECK/VON ROSENSTIEL 2003). Mittlerweile kann man ihn als einen zentralen Leitbegriff der beruflichen Bildung und Weiterbildung ansehen (VON KEN 2005). In der Literatur besteht jedoch größtenteils Uneinigkeit darüber, was unter dem Begriff Kompetenz zu verstehen ist. ERPENBECK kommt beispielsweise zu dem Schluss: „Wer auf Kompetenzdefinitionen hofft, hofft ver-

Kompetenzdefinitionen – ein Systematisierungsversuch

1. *Definitionen geringer Reichweite:* Gemeint sind Definitionen, die Kompetenz im Sinne von allgemeinen Fähigkeiten verstehen, wie Sprechen, Schwimmen, Fahrradfahren oder räumliches Vorstellungsvermögen usw. Kompetenz wird hier als die Befähigung interpretiert, welche den Träger in die Lage versetzt, bestimmtes Verhalten (Performance) zu zeigen.
2. *Definitionen mittlerer Reichweite:* Hierunter ist eine Fülle von (bereichs-)spezifischen Kompetenzdefinitionen zu fassen. Diese beziehen sich auf eine mehr oder weniger große Menge an Anforderungen, Situationen und Aufgaben. Zu deren Bewältigung werden Kenntnisse, Fertigkeiten, Routinen und Fähigkeiten benötigt, die in bestimmten Kontexten erworben werden.
3. *Definitionen großer Reichweite:* Sie gehen über den Bezug auf konkrete Kontexte hinaus. Es gibt eine Reihe von umfassenden Kompetenzdefinitionen, wie beispielsweise die zur Handlungskompetenz. Handlungskompetenz bezieht sich auf die Gesamtheit aller menschlichen Fähigkeiten, integriert die beiden ersten Klassen von Kompetenzdefinitionen und umfasst daneben auch motivationale, volitionale (willentliche) und soziale Aspekte.

geblich“ (1996, S. 9). Auch VONKEN (2005, S.11) bemängelt bei der Diskussion „eine gewisse Theorieferne“. Die unterschiedlichen Kompetenzdefinitionen können aber systematisiert werden. In Anlehnung an WEINERT (2002) können (mindestens) drei Klassen von Kompetenzdefinitionen mit unterschiedlicher „Reichweite“ unterschieden werden (vgl. Kasten S. 18). Diese Klassifizierung macht deutlich, wie groß das Spektrum an Kompetenzverständnissen sein kann.

Ein Kompetenzverständnis für die berufliche Bildung

In der beruflichen Aus- und Weiterbildung hat sich ein Kompetenzverständnis durchgesetzt, das überwiegend der dritten Klasse der Kompetenzdefinitionen zuzuordnen ist. Im beruflichen Bereich hat sich ein Verständnis von Handlungskompetenz etabliert, welches im Wesentlichen auf HEINRICH ROTH (1971) zurückgeführt werden kann. In seiner Entwicklungs- und Handlungstheorie beschreibt Roth die menschliche Handlungsfähigkeit auf verschiedenen Fortschrittsstufen, die in der mündigen moralischen Entscheidungshandlung als höchster Stufe menschlichen Handelns gipfeln.

„Mündigkeit, wie sie von uns verstanden wird, ist als Kompetenz zu interpretieren, und zwar in einem dreifachen Sinne: a) als *Selbstkompetenz* (self competence), d. h. als Fähigkeit, für sich selbst verantwortlich handeln zu können, b) als *Sachkompetenz*, d. h. als Fähigkeit, für Sachbereiche urteils- und handlungsfähig und damit zuständig sein zu können und c) als *Sozialkompetenz*, d. h. als Fähigkeit, für sozial, gesellschaftlich und politisch relevante Sach- oder Sozialbereiche urteils- und handlungsfähig und also ebenfalls zuständig sein zu können.“ (ROTH 1971, S. 180).

Nach ROTH setzt mündige, selbstverantwortliche Handlungsfähigkeit

- Sacheinsicht und Sachkompetenz (intellektuelle Mündigkeit),
- Sozialeinsicht und Sozialkompetenz (soziale Mündigkeit) sowie
- Werteinsicht und Ich-Kompetenz (Selbstbestimmung und moralische Mündigkeit)

voraus.

ROTHS Überlegungen flossen auch in die „Empfehlungen der Bildungskommission zur Neuordnung der Sekundarstufe II“ ein. Der Deutsche Bildungsrat – dessen Mitglied er war – forderte 1974, die allgemeine und berufliche Bildung stärker miteinander zu verzahnen und neben Fachkompetenz zugleich auch humane und gesellschaftlich-politische Kompetenzen zu vermitteln (DEUTSCHER BIL-

DUNGSRAT 1974, S. 49). Ziel des Lernens ist es, „den jungen Menschen auf die Lebenssituationen im privaten, beruflichen und öffentlichen Bereich so vorzubereiten, dass er eine reflektierte Handlungsfähigkeit erreicht.“ (DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1974, S. 49). Auf diesem breiten, auf unterschiedliche Kontexte bezogenen Kompetenzverständnis basiert das Lernfeldkonzept der Kultusministerkonferenz von 1996, das bis heute Bestandteil jedes Rahmenlehrplans ist (vgl. Kultusministerkonferenz [KMK] 2007, S. 9 ff.).

LOTHAR REETZ transferierte ROTHs pädagogische Anthropologie auf den beruflichen Bereich und führte das Konzept der Schlüsselqualifikationen, der Kompetenzen und der Handlungsorientierung zusammen (vgl. REETZ 1989 a und b). Dabei nutzte er die Persönlichkeitstheorie HEINRICH ROTHs zur kompetenztheoretischen Fundierung und Systematisierung. Da übergreifende Handlungsstrategien und Problemlösungsfähigkeit im beruflichen Handeln immer mehr an Bedeutung gewinnen, ergänzt REETZ (1999) die Sachkompetenz um die Methodenkompetenz. Insbesondere ist es sein Verdienst, die Dimensionen Fach-/Methodenkompetenz, personale Kompetenz und Sozialkompetenz in die berufspädagogische Diskussion eingebracht zu haben.

ROTHs pädagogische Anthropologie ist durch die explizite, systematische Verwendung des Kompetenzbegriffs, durch die Ausrichtung auf Handlungsfähigkeit und insbesondere durch die Einführung der Kompetenztrias „bis heute grundlegend für die Kompetenzdiskussion der Berufspädagogik“ (KLIEME/HARTIG 2007, S. 20). Auch die neueren Veröffentlichungen zum Thema Kompetenzen im beruflichen Bereich knüpfen insbesondere an die durch ROTH eingeführte Trias von Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz an und erweitern sie mit unterschiedlicher Gewichtung durch die durch REETZ eingeführte Methodenkompetenz (vgl. ACHTENHAGEN 2004; ACHTENHAGEN/BAETHGE 2006; DILGER/SLOANE 2005).

Vorschlag eines Modells zur Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen

Der Beruf kann als ein Konstrukt interpretiert werden, das zwei Perspektiven miteinander verschränkt: den Bildungsaspekt und den Arbeitsmarktaspekt (KURTZ 2005). Beide Perspektiven werden im Modellvorschlag des BIBB aufgegriffen und miteinander verzahnt. Eine solche zweiseitige Betrachtung des Berufes integriert zum einen die „äußere, objektive“ Seite, die sich an die Erwerbsarbeit und den beruflichen Anforderungen orientiert und zum anderen eine „subjektive, innere“ Seite, die sich auf berufliche Handlungskompetenz bezieht.

Abbildung 1 **Kompetenzmodell des Forschungsprojektes „Kompetenzstandards in der Berufsausbildung“**

		Subjektbezug			
		Fachliche Dimension	Methodische Dimension	Soziale Dimension	Personale Dimension
Kontextbezug	Arbeits- und Geschäftsprozesse				
	Handlungsfeld 1				
	Handlungsfeld 2				
	Handlungsfeld 3				
	Handlungsfeld N				

Um die zwei Perspektiven des Berufes systematisch aufeinander zu beziehen, wird das im BIBB entwickelte Kompetenzmodell in Form einer Matrix dargestellt. Dabei wird auf der „subjektiven“ Seite (Subjektbezug) auf die theoretischen Überlegungen von ROTH und REETZ zur Kompetenzdimensionierung zurückgegriffen und auf der „objektiven Seite“ (Kontextbezug) an die Entwicklungen der Ordnungsarbeit in den letzten Jahren mit ihrer Ausrichtung auf Arbeits- und Geschäftsprozesse angeschlossen.

Subjektbezug: Fachliche, soziale, methodische und personale Dimension

Die „subjektive“ Seite umfasst im Modell die berufliche Handlungskompetenz, die in die Dimensionen Fach-, Methoden-, Sozial- und personale Kompetenz unterteilt wird. Bei dieser Differenzierung wurde an die von ROTH und REETZ theoretisch fundierte und in der Berufspädagogik grundlegende Dimensionierung beruflicher Handlungskompetenz angeknüpft und die einzelnen Dimensionen wie folgt 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.
- *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 auseinan-

derzusetzen und zu verständigen. Sozialkompetenz zeigt sich insbesondere im Kundenkontakt und in der Zusammenarbeit mit Kollegen.

- 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.
- 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. durch Einsatzbereitschaft, selbständiges Arbeiten und die Übernahme von Verantwortung.

Kontextbezug: Berufstypische Arbeits- und Geschäftsprozesse

Die „objektive“ Seite (Kontextbezug) des Modells greift die Entwicklungen der Ordnungsarbeit zur Modernisierung und Neuordnung der Ausbildungsberufe auf, die von der Fachsystematik über die Handlungsorientierung zur Ausrichtung an Arbeits- und Geschäftsprozessen verlief (vgl. STRAKA 2001). Seit Beginn der 1990er Jahre haben sich die Formen der Arbeits- und Betriebsorganisation von einem funktionsorientierten Ansatz zu einem prozessbezogenen Ansatz weiterentwickelt. 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.¹ „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). Der Bezug zur Arbeits- und Geschäftsprozessorientierung findet sich jedoch nicht nur in den Ausbildungsordnungen, sondern auch in den berufsschulischen Curricula, den Rahmenlehrplänen der KMK, die anhand von Lernfeldern strukturiert werden, „die an beruflichen Aufgabenstellungen und Handlungsfeldern orientiert sind und den Arbeits- und Geschäftsprozess reflektieren“ (KMK 2007, S. 17).

¹ Die Schmeidung der Berufe anhand von Arbeits- und Geschäftsprozessen liegt auch der Pilotinitiative des BMBF „Ausbildungsbausteine für Altbewerber“ zugrunde (vgl. FRANK/GRUNWALD in diesem Heft).

Das Kompetenzmodell knüpft an diese Entwicklungen in der Ordnungsarbeit an, indem es Handlungskompetenz immer auf die berufstypischen Arbeits- und Geschäftsprozesse bezieht. Ähnlich wie in den Rahmenlehrplänen können die Kompetenzen nur in Bezug auf einen Kontext, eine Situation beschrieben werden. Um solche „Handlungsfelder“ zu gewinnen, wird zunächst vorgeschlagen, die „berufstypischen und einsatzgebietstypischen Arbeits- und Geschäftsprozesse“ (BECKER/MEIFORT 2006, S. 154) des Berufs zu identifizieren und als Grundlage für den Zuschnitt der Handlungsfelder zu nutzen. Anhand der Handlungsfelder 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 erhoben oder in Sachverständigen-gremien bzw. Expertenworkshops erarbeitet werden.

Praxistauglichkeit des Kompetenzmodells prüfen

Das im BIBB entwickelte Kompetenzmodell soll in den folgenden Monaten exemplarisch an Ausbildungsordnungen aus dem kaufmännischen und gewerblich-technischen Bereich erprobt werden. Ziel der Erprobung ist die exem-

plarische Gestaltung von kompetenzbasierten Ausbildungsordnungen sowie die Ableitung von Empfehlungen zur Entwicklung kompetenzorientierter Berufsbilder.

Bei der Erprobung sind insbesondere folgende Fragen zu klären:

- Lassen sich mit Hilfe des entwickelten Modells kompetenzbasierte Ausbildungsordnungen gestalten?
- Gelingt es, Handlungsfelder anhand der berufsspezifischen Arbeits- und Geschäftsprozesse zu schneiden?
- Wie können die einzelnen Dimensionen berufsspezifisch operationalisiert werden?

Vorgesehen ist, die kompetenzbasierten Ausbildungsordnungen in Expertenworkshops zu diskutieren und die Plausibilität und Handhabbarkeit für die Praxis zu erörtern. Ziel ist es, am Ende des Projekts ein ebenso wissenschaftlich fundiertes wie praxistaugliches Konzept für die Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen vorstellen zu können. ■

Literatur

ACHTENHAGEN, F.: Prüfung von Leistungsindikatoren für die Berufsbildung sowie zur Ausdifferenzierung beruflicher Kompetenzprofile nach Wissensarten. In: BAETHGE, M. (Hrsg.): *Expertisen zu den konzeptionellen Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht – Berufliche Bildung und Weiterbildung/Lebenslanges Lernen*. Bonn/Berlin 2004

ACHTENHAGEN, F.; BAETHGE, M.: *Machbarkeitsstudie Berufsbildungs-PISA*. Unveröff. Manuskript 2006

BECKER, W.; MEIFORT, B.: *Berufliche Bildung für Gesundheitsberufe: Arbeitsprozessorientierte Curriculumentwicklung als Weg aus der Qualifikationsnische*. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. 2006, Beiheft 19. Stuttgart, S. 151–166

BREUER, K.: *Handlungskompetenz – Aspekte zu einer gültigen Diagnostik in der beruflichen Bildung*. In: *bwp@* (2005) 8, S. 1–31

DEUTSCHER BILDUNGSRAT: *Empfehlungen der Bildungskommission: Zur Neuordnung der Sekundarstufe II*. Bonn 1974

DILGER, B.; SLOANE, P. F. E.: *The Competence Clash – Dilemmata bei der Übertragung des Konzepts der nationalen Bildungsstandards auf die berufliche Bildung*. In: *bwp@* (2005) 8, S. 1–32

ERPENBECK, J.: *Kompetenz und kein Ende?* In: *QUEM-Bulletin*. Berlin 1996

ERPENBECK, J.; VON ROSENSTIEL, L. (Hrsg.): *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis*. Stuttgart 2003

HENSGE, K.; u. a.: *Zwischenbericht des Forschungsprojektes „Kompetenzstandards in der Berufsausbildung“*. Bonn 2008. URL: http://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/zw_43201.pdf (Stand: 6. 6. 2008)

KLIEME, E.; HARTIG, J.: *Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 10 (2007) Sonderheft 8, S. 11–29

KMK: *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*. Bonn 2007

KURTZ, T.: *Die Berufsform der Gesellschaft*. Weilerswist 2005

REETZ, L.: *Zum Konzept der Schlüsselqualifikationen in der Berufsbildung (Teil 1)*. In: *BWP* 18 (1989 a) 5, S. 3–10

REETZ, L.: *Zum Konzept der Schlüsselqualifikationen in der Berufsbildung (Teil 2)*. In: *BWP* 18 (1989 b) 6, S. 24–30

REETZ, L.: *Zum Zusammenhang von Schlüsselqualifikationen – Kompetenzen – Bildung*. In:

TRAMM, T. (Hrsg.): *Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung: Beiträge zur Öffnung der Wirtschaftspädagogik für die Anforderungen des 21. Jahrhunderts*. Frankfurt a. M. 1999

ROTH, H.: *Pädagogische Anthropologie. Band II: Entwicklung und Erziehung*. Hannover 1971

STRAKA, G. A.: *Leistungen im Bereich der beruflichen Bildung*. In: WEINERT, F. E. (Hrsg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim 2001, S. 219–235

VONKEN, M.: *Handlung und Kompetenz*. Wiesbaden 2005

WEINERT, F. E.: *Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit*. In: WEINERT, F. E. (Hrsg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. 2. unv. Aufl. Weinheim 2002, S. 17–31

WESTPFAHL, P.: *„Cool Metal“ – Die neuen industriellen Metallberufe*. In: *BWP* 33 (2004) 4, S. 9–13