

**Martin MAYERL & Peter SCHLÖGL**

(Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung, Wien)

**Berufsentwicklung in Österreich. Alte und neue  
Herausforderungen durch Kompetenzorientierung**

Online unter:

[http://www.bwpat.de/ausgabe29/mayerl\\_schloegl\\_bwpat29.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe29/mayerl_schloegl_bwpat29.pdf)

in

**bwp@** Ausgabe Nr. 29 | Dezember 2015

**Beruf**

Hrsg. v. **Martin Fischer, Karin Büchter & Tim Unger**

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | **bwp@** 2001–2015

**bwp@**

**www.bwpat.de**

Herausgeber von **bwp@** : Karin Büchter, Martin Fischer, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer und Tade Tramm

**Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online**

Online: [http://www.bwpat.de/ausgabe29/mayerl\\_schloegl\\_bwpat29.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe29/mayerl_schloegl_bwpat29.pdf)

Europäische und internationale Entwicklungen in der Berufspolitik drängen zu einer kompetenzorientierten Ausrichtung der curricularen Steuerung in allen Bereichen des Bildungssystems, so auch in der Lehrausbildung (duale Ausbildung). Als Grundlage von kompetenzorientierter Unterweisung und Prüfung kommt einer bereits auf Kompetenzmodellen basierenden Entwicklung von Berufen (bzw. Berufsbildern) jedoch eine systemisch bedeutsame Rolle zu. Diesbezüglich zeigt sich ein unterschiedlicher Umsetzungsstand der Kompetenzorientierung in den deutschsprachigen Ländern: Hat die Schweiz bereits früh eine umfassende Kompetenzorientierung eingeführt, so wurden in Deutschland für wenige Berufe Modellversuche umgesetzt. In Österreich findet ein diesbezüglicher Diskurs zwischen den berufsbildungspolitischen Akteuren ansatzweise statt, hat aber noch nicht zu konkreten Ausgestaltungen geführt.

Um dieser Debatte eine Stoßrichtung zu geben, wurde 2014 beginnend ein Pilotprojekt zur Entwicklung eines Lehrberufes auf der Basis eines kompetenzorientierten Verfahrens durchgeführt. Dieses Projekt wird in diesem Beitrag zum Anlass genommen, um die alten und neuen Herausforderungen in der Berufsbildentwicklung in Österreich vor allem hinsichtlich bildungspolitischer Steuerungsfragen zu reflektieren.

Zunächst wird die historische Dimension der Berufsbildentwicklung und des daraus entwickelten Selbstverständnisses der aktuellen Praxis kritisch untersucht sowie gegenwärtige Problemfelder vor dem Hintergrund der Kompetenzorientierung neu aufgerollt. Daran anschließend wird ein kompetenzorientiertes Verfahren der Berufsbildentwicklung als Ergebnis des Pilotprojektes vorgestellt. Am Ende erfolgt eine kurze Diskussion, welche Konsequenzen eine kompetenzorientierte Berufsbildentwicklung für die bildungspolitische Steuerung zeitigt.

---

## **Occupation development in Austria. Old and new challenges due to focusing on skills**

---

European and international developments in the field of occupation policy are forcing the focus in curricular management in all areas of the education system, including apprenticeships (dual training), to be placed on skills. However, occupation (or occupational profile) development that is already based on skill models plays a systemically important role as a foundation for skill-based instruction and examination. Focusing on skills seems to be at different stages of implementation in the German-speaking countries: Switzerland was early in focusing extensively on skills, whereas in Germany, model tests have only been implemented for a small number of occupations. In Austria, there is discussion on the issue between those involved in vocational education and training, but it has not yet yielded any concrete results.

In order to lend impact to the debate, a pilot project was begun in 2014 to develop a skilled occupation on the basis of a skill-based method. The project is used in this article as a basis to reflect on the old and new challenges in occupation development in Austria, above all with regard to education-related management issues.

First, a close look is taken at the historical dimension of occupation profile development and the resulting conception of current practice and present-day problems are examined against the backdrop of the focus on skills. This is followed by a presentation of a skills-based occupation profile development method that evolved from the pilot project. Finally, there is a brief discussion on the consequences skills-based occupation profile development can have for education-related management.

## **Berufsentwicklung in Österreich. Alte und neue Herausforderungen durch Kompetenzorientierung**

---

### **1 Einleitung**

#### **1.1 Ausgangslage**

Kompetenzorientierung drängt in vielgestaltiger Form in das Bildungswesen ein und führt zu tiefgreifenden Veränderungen auf vielen Ebenen. So wurden in Österreich auf der schulisch-institutionellen Makroebene Bildungspläne, Kerncurricula sowie Kompetenzen formuliert und verschiedene Testinstrumente zur Überprüfung der Erreichung definierter Standards (z. B. teilzentrale Reifeprüfung, Bildungsstandards), denen Kompetenzmodelle eingeschrieben sind, eingeführt.

In der beruflichen Bildung, insbesondere der betriebsbasierten Lehrausbildung, hat sich die Kompetenzorientierung bisher nur bedingt entfalten können. Dafür lassen sich auch Gründe anführen, etwa: (1) Aufgrund der arbeitsmarktorientierten Ausrichtung unterliegt die Lehrausbildung im Unterschied zum Schulwesen der hohen Dynamik von Angebot und Nachfrage am Ausbildungsmarkt. Es wird daher das Argument, dass die Lehrausbildung bereits von Grund auf an die Anforderungen der beruflichen und betrieblichen Realität ausgerichtet wäre, d. h. outcome-orientiert sei, angeführt (Bliem/Schmid/Petanovitsch 2014, 102). Ganz pragmatisch ist aber auch festzustellen, dass sich (2) die Governance-Struktur der Lehrausbildung grundlegend vom schulischen Bildungssystem bzw. auch von der Hochschul- und Erwachsenenbildung unterscheidet. Die Akteure im Lehrausbildungssystem sind wesentlich die Sozialpartnerorganisationen (Wirtschaftskammern, Landwirtschaftskammern, Arbeiterkammern und der Österreichische Gewerkschaftsbund) sowie das Wirtschafts- und das Sozialministerium und für den berufsschulischen Anteil in pädagogischen Belangen das Bildungsministerium, sowie in der Schulerhaltung die Länder. Für den Teilbereich der Berufsschule als die betriebliche Ausbildung fördernde, ergänzende und erweiternde Teilzeitschule (vgl. §46 SchOG) liegen – durch leichtere Anschlussfähigkeit an den Kompetenzdiskurs – zwischenzeitlich für alle Lehrberufe kompetenzorientierte Rahmenlehrpläne vor und die Umsetzung in Landeslehrpläne ist in Bearbeitung. Zudem gibt es von Seiten der Sozialpartnerorganisationen durchaus auch Vorbehalte gegenüber einer tiefgreifenden Kompetenzorientierung in der Lehrausbildung, wenn auch aus unterschiedlichen Gründen. Diese reichen von der Sorge um einen Kontrollverlust durch allzu vage Beschreibungen und Verantwortungsverschiebung hin zu den Lernenden (Arbeitnehmerseite) bis hin zu überformalisierten und aufwendigen Beschreibungsmodellen und Überreglementierung/-pädagogisierung (Arbeitgeberseite) der Ausbildungspraxis.

Dennoch werden zwar nicht durch immanente Gründe, sondern wesentlich durch internationale Entwicklung und Europäische Bildungspolitik, verschiedene Diskurs- und Entwicklungsräume eröffnet, zu denen sich auch die österreichische Berufsbildungspolitik verhalten muss. Darunter die wichtigsten:

- 1) Nationale Implementierung des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR), genannt Nationaler Qualifikationsrahmen (NQR): Die Zuordnung von Qualifikationen bzw. Zertifikaten soll über den Vergleich von Lernergebnissen erfolgen. Die Zuordnung des Qualifikationsniveaus der Lehrausbildung muss über dessen Lernergebnisse legitimiert werden.
- 2) Berufliche Handlungsfähigkeit: Der deutschsprachige Diskurs rund um den Begriff „berufliche Handlungsfähigkeit“ strahlt auch auf Österreich aus und hat mit der Novelle 2015 mittlerweile in das Berufsbildungsrecht Einzug gehalten. Und zwar in Kombination mit dem ebenfalls neu aufgenommenen Kompetenzbegriff (§ 1a BAG). In Deutschland wurde das Leitbild der beruflichen Handlungsfähigkeit im Berufsbildungsgesetz (BBiG) ja bereits 2005 gesetzlich verankert. Komplementär dazu wurde 2011 eine Handreichung vom KMK veröffentlicht, die explizit die Ausrichtung der berufsschulischen Rahmenlehrpläne auf „Handlungskompetenz“ vornimmt. Auch in der Schweiz ist die ordnungspolitische Gestaltung der beruflichen Grundbildung auf die Entwicklung einer beruflichen Handlungskompetenz ausgerichtet (Zbinden-Bühler, 2010).
- 3) Kompetenzorientierte Berufsbildentwicklung im deutschsprachigen Raum: Die Schweiz hat bereits mit der Berufsbildungsreform 2002 eine umfassende und systematische Kompetenzorientierung in der Berufsbildung eingeführt, die von der Analyse- und Entwicklungsphase der Berufsentwicklung bis hin zur ordnungspolitischen Reglementierung reicht (Maurer/Pieneck 2013; Zbinden-Bühler 2010). In Deutschland wurden Entwicklungsarbeiten geleistet, deren Ergebnisse aktuell zur Verhandlung stehen (Hensge/Lorig/Schreiber 2009; Lorig et al. 2012a; Lorig et al. 2012b).

In Österreich finden diesbezüglich zwar situative Debatten zwischen den Akteuren der Lehrausbildung statt, sie haben aber noch keine konkrete Stoßrichtung gewonnen. Ein Ergebnis dieser Gespräche ist andererseits eine mehrfach aufgeschobene Umsetzung eines Modellprojektes, das einen kompetenzorientierten Berufsentwicklungsprozess (an einem neu zu ordnenden Lehrberuf) vorsieht und zugleich zum Gegenstand der Beobachtung macht.

## **1.2 Projektauftrag: Ziel und Eckdaten**

Dahingehend wurde das Österreichische Institut für Berufsbildungsforschung (ÖIBF) gemeinsam mit dem Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (IBW) vom Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft (BMWF) im Sommer 2014 mit einem Modellprojekt zur „Kompetenzorientierten Berufsentwicklung“ beauftragt. Ziel des Projektes war ein zweifaches, die Entwicklung eines Verfahrens für die kompetenzorientierte Berufsentwicklung, verknüpft mit einer inhaltlichen Pilotierung des Verfahrens anhand des bisheri-

gen Lehrberufs „Medienfachmann/-frau“ (bis dato mit den Schwerpunkten Mediendesign, Marktkommunikation und Werbung, Medientechnik).

Inhaltlich sollte für das ausgewählte Berufsfeld „Medienfachmann/-frau“ ein Kompetenzprofil entwickelt und darauf aufbauend ein Entwurf einer kompetenzorientierten Ausbildungsordnung erstellt werden. Und schon bei der Konzeption des Projektes wurde klar, dass damit auch die aktuelle Praxis der Berufsentwicklung einer Veränderung unterzogen wird. Die Projektkonzeption und -durchführung erfolgte dabei mit Rückbindung an den gemäß §31 Berufsausbildungsgesetz (BAG) bei der Bundeskammer der gewerblichen Wirtschaft eingerichteten Bundes-Berufsausbildungsbeirates (BBAB), dem Beratungs- und Gutachtergremiums des Wirtschaftsministers, in dem die Sozialpartnerorganisationen (bestimmend) vertreten sind. Die Laufzeit des Projektes erstreckt sich bis Ende 2015.

### **1.3 Zielsetzung dieses Beitrags**

Ein umfassendes Konzept der Kompetenzorientierung muss alle Elemente beruflicher Bildung durchziehen. Dies reicht zunächst von der Festlegung auf ein Kompetenzmodell, über ein auf Kompetenzen basierendes Verfahren der Berufsentwicklung, hin zu einer Beschreibung der Ausbildungsinhalte, die dem Kompetenzmodell systematisch folgen. Im Weiteren sind die betrieblichen Ausbildungspläne und schulischen Lehrpläne, welche kompetenzorientierte Lehr-Lernprozesse an den beiden Lernorten determinieren und koordinieren, in Verbindung mit im kompetenzorientierten Vermitteln geschulte Ausbilder/-innen und Lehrkräfte in den Blick zu nehmen. Und ebenso nicht unbedeutend sind entsprechende Prüfungsordnungen und kompetente Prüfer/-innen, welche die Kompetenzorientierung auch im Prüfungshandeln konsequent umsetzen sowie Zertifikate, die fachliche und überfachliche Kompetenzen deklarieren, um Anrechnungen und Anschlussmöglichkeiten zu weiterführenden Lern- und Bildungsprozessen zu befördern.

Zielsetzung dieses Beitrags ist es nun nicht, das den Entwicklungsarbeiten grundlegende Kompetenzmodell darzustellen, die identifizierten Teilkompetenzen zu benennen oder die Anforderungen an die praktische Umsetzung im Unterweisen, Unterrichten und Prüfen zu verhandeln, sondern zu diskutieren, wie – aus Sicht der Autoren – der Prozess der österreichischen Berufsentwicklung aus der Steuerungsperspektive damit abgewandelt wird. Dazu sollen die Erfahrungen aus dem Projekt genützt und reflektiert werden. Im Zentrum des Beitrags steht die Frage, welche Auswirkungen eine konsequent kompetenzorientierte Berufsentwicklung auf die Steuerung des österreichischen Lehrlingssystems hat bzw. hätte.

Dazu wird am Beginn kurz auf die Geschichte der österreichischen Berufsbildentwicklung sowie das traditionell geprägte Selbstverständnis der Ordnungspolitik in der Lehrausbildung eingegangen und im Hinblick auf die Herausforderungen der Implementierung einer kompetenzorientierten Berufsbildentwicklung reflektiert. Anschließend soll das im Zuge des Pilotprojektes angewandte Verfahren kurz skizziert werden. Am Ende werden mögliche Konsequenzen einer kompetenzorientierten Berufsbildentwicklung für die Steuerung der Lehrausbildung diskutiert.

## 2 Aktuelle Praxis: Verfahren, Akteure und Kritik

### 2.1 Struktur und Gegenstände von Ausbildungsordnungen

Die österreichischen Ausbildungsvorschriften stellen Verordnungen des Wirtschaftsministers im Gesetzesrang dar und sind bundesweit gültig<sup>1</sup>. Bestanden diese zunächst nach der erstmaligen eigengesetzlichen Regelung des BAG 1969 aus kürzeren Aufzählungen von Kenntnis- und Fertigungspositionen sowie der Angabe der Verhältniszahlen (Höchstzahl der Lehrlinge zu fachlich einschlägig ausgebildeten Personen und Ausbildern), wurden im Laufe der Zeit weitere Standardelemente integriert. Aktuell sind dies Angaben, ob es sich um einen Einzel-, Schwerpunkt-, Gruppen oder Modullehrberuf handelt, das Berufsprofil, das berufstypische Tätigkeiten überblicksmäßig benennt, das Berufsbild mit Kenntnis und Fertigungspositionen (gemäß §8 BAG: „dem Lehrberuf eigentümlichen Arbeiten und den zur Ausübung dieser Tätigkeiten erforderlichen Hilfsverrichtungen“) nach Lehrjahren gegliedert (dies ab 1980) sowie die fachlichen Aspekte der Prüfungsordnung, die bis 1993 noch als eigene Verordnungen erlassen wurden.<sup>2</sup> Die Verhältniszahlen sind zwischenzeitlich, von Ausnahmen abgesehen, in das allgemeine Berufsausbildungsrecht integriert worden.

Der in der letzten Novellierung des Berufsausbildungsgesetzes aus dem Sommer 2015 erstmals verwendete Kompetenzbegriff (im neu gefassten Zielparagraphen §1a als Kenntnisse, Fertigkeiten und Schlüsselqualifikationen ausdifferenziert) konnte in bisherigen Ausbildungsordnungen (noch) nicht zum Ausdruck kommen.

### 2.2 Vorgeschichte und aktuelle Praxis

Die systematische Erarbeitung von Ausbildungsordnungen und Lehrplänen wurde in den deutschsprachigen Ländern durch gesetzliche Neuregelungen (in der Schweiz schon beginnend 1963, ab 1969 auch in Österreich und Deutschland) sowie Institutionalisierungen, wie in Deutschland in Gestalt des Bundesinstituts für Berufsbildung, vorangetrieben. Die Bedeutung der Ausbildungs- und Prüfungsreglementierung, vorrangig verbunden mit einer Lernzielorientierung, nahm zu. Im Gleichklang, mit der in den 1960er Jahren in allen industrialisierten Ländern beginnenden stärkeren Aufmerksamkeit auf curriculare Steuerung bzw. Revision traditioneller Curricula (vgl. Biehl/Hopmann/Künzli 1999), blieb auch die Berufsbildung von dieser Entwicklung nicht unberührt, wenn auch in vergleichsweise verzögerter Weise. Neben der äußeren Form der Ausbildungsordnung ist dabei von Bedeutung in welcher Weise die dort gefassten Ausbildungsinhalte ermittelt und zum nationalen Standard werden. Dieser Prozess hat sich – auch wenn die formalen Zuständigkeiten seit 1969 unverändert geblieben sind – in Österreich im Laufe der Zeit mehrfach gewandelt.

---

<sup>1</sup> Über Jahrzehnte hinweg erfolgte dies im Rahmen einer Einvernehmensregelung mit dem Sozialminister, ist nunmehr aber nicht mehr gesetzlich determiniert.

<sup>2</sup> Die Dauer der Ausbildung wird in der sogenannten Lehrberufsliste festgehalten, welche eine taxative Auflistung aller Ausbildungsberufe gemäß BAG darstellt.

Mit Neuschaffung der gesetzlichen Grundlagen in Österreich – davor galten immer noch die 1938 erlassenen reichsdeutschen gewerberechtlichen Bestimmungen mit darin geregelten Berufsbildern, die nach Kriegsende nicht außer Kraft gesetzt worden waren (Gruber 2004, 21) – und nach einer Übergangsphase, in der neben der Expertise aus der Wirtschafts- und Arbeitsmarktverwaltung auf betriebspsychologische Befunde wie jene der Österreichischen Berufskartei (z. B. Thumb, 1949) zurückgegriffen wurde, etablierte sich in Österreich die Ausarbeitung berufskundlicher Materialien auf arbeits- und sozialwissenschaftlicher Grundlage. Diese stellten ein an Anforderungen (in Form von Fertigkeiten und Grund-/Kenntnissen) ausgerichtetes Beschreibungsmodell für Berufe dar. Und sie stellten neben strukturellen Merkmalen der (potenziellen) Ausbildungsbetriebe, Berufsanforderungen, Hinweise auf vertikale und horizontale berufliche Mobilität, Berufsprestige, Motivation für den Berufseintritt, strukturellen Wandel der Branche, Einkommensverhältnisse und Berufsorganisationen dar. Den etwa eine halbe Seite langen Verordnungstexten je Beruf standen damit jeweils 50 bis 90-seitige Unterlagen gegenüber, die – wenn auch nicht gleich zu Beginn, aber nach kurzer Zeit – auch durch empirische Aufgaben- und Häufigkeitsanalysen bei Beschäftigten und Berufsfeldexperten hinterlegt wurden und neben der Funktion der Darstellung des „Berufs“ auch Hintergrundmaterialien für die politischen Prozesse allfälliger Weiterentwicklungen (Neuordnungen) wurden.

Jedenfalls lässt sich für den österreichischen Diskurs um Modernisierung der Berufsbildung eine deutliche Theorieferne konstatieren, die auch die Berufs(bild)entwicklung betrifft. Theoretisch begründete Berufsbegriffe, die eine strukturierte Debatte zum Verhältnis einzelbetrieblicher Anforderung und überbetrieblichen Berufsstandards unterstützen, fehlen vollkommen. Alleine der breite gesellschaftliche Konsens für eine berufsförmig organisierte Überleitung junger Menschen ins Beschäftigungssystem und kollektivvertragliche bzw. sozialrechtliche Kalküle verbunden mit mitgliederpolitischen Strategien der Interessenvertretungen bilden anhaltend gestaltungswirksame Umwelten der Entwicklungen.

Die Aufgabe der Erarbeitung von berufskundlichen Unterlagen wurde seitens des Ministeriums für soziale Verwaltung dem 1970 neu gegründeten ÖIBF<sup>3</sup> übertragen, das bis Ende der 1980er Jahre in mehreren Wellen daran arbeitete (vgl. Löffler/Wieser 2010). Jenseits eines in hohem Maße arbeitsmarktgängigen Qualifizierungsmusters ist diesem Zugang kein Modell von Beruflichkeit grundgelegt worden. Es ist aus der historischen Distanz und durch fehlende Hinweise in den einschlägigen Berichten nicht zu entscheiden, ob dies eine Reaktion auf die kritischen Auseinandersetzungen mit dem Berufskonzept selbst (insb. Spranger 1965; Abel 1963), Konzepten wie jener der extrafunktionalen Qualifikationen und Schlüsselqualifikationen (Mertens 1974) darstellte, arbeitsmarktpolitischen Strategien von Mobilität oder Flexibilität angemessen schien, oder eher pragmatischen Gründen (Verwaltungszuständigkeiten des Fördergebers u. a.) geschuldet war.

---

<sup>3</sup> Welches in den ersten beiden Jahren unter dem Namen Institut für berufspädagogische Forschung tätig war und bis heute als Verein organisiert ist.



An dieser konzeptiven Unbestimmtheit setzte jedenfalls ein mehrphasiges Projekt der theoretischen Fundierung von Berufsbeschreibung an, das den Anspruch verfolgte, der hohen Komplexität beruflicher Tätigkeit und über diese vermittelte Anforderungen gerecht zu werden. Umgesetzt wurde es am 1975 von den Wirtschaftsverbänden neu etablierten Österreichischen Institut für Bildung und Wirtschaft (heute Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft, IBW) in Zusammenarbeit mit Mitarbeitern des arbeitswissenschaftlichen Instituts der Technischen Universität Wien (Janes et al. 1977; Janes/Weisz 1978). Unter Bezugnahme auf das Forschungsfeld der physiologischen Psychologie und in weiterer Folge der Tätigkeitstheorie (vgl. Leontjew 1979) wurde versucht, ein Klassifikations- und daraus abgeleitet ein adäquates Beschreibungsmodell für Berufe zu entwickeln und für zwei Berufe modellhaft auszuführen (Österreichisches Institut Bildung und Wirtschaft 1979). Wobei sich feststellen lässt, dass hierbei letztlich neuerlich starke Rückgriffe auf Kategorien der Arbeitsgestaltung und -organisation erfolgten, jedoch ohne entsprechende Verfahrensangaben, die der Analyse oder Darstellung zugrunde gelegt wurden.

Ein überinstitutioneller Konsens für eine integrierte oder abgestimmte Darstellungsform zwischen den beiden Instituten blieb in den folgenden Jahren aus. Das ÖIBF erarbeitete und aktualisierte weiterhin die berufskundlichen Unterlagen für die Arbeitsmarktverwaltung, obgleich hierbei zunehmend ausdifferenzierte Formen der Darstellung hinsichtlich von charakteristischen Arbeitsabläufen, verwendeten Materialien, Werkzeugen und Maschinen, Arbeitsbedingungen, Berufsanforderungen und -belastungen u.v.m. erreicht wurden. (siehe bspw. ÖIBF 1988) Ein explizites Strukturmodell der inneren Zusammenhänge der Beschreibung wird jedoch nicht ausgewiesen. Aufrecht war bis dahin jedoch die Einbeziehung von im konkreten Beruf Beschäftigten in die empirische Datenerhebung ebenso wie die Perspektive der „Betriebsinhaber, Betriebsräte, Lehrlingsausbilder, Personalleiter usw.“ (ebd., I)

Mitte der 1990er Jahre traten zwei nicht ganz unabhängige Veränderungen der politischen Rahmenbedingungen der ordnungspolitischen Grundlagenarbeit ein. Neben dem Beitritt Österreichs zur Europäischen Union wurde die Arbeitsmarktverwaltung aus dem Bundesministerium ausgegliedert und als eigenständige Agentur (heute Arbeitsmarktservice AMS) realisiert, in deren Steuerung neben dem Ministerium auch die Arbeitgeber- und Arbeitnehmerorganisationen eingetreten sind. Berufsinformation und berufskundliche Forschung wurde dort in einer eigenen Abteilung organisiert und die bisher dem ÖIBF übertragenen Aufgaben weitergeführt oder durch Vergabe an einschlägige Forschungseinrichtungen umgesetzt, und zwar in Printform und Schritt für Schritt auch über neue Medien zugängliche berufsbezogene Arbeitsmarktinformation.

In Verbindung dieser Umstellungen und in Kombination mit einer markanten Lücke zwischen Lehrstellenangebot und -nachfrage in der zweiten Hälfte der 1990er Jahre (ein Phänomen, das auch Deutschland und die Schweiz traf) lassen sich Veränderungen erkennen.

Nicht in Erweiterung, aber in spezieller Deutung des formalen Ablaufs, der sich an den legislativen Ablauf von Initiierung hin zur Verordnung und Umsetzung eines Berufsbildes orientiert, ist festzustellen dass das ‚beratende‘ Gremium BBAB realpolitisch noch höheres

Gewicht erhielt, wenngleich auch die Lösungskompetenz von drängenden Problemen durch die „Sozialpartnerschaft“ offenbar nicht ganz unumstritten war. So wurde die Rolle des BBAB in „der Entwicklung der Berufsbildung“ im Zuge der höheren Gewichtung der nationalen Beschäftigungspolitik sowie in der Europäischen Union gegen Ende der 1990er Jahre – auch hinsichtlich der Dimension Jugendbeschäftigung und Integration in das Beschäftigungssystem – explizit als Teil der nationalen Strategie Österreichs dargestellt, die an die Europäische Kommission berichtet wurde: „Die Sozialpartner kommen überein, auf der Basis gemeinsamer Vorarbeiten Vorgaben und Schwerpunkte für neue Lehrberufe zu schaffen. Dabei sollen auch Experten der Berufsausbildung sowie Vertreter des Sozial-, Unterrichts- und Wirtschaftsministeriums mitwirken und die Erkenntnisse der Berufsbildungsforschung und des Arbeitsmarktservice berücksichtigt werden. Die Sozialpartner werden entsprechend ihrer Verantwortung Leitlinien und Empfehlungen für die dazu erforderlichen Arbeiten im Berufsausbildungsbeirat festlegen. Es wird davon ausgegangen, dass damit die Akzeptanz und Verbindlichkeit der Gutachten sichergestellt wird.“ (Bundesministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales & Bundesministerium für wirtschaftliche Angelegenheiten 1999, 63) Die Begriffe Akzeptanz und Verbindlichkeit in Verbindung einer zweiten Passage des Aktionsplans: „Die Erlassung neuer Lehrberufe sollte im Regelfall spätestens sechs Monate ab der Befassung des Bundesberufsausbildungsbeirates erfolgen“ (ebd., 29) zeigen, dass Optimierungspotenzial in der Beiratsarbeit und im Zusammenwirken mit dem Wirtschaftsressort gesehen wurde.

Wer tatsächlich für die Neuschaffung und Neuordnung initiativ wird, ist nicht einfach zu benennen. Auch die offiziellen Darstellungen weisen hier gewisse Unterschiede auf, wie etwa: die Initiative geht

- „im Allgemeinen von den Sozialpartnern aus. Aber auch internationale Entwicklungen und Bildungsprogramme tragen hierzu bei.“ (Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend 2009, 21)
- „im Allgemeinen von den betroffenen Branchen sowie den Sozialpartnern und den zuständigen Ministerien aus. Aber auch internationale Entwicklungen und Bildungsprogramme tragen hierzu bei.“ (Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft 2014, 25)
- „häufig von Betrieben oder den Sozialpartnern aus. Der Bundesberufsausbildungsbeirat (BABB) [...] bringt ebenfalls Vorschläge ein oder erstellt Gutachten über mögliche Reformen.“ (Tritscher-Archan 2014, 37)

Inhaltlich werden seit dieser Zeit die Ausbildungsordnungen wesentlich von den Akteuren des BBAB vorbereitet. „Dabei werden sie durch Studien und Evaluierungen vom Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (ibw) unterstützt.“ (Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend 2009, 21). Diese Arbeiten beruhen auf Umfragen und Forschungsprojekten (Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft 2014, 25).

In der Darstellung des Wirtschaftsministeriums 2009 war der erste Schritt einer Neuentwicklung eines Lehrberufs die „Erforschung des fachlichen Erfordernisses (z. B. durch die Entstehung eines neuen Berufsfeldes oder die Veränderung von Anforderungen in einem bestehenden Berufsfeld) zur Einrichtung eines neuen oder zur Änderung eines bestehenden Lehrberufs aufgrund von Initiativen des Wirtschaftsministeriums, der Sozialpartner oder Vertretern und Vertreterinnen von Unternehmen“ (Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend 2009, 22). Dieser Schritt fehlt hingegen in der aktuelleren Darstellung (Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft 2014, 25).

Die aktuelle Praxis der Berufsbildentwicklung wird auch als konsensorientiert zwischen den Sozialpartnern beschrieben (Bliem/Schmid/Petanovitsch 2014) aber auch als überwiegend kompromissbestimmt (vgl. Schlögl 2015). Beim hier interessierenden Punkt „Erstellung“ gibt es in den offiziellen Darstellungen des Wirtschaftsministeriums und seitens der zentralen Akteure (Archan/Wallner 2008) jedoch keine Hinweise auf den konkreten Ablauf oder die Methodik der inhaltlichen Entwicklung. Nähere Angaben über „breiter Diskussionsprozess“, „Branchenbefragung“ und „Workshops“ (ebd., 2) liegen ebenso wie ausgearbeitete Literatur nicht vor. Offenbar handelt es sich um strukturelles bzw. implizites „Wissen“ des inneren Kreises der Akteure, die das Lehrausbildungssystem steuern. Die zunächst vorhandene Einbindung der tatsächlichen Berufspraxis – über empirische Sozialforschung – findet sich hier jedenfalls nicht mehr.

Die Übernahme wesentlicher Entwicklungsaufgaben durch den BBAB bzw. dessen einschlägige, sachkundige Fachausschüsse sowie die nachgeordnete Entwicklung der schulischen Rahmenlehrpläne stellt demnach den status quo dar und deckt sich unbestritten mit einer der gesetzlich festgelegten Aufgaben des Beirats, nämlich: „Erstattung von begründeten Vorschlägen zur Erlassung oder Abänderung von Verordnungen“ (§ 31, Abs. 2 lit.1 BAG). Diese Praxis stößt aber beim Anspruch an kompetenzorientierte Berufsbildentwicklung an Grenzen.

### **2.3 Alte und neue Herausforderungen durch Kompetenzorientierung**

Herausforderungen für Neuentwicklungen von Ausbildungsvorschriften sind vielfältig. Die meisten sind auch völlig losgelöst von Kompetenzorientierung gegeben, drängen aber durch ein so voraussetzungsreiches Konzept neuerlich hervor. Hinzu treten sodann noch konzeptspezifische Anforderungen. Vorab die allgemeinen Herausforderungen der aktuellen österreichischen Entwicklungspraxis:

- (1) Geringe Standardisierung: Die bisher in dezentralen Gruppen erarbeiteten oder diskutierten Entwürfe für Ausbildungsordnungen weisen hinsichtlich der Beschreibungscharakteristika starke branchen- oder berufsfeldgetriebene Ausprägungen auf und auch Innovationen (wie jene der Darstellung von gestuften Ausbildungselementen in Form von Modulen), die in den Industrieberufen erstmals versucht wurden, folgten jener Logik ohne Transfer in weitere Felder. Die rein formale Gleichheit durch die Struktur der Ausbildungsordnung täuscht nur oberflächlich darüber hinweg.

- (2) Mangelnde Transparenz: Der Prozess wie Vorschläge oder Entwürfe zustande kommen ist wenig transparent und für die Inhalte ist kein von allen Verhandlungsparteien als verlässlich eingestuftes Verfahren vorhanden. Denn es ist keineswegs klar geregelt, auf welchen Methoden und Grundlagen die inhaltlichen Aspekte eines Lehrberufs ausgearbeitet werden, welche Akteure bei der inhaltlichen Ausarbeitung eines Berufsbildes beteiligt sind. Dies führt – losgelöst von interessenpolitisch bedingt unterschiedlichen Standpunkten – teilweise zu mangelnder Akzeptanz bei einzelnen Akteuren. Daraus resultiert ein eher verhandlungs- als evidenzbasierter Prozess.
- (3) Praxisferne: Der Anspruch einer möglichst strengen Ausrichtung an der beruflichen Praxis kollidiert mit einer letztlich wesentlich auf Funktionärserebene geführten Verhandlung, die weit in die inhaltlichen Aspekte hineinreicht. Dies führt zu einer doppelten Praxisdistanz, nämlich einer starken konservierenden, kumulierenden Beruflichkeit und zugleich (domänen-)unspezifischer Beschreibungen. Eine der möglichen Folgen davon sind strukturelle Inkongruenzen zwischen Ausbildungsordnungen und betrieblicher Praxis, die das praktische Ausbildungsgeschehen und die betriebliche bzw. systemische Qualitätssicherung (negativ) beeinflussen.
- (4) Mit jeweiligen Herausforderungen für das praktische Ausbildungsgeschehen einerseits und die betriebliche und systemische Qualitätssicherung andererseits.
- (5) Ganzheitlichkeit bei (zumindest) zwei Lernorten: Dem aktuellen Verständnis entsprechend (das sich an der Verfahrenspraxis manifestiert), stellt die Ausbildungsordnung den „Lehrplan“ für den Betrieb dar. Dies wirft abgesehen von formal juristischen Betrachtungen (Betrieb und Prüfungskommissionen als zwei unterschiedliche Normadressaten der Ausbildungsordnung) die Frage auf, wie ein ganzheitliches Berufsbild für die beiden Lernorte Betrieb und Berufsschule Wirksamkeit in abgestimmter Weise entfalten kann. Für weitere (zwischen- oder überbetriebliche) Lernorte wird es sodann auch nicht gerade leichter. Bei Kompetenzbeschreibungen stellen sich diese Fragen zumindest neuerlich, wenn nicht in noch drängenderer Form. Der Vorschlag eines alle Lernorte umfassenden „Kompetenz-Nachweises“ steht seit einigen Jahren im Raum (Wallner & Stöhr 2011), der auch das Kompetenz- und Lernergebnismodell aufgreift.

Diesen Herausforderungen muss sich jedes Verfahren der Berufs(bild)entwicklung stellen, also auch eines mit der Attribution kompetenzorientiert. Wenngleich dem Kompetenzkonzept Vorteile gegenüber dem als statisch erlebten Berufs- und Qualifikationsbegriff zugeschrieben werden, ist das Kompetenzverständnis ja alles andere als einheitlich. (in Auswahl dazu siehe Boon/van der Klink 2002; Geißler/Orthey 2002; Geißler/Orthey 1993). Das kann und soll hier jedoch nicht näher ausgeführt werden. Dem gewählten Verfahren liegt jedenfalls ein fundiertes Kompetenzverständnis zugrunde, das versucht, der Funktion beruflicher Bildung zu entsprechen.

### 3 Entwicklung eines kompetenzorientierten Verfahrens

#### 3.1 Ansprüche an eine kompetenzorientierte Berufsbildentwicklung

Die betriebliche Berufsausbildung ist nach der Erwachsenenbildung der wohl dynamischste Teil des Bildungswesens in Österreich. Neben den wiederkehrend und in kurzen Abständen stattfindenden Neuordnungen und Aktualisierungen von Lehrberufen finden zum Teil in enger Abstimmung mit arbeitsmarktpolitischen Initiativen, gelegentlich auch mit schulgesetzlichen Innovationen, weitreichende Neuerungen und Erweiterungen statt. Beispielhaft seien hier die Schaffung neuer Lehrberufe, die Berufsreifeprüfung (z. B. Klimmer/Schlögl 1999; Mayerl 2012), die integrative Berufsausbildung (z. B. Schlögl, 2008), die Basisförderung für Ausbildungsbetriebe oder die überbetriebliche Lehrausbildung (z. B. Lenger/Löffler/Dornmayr 2010) genannt.

Neben diesen qualifikatorisch, lehrstellen- und arbeitsmarktpolitisch motivierten Veränderungen wirken zwischenzeitlich auch die europäischen Berufsbildungspolitiken sowie die paradigmatischen Veränderungen im Schul- und Hochschulwesen auf die Berufsbildung und in weitere Folge auch auf die ordnungspolitischen Ansprüche ein.

- Kompetenzorientierung: Die Strategie zum lebensbegleitenden Lernen (LLL-Strategie, Republik Österreich, 2011) hat auch nachhaltigen Einfluss auf die Lehrausbildung. Kompetenzorientierung ist eine der Leitlinien, die allen Aktionslinien zugrunde liegen.
- Lebensbegleitendes Lernen: Im Sinne der LLL-Strategie sollen Bildungsprozesse auch vermehrt auf die Entwicklung von Grundkompetenzen fokussiert werden, um die Voraussetzungen für lebensbegleitende Lernprozesse zu schaffen. Dies bedeutet für die Berufsbildentwicklung, dass ein Modell gefunden werden muss, um auch die nicht-fachbezogenen Aspekte systematisch und strukturiert zu berücksichtigen.
- NQR: Die Beschreibung der Inhalte muss eine eindeutige Zuordnung der Lernergebnisse zum NQR ermöglichen. In der Sprache der NQR-Deskriptoren heißt dies, dass Zuordnungen von Bildungsprogrammen auf der Basis der Dimensionen Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenz vorgenommen werden müssen. Für die Berufsbildentwicklung hat dies zur Konsequenz, dass Aussagen zu den Niveaus in allen drei Dimensionen getroffen werden müssen, um eine präzise Zuordnung zum NQR zu ermöglichen.
- Arbeitsmarktorientierung: Die Europäische Berufsbildungspolitik fordert eine konsequente Abstimmung der Ausbildungsinhalte auf dem Arbeitsmarkt (z. B. Brügge-Communiqué 2012). Für die Berufsbildentwicklung gilt es daher, auf der Basis von evidenzbasierten Methoden die Ausbildungsinhalte zu entwickeln.
- Qualität beruflicher Bildungsprozesse: Die Qualitätssicherung und -entwicklung der beruflichen Bildung ist eine zentrale Säule der europäischen Berufsbildungspolitik (z. B. Europäische Kommission 2012). Für die Berufsbildentwicklung bedeutet dies,

dass die Inhalte so formuliert werden müssen, dass sie an qualitätsvolle, berufliche Lernprozesse anschlussfähig sind (in Abgrenzung zu pädagogischen Methode der Beistelllehre), oder aber auch, dass Mindestvoraussetzungen für die betriebliche Arbeits- und Lerninfrastruktur festgehalten werden (Ausbildungsberechtigung im Sinne des §3a BAG-Verfahrens).

- Transfer und Transparenz: Im Sinne von ECVET sollte der Transfer von Lernergebnissen erleichtert und transparent gemacht sowie die Durchlässigkeit zwischen verschiedenen Bildungsangeboten gestärkt werden.

Ohne Anspruch auf Vollständigkeit zeigt diese Aufzählung die Vielfältigkeit der Ansprüche, denen sich die Berufsbildentwicklung gegenübergestellt sieht. Im Zuge der Entwicklungsarbeiten wurde versucht, diese Ansprüche einzulösen. Wo dies nicht gelungen ist, werden diese als Weiterentwicklungsoption dokumentiert.

### **3.2 Struktur der Berufsentwicklung**

Bei der Entwicklung des Projektauftrages wurde festgelegt, dass das „neue“ Verfahren der Berufsbildentwicklung in die Struktur der aktuellen Praxis eingebettet wird und somit alle bisherigen legislativen Abläufe unberührt belässt (siehe Abbildung 1). Das innovative Element des neuen Verfahrens liegt in einer Neugestaltung der inhaltlichen Ordnungsarbeit, d. h. die Identifikation und Formulierung der Ausbildungsinhalte auf der Grundlage eines methodisch gesicherten Verfahrens (orange in Abbildung 1). Dadurch soll die Entwicklungsarbeit nachvollziehbar und transparent gemacht werden. Die inhaltliche Ordnungsarbeit wird dabei überwiegend von Berufs- und Branchenexpert/-innen auf unterschiedlichen Tätigkeitsniveaus geleistet, die durch Expert/-innen aus dem Forschungsbereich (Projektteam) begleitet werden. Ergebnisse der Ordnungsarbeit sind ein berufsspezifisches Kompetenzprofil, das in weiterer Folge in eine Ausbildungsordnung „übersetzt“ wird. Diese kann folglich durch die Verordnung des Bundesministers für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft legislative Verbindlichkeit erreichen.

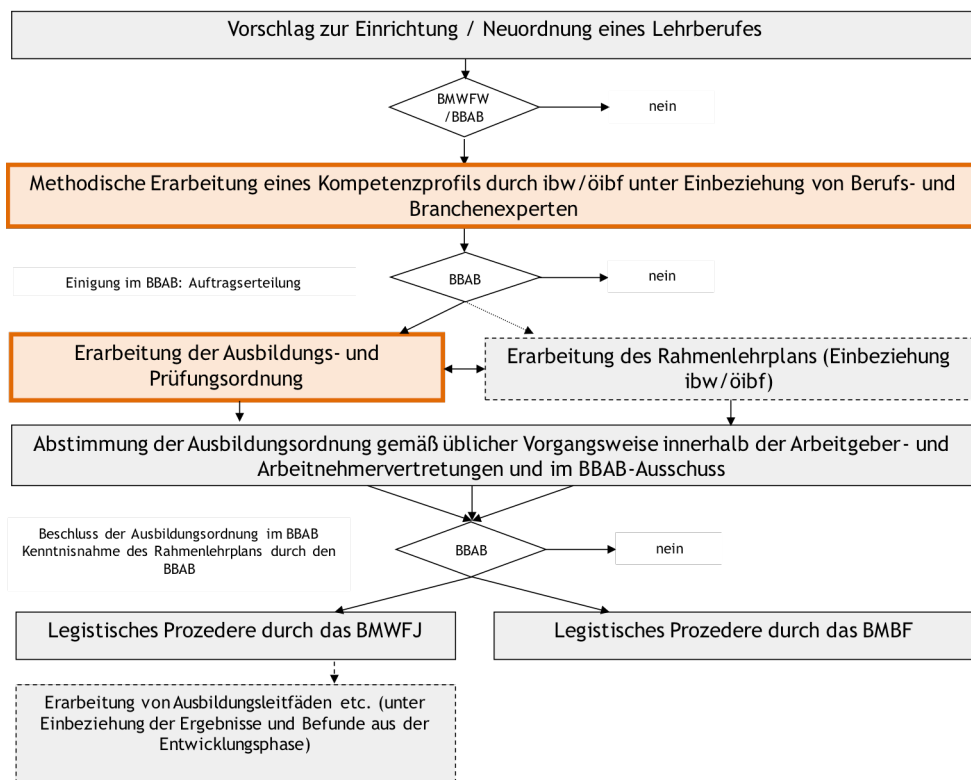


Abbildung 1: Verfahrensablauf der Berufsbildentwicklung (Quelle: ÖIBF/IBW)

### 3.3 Auswahl des Entwicklungsmodells: Kompetenzen-Ressourcen-Modell

Die Berufsentwicklung, auch kompetenzorientierte, kann grundsätzlich verschiedenen Konzepten folgen. Für die Ordnungsarbeit wurde das Kompetenzen-Ressourcen-Modell (kurz: KoRe: Ghisla 2007; Ghisla/Bausch/Boldrini 2008; Zbinden-Bühler 2010) zugrunde gelegt, das in der Schweiz bereits seit einigen Jahren im Einsatz ist. Besonderheit des KoRe-Modells ist der integrative Ansatz von „der Ermittlung der Ausbildungsbedürfnisse und -inhalte bis zur Umsetzung im Lehr- und Lernprozess“ (Ghisla 2007, 33). Im Vordergrund steht dabei die Entwicklung von anforderungsbezogenen Ausbildungszielen auf der Handlungsebene. „Eine berufliche Handlungskompetenz zeigt sich in der erfolgreichen Bewältigung einer beruflichen Handlungssituation. Dazu setzt eine kompetente Berufsfachperson eine situationsspezifische Kombination von eigenen oder gruppengebundenen Ressourcen ein (Mobilisierung von Ressourcen): Kenntnisse, Fähigkeiten/Fertigkeiten und Haltungen“ (Zbinden-Bühler 2010, 19).

Diesem Verständnis von beruflicher Handlungskompetenz folgend, lässt sich die KoRe-Curriculumkonstruktion idealtypisch in mehrere Phasen unterteilen. (1) Zunächst gilt es das berufliche Handlungsfeld zu modellieren und die Eckdaten des Berufes abzustecken. (2) Ist das berufliche Handlungsfeld abgesteckt, müssen die berufstypischen Handlungssituationen sowie die jeweiligen Ressourcen, die zur kompetenten Bewältigung der berufstypischen Situationen notwendig sind, identifiziert werden. (3) Nach einer Gruppierung und Verdichtung der Handlungssituationen werden die Kompetenzen sowie das Kompetenzprofil definiert. (4) Abschließend erfolgt eine „Übersetzung“ in verbindliche Vorgaben zur Ausbildung.

Ein wichtiges Merkmal dieser Methode ist, dass der Entwicklungsprozess nicht als eine streng lineare Abfolge dieser Phasen zu verstehen ist, sondern als ein rekursiver Prozess. Zwischen den einzelnen Entwicklungsschritten sind Validierungsschleifen einzuziehen, um Konsistenz, Plausibilität und Nachvollziehbarkeit der Ergebnisse zu prüfen.

Methodologisch betrachtet, beginnt der Prozess mit einem deduktiven Schritt, der Definition eines beruflichen Handlungsfeldes. Nach dieser grundlegenden Eingrenzung werden die tatsächlichen berufstypischen Arbeitsprozesse und -situationen sowie die entsprechenden inhaltlichen Beschreibungen entwickelt. Dazu benötigt es die intensive Einbindung von Berufs- und BranchenexpertInnen, die aktiv im jeweiligen Berufsfeld tätig sind.

### **3.4 Ablauf der Entwicklungsarbeiten**

Die praktische Implementierung des KoRe-Modells stellte das Projektteam vor mehrere Herausforderungen. Erstens, damit es gelingt, qualitätsvolle inhaltliche Beschreibungen zu entwickeln, musste die Berufsentwicklung nach KoRe in ein Workshop- bzw. Moderationskonzept überführt werden. Zweitens, legt KoRe nicht fest, in welchen Beschreibungsmodus die Ergebnisse dargestellt werden. Es liegt daher ein hoher struktureller Gestaltungsspielraum vor, in welchem Modus die Ausbildungsinhalte beschrieben werden. Drittens, muss KoRe an die bisherige österreichische Praxis der Lehrberufsentwicklung bzw. historisch entwickelten Struktur der Ausbildungsordnungen angepasst werden.

Vor Beginn der eigentlichen Ordnungsarbeit wurde daher ein detailliertes methodisches Konzept erarbeitet, welches während der inhaltlichen Entwicklungsarbeiten jedoch laufend adaptiert werden musste. Die konkrete Entwicklungsarbeit wurde methodisch am Beispiel einer Neugestaltung des Gruppenlehrberufs „Medienfachmann/-frau“ umgesetzt. Die Moderation und Begleitung lag beim Projektteam des ÖIBF und des IBW.

Im Folgenden soll der konkrete Ablauf des Entwicklungsverfahrens kurz skizziert werden:

1. Modellierung des beruflichen Handlungsfeldes (Projektteam): Die Modellierung dient zu einer ersten Beschreibung der strukturellen Elemente des Handlungsfeldes, einer Analyse der Branchenentwicklung sowie sich abzeichnender zukünftiger Trends. Aufgrund des vormaligen Lehrberufs „Medienfachmann/-frau“ konnte hier bereits auf bestehenden Berufsbeschreibungen aus verschiedenen Quellen (z. B. Beschreibungen für Berufsorientierung) zurückgegriffen werden. Zusätzlich wurden die bisherigen Branchen- und Lehrlingsstatistiken ausgewertet und dargestellt.
2. Identifizierung von Handlungssituationen (Workshop 1): Ziel dieser Phase war es, die typischen beruflichen Situationen (darunter Handlungen und Tätigkeiten) des zu entwickelnden Berufsfeldes zu identifizieren. Als Ergebnis dieser Phase wurde, unter Einbindung junger Fachkräfte, eine repräsentative Sammlung von mehr als 30 berufstypischen Situationen erstellt.
3. Handlungssituationen validieren und Ressourcen identifizieren (Workshop 2): Ziel des darauf folgenden Workshops war es, die vorher erarbeitete Liste der typischen



Situationen zu validieren und die jeweiligen Situationsbeschreibungen weiter anzureichern. Es wurden hier auch die individuellen Ressourcen (Kenntnisse, Fähigkeiten und Haltungen) erarbeitet, die für eine kompetente Bewältigung der berufstypischen Handlungssituationen notwendig sind. Dazu wurden erfahrene Berufs-/Branchenvertreter/-innen eingeladen.

4. Handlungssituationen gruppieren und Kompetenzbeschreibung vervollständigen (Workshop 3): In diesem Workshop sollte die Liste der bisher erarbeiteten Handlungssituationen im beruflichen Handlungsfeld „Medienfachmann/-frau“ einer gemeinsamen Klasse von Situationen zugeordnet werden. Dadurch konnten die Beschreibungen anhand der beruflichen Strukturen weiter verdichtet werden. Teilgenommen haben hier vor allem Personen aus der unmittelbaren pädagogischen Ausbildungspraxis (Ausbilder/-innen, Berufsschullehrer/-innen).
5. Formulierung des Tätigkeitsprofils (Projektteam): Auf der Basis des gesammelten Materials aus dem Workshop wurden vom Projektteam zwölf handlungsorientierte, berufstypische Situationsbeschreibungen formuliert.
6. Validierung des Tätigkeitsprofils im Fachverband (Workshop 4): Die erstellten Tätigkeitsbeschreibungen wurden dem Fachverband für Werbung und Markkommunikation (Wirtschaftskammer) vorgelegt und validiert.
7. Ausarbeitung eines Entwurfs der Ausbildungsordnung (Projektteam): Nach der Finalisierung der Tätigkeitsbeschreibungen erfolgte die Übertragung in einen Entwurf für eine Ausbildungsordnung.
8. Validierung durch Berufsexperten/-innen: Der Ausbildungsordnungsentwurf wurde in einem letzten Schritt nochmals ausgewählten Experten/-innen zur Validierung vorgelegt.

Das Ergebnis wurde im September im Rahmen einer BBAB-Sitzung präsentiert. Über die weitere Vorgangsweise wird aktuell auf bildungspolitischer Ebene über eine mögliche Überführung in ein Regelsystem bzw. weitere Modifikationen des Verfahrens beraten. Jedenfalls aber ist zum aktuellen Zeitpunkt die weitere Entwicklung nicht abzusehen. Mit einer Umsetzung des vorgestellten Modells der Berufs(bild)entwicklung wären durchaus verschiedene bildungspolitische Konsequenzen für die Steuerung der Lehrausbildung gegeben.

#### **4 Konsequenzen für die bildungspolitische Steuerung der Berufs(bild)entwicklung**

Berufsbilder erfüllen mehrfache Funktionen: (1) Orientierungshilfe für den Berufswahlprozess junger Menschen (2) Strukturierung des Ausbildungsprozesses, (3) Signalfunktion am Arbeitsmarkt und damit verbundene Zugangsberechtigungen zu verschiedenen Arbeitsmarktsegmenten und (4) als Ausgangsbasis für einen Prozess des lebenslangen Lernens. (Maurer & Pieneck 2013, S. 81) Insofern sollte man die Berufsentwicklung für eine nachhaltige Steue-

rung der Lehrausbildung insgesamt keinesfalls unterschätzen und nicht allein unter dem Aktualisierungs- oder Modernisierungsaspekt sehen.

Neben diesen strukturellen Dimensionen sind individuelle Aspekte hinsichtlich der Ausbildungsbereitschaft von Betrieben einerseits und der Attraktivität für Lernende andererseits von hoher Bedeutung. Der Zuschnitt eines Berufes als Faktor für betriebliches Ausbildungsengagement (als Teil des Aufbaus betriebsspezifischen Humankapitals) hat gerade in Phasen eines rückläufigen Ausbildungsplatzangebots und/oder der rigiden Kostenkontrolle Bedeutung. Zugleich muss die Attraktivität für Lernende gegeben bleiben, d.h. das Berufsprofil muss ausreichend breit sein, um mit der Ausbildung nachhaltige Arbeits- und Einkommenschancen zu erwerben, die den Einkommensverzicht während der Ausbildung rechtfertigen und allfällige Alternativen (Hochschulen etc.) nicht zu attraktiv werden zu lassen.

Die Steuerung über Curricula hat daher die Akzeptanz in der beruflichen Praxis (bei Betrieben, Fachkräften und Lernenden) zu erreichen. Insofern ist die Berufsentwicklung nur möglich, indem die eingebundenen kollektiven Interessenvertretungen mit auf Berufsentwicklungsprozesse spezialisierten Experten zusammenarbeiten, ohne in curriculare Übersteuerung (Maurer & Pieneck 2013, 91) oder Unverbindlichkeit durch zu vage oder abstrakte Beschreibungen zu gelangen sowie der Konservierung aktueller Praxis ohne Antizipation von bereits erkennbaren wirtschaftlichen und technologischen Entwicklungen Vorschub zu leisten. All dies muss mit oder auch ohne Kompetenzorientierung bedacht werden.

In der aktuellen Praxis unterliegt die Berufsbildentwicklung im ganzen Umfang (inkl. curricularen Inhalten) dem Einfluss der berufsbildungspolitischen Akteure der Lehrausbildung, d.h. man verständigt sich in einem Aushandlungsprozess über die Notwendigkeit der Aktualisierung, die strukturellen und inhaltlichen Dimensionen einer Ausbildungsordnung. Ein entsprechend verfahrensgestützter Entwicklungsprozess, dem alle Akteure ausreichendes Vertrauen entgegen bringen, würde den Einfluss dieser Akteure auf die Gestaltungsparameter für die Entwicklung (etwa ob es als Einzellehrberuf oder modularisiert ausgeprägt werden soll) sowie die Finalisierung des Berufsbilds hinsichtlich übergeordneter berufsbildungspolitischer Gesichtspunkte konzentrieren. Eine inhaltliche Einflussnahme wird durch das beschriebene Verfahren weitgehend zurückgedrängt und von einem verhandlungsorientierten stärker zu einem evidenzbasierten Modus übergegangen, der die effektive berufliche Praxis (aus unterschiedlichen Perspektiven) aufgreift und strukturiert und nicht mehr durch Gremialarbeit manifestiert.

Für alle Interessierten und Beteiligten stellt ein klares Verfahren der Berufs(bild)entwicklung ein vertrauensbildendes Element dar und bietet neben einem verbesserten Abgleich zwischen betrieblicher Praxis und standardisierter Ausbildungsordnung, klar definierten Inhalten eines Berufsbildes auch Orientierung der Ausbildungspraxis anhand der Beschreibung von Handlungssituationen.

Für den Verhandlungsprozess zwischen den Sozialparteien bedeutet dies, dass die Steuerungsoptionen auf bestimmte Punkte eines komplexeren Entwicklungsvorhabens hin gelenkt

werden. Da auf den konkreten Zuschnitt eines Berufes nicht alleine „induktiv“ aus empirischem Material geschlossen werden kann, muss dies Resultat eines vor- oder eingelagerten Aushandlungsprozesses sein, damit ein tragfähiges Ergebnis zwischen Spezialisierung und beruflicher Breite erreicht wird. Dies muss jedoch auf empirische und vorstrukturierte Daten hin erfolgen.

Mit dem vorgestellten kompetenzorientierten Verfahren würden die bildungspolitischen Interessenvertretungen (Arbeitnehmer, Arbeitgeber) bei der Entwicklung zwar an Einfluss auf fachlich-inhaltliche Entwicklung verlieren, würden aber dadurch gleichzeitig auch entlastet und könnten sich verstärkt strategischen Steuerungsfragen und der Qualitätssicherung des Systems widmen. Letztlich bleibt die interessenpolitische Bewertung, ob ein Berufsbild in dieser oder jener Form verordnet werden soll, zur Gänze bei ihnen.

Ein „Kompetenzprofil“ als Möglichkeit die Lernorte Betrieb und Berufsschule über ein gemeinsames (lernortübergreifendes) Beschreibungsprinzip und -modell besser aufeinander abzustimmen, erscheint möglich. Und zwar indem in einem einheitlichen Begriffssystem die gemeinsame Zieldimensionen des beruflichen Lernprozesses betrachtet werden können und die jeweiligen Stärken der Lernorte als sich ergänzend betrachtet werden. Auch für mögliche weitere Lernorte (Ausbildungsverbände, zwischen- und überbetriebliche Bildungseinrichtungen) hätte dies Relevanz und Konsequenz.

Insgesamt löst die Umsetzung dieses Modellprojektes einen kollektiven Reflexions- und hoffentlich auch Lernprozess aus, welcher der Professionalisierung der Entwicklungsarbeiten zuträglich ist.

## Literatur

Abel, H. (1963): Das Berufsproblem im gewerblichen und schulischen Ausbildungswesens Deutschlands (BRD): Eine Untersuchung. Braunschweig.

Archan, S./Wallner, J. (2008): Von der Idee zur Umsetzung: Die Entstehung von Lehrberufen. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe Spezial 3. Online: [http://www.bwpat.de/ATspezial/archan\\_wallner\\_atspezial.pdf](http://www.bwpat.de/ATspezial/archan_wallner_atspezial.pdf) (07.09.2015).

Biehl, J./Hopmann, S./Künzli, R. (1999): Zum Stand der empirischen Lehrplanforschung. In: Künzli, R./Hopmann, S. (Hrsg.), Lehrpläne: Wie sie entwickelt werden und was von ihnen erwartet wird. Chur-Zürich, 35-53.

Bliem, W./Schmid, K./Petanovitsch, A.(2014): Erfolgsfaktoren der dualen Ausbildung. Wien.

Boon, J./van der Klink, M. (2002). Competencies: the triumph of a fuzzy concept. In: Academy of Human Resource Development annual conference: proceedings, 1, 327-334.

Bundesministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales/Bundesministerium für wirtschaftliche Angelegenheiten (Hrsg.). (1999): Nationaler Aktionsplan für Beschäftigung. ÖSTERREICH. Auf Grundlage der Beschäftigungspolitischen Leitlinien der EU für 1999. Wien.

Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend. (2009): Die Lehre. Berufsausbildung in Österreich. Moderne Ausbildung mit Zukunft. Wien. 12. überarbeitete Auflage.

Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft (Hrsg.). (2014): Die Lehre. Duale Berufsausbildung in Österreich. Moderne Ausbildung mit Zukunft. Wien. 13. überarbeitete Auflage.

Europäische Kommission. (2012): Förderung der beruflichen Aus- und Weiterbildung in Europa: Das Kommuniké von Brügge. Luxemburg.

Geißler, K./Orthey, F. (2002): Kompetenz: Ein Begriff für das verwertbare Ungefähre. In: Nuissl, E./Schiersmann, C./Siebert, H. (Hrsg.), Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung: Kompetenzentwicklung statt Bildungsziele? Bielefeld, 69-79.

Geißler, K./Orthey, F. (1993): Schlüsselqualifikationen. Paradoxe Konjunktur eines Suchbegriffs der Modernisierung. In: Grundlagen der Weiterbildung Zeitschrift, 3, 154-156.

Ghisla, G. (2007): Überlegungen zu einem theoretischen Rahmen für die Entwicklung von kompetenzorientierten Curricula. Lugano.

Ghisla, G./Bausch, L./Boldrini, E. (2008): CoRe-Kompetenzen-Ressourcen: Ein Modell der Curriculumentwicklung für die Berufsbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 104, (3), 431-466.

Gruber, E. (2004): Berufsbildung in Österreich – Einblicke in einen bedeutenden Bildungsektor. In: Verzetnitsch, F. et al. (Hrsg.): Jugendliche zwischen Karriere und Misere. Die Lehrausbildung in Österreich, Innovation und Herausforderung. Wien, 17-38.

Hensge, K./Lorig, B./Schreiber, D. (2009): Kompetenzstandards in der Berufsausbildung. Bonn.

Janes, A./Weisz, A. (1978): Beschreibung von Berufstätigkeiten. Theorie und Modellentwicklung. Wien.

Janes, A. et al. (1977): Analyse von Berufsbeschreibungen. Wien.

Klimmer, S./Schlögl, P. (1999): Die Berufsreifepfung – Eine erste Evaluierung. Wien.

Lenger, B./Löffler, R./Dornmayr, H. (2010): Jugendliche in der überbetrieblichen Lehrausbildung. Wien.

Leontjew, A. (1979): Tätigkeit-Bewußtsein-Persönlichkeit. Berlin.

Löffler, R./Wieser, R. (2010): Die langen und kurzen Wellen berufsbildungsrelevanter Forschung. In: Schlögl, P. & Dér, K. (Hrsg.): Berufsbildungsforschung. Alte und neue Fragen eines Forschungsfeldes. Bielefeld, 12-20.

Lorig, B. et al. (2012a): Umsetzung des Konzepts zur Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen in zwei ausgewählten Berufen. Bonn.

Lorig, B. et al. (2012b): Weiterentwicklung des Konzepts zur Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen. Bonn.

Maurer, M./Pieneck, S. (2013): Die Reform von Berufsbildern als ständige Auseinandersetzung über Form und Inhalt. In: Maurer, M./Gonon P. (Hrsg.): Herausforderungen für die Berufsbildung in der Schweiz: Bestandesaufnahme und Perspektiven. Bern, 81-100.

Mayerl, M. (2012): Die „Berufsmatura“ als ein Modell zur Erhöhung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und tertiärer Bildung in Österreich? – Individuelle Bildungsverläufe und Motive von TeilnehmerInnen. In: In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 23. Online: [http://www.bwpat.de/ausgabe23/mayerl\\_bwpat23.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe23/mayerl_bwpat23.pdf) (07.09.2015).

Mertens, D. (1974): Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: MittAB, 1, 36-43.

ÖIBF (Hrsg.). (1988): Berufskundliche Unterlagen Lehrberufe. Universalschweißer/in. Wien.

Österreichisches Institut Bildung und Wirtschaft (Hrsg.). (1979): Modell einer Berufsbeschreibung dargestellt an den Lehrberufen Industriekaufmann und Kellner. Wien.

Republik Österreich. (2011): Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich – LLL 2020. Wien.

Schlögl, P. (2008): Teilqualifizierung und Lehrzeitverlängerung als Innovation im österreichischen Berufsbildungsrecht - die integrative Berufsausbildung. In: Rothe, G. (Hrsg.): Berufliche Bildung in Deutschland. Das EU-Reformprogramm „Lissabon 2000“ als Herausforderung für den Ausbau neuer Wege beruflicher Qualifizierung im lebenslangen Lernen. Karlsruhe, 457-462

Schlögl, P. (2015): Europäische Berufsbildungspolitik aus Österreichischer Perspektive: From Bargaining to Arguing? In: Bohlinger, S. & Fischer, A. (Hrsg.): Lehrbuch Europäische Berufsbildungsforschung und -politik – Grundlagen, Herausforderungen und Perspektiven. Bielefeld, 127-148.

Spranger, E. (1965): Umbildungen im Berufsleben und in der Berufserziehung (1950). In: Spranger, E. (Hrsg.): Grundlegende Bildung, Berufsbildung, Allgemeinbildung. Heidelberg, 46-57.

Thumb, N. (1949): Der Kraftfahrzeugmechaniker. Wien.

Tritscher-Archan, S. (2014): Berufsbildung in Europa. Länderbericht Österreich. Bericht im Rahmen von ReferNet Austria. Wien.

Wallner, J./Stöhr, P. (2011): Überlegungen zur Neuformulierung der Ordnungsmittel für Lehrberufe. Wien.

Zbinden-Bühler, A. (Hrsg.). (2010): Berufe reformieren und weiterentwickeln: ein handlungskompetenzorientierter Ansatz. Bern.

---

Dieser Beitrag wurde dem *bwp@*-Format:  **BERICHTE & REFLEXIONEN** zugeordnet.

## Zitieren dieses Beitrages

---

Mayerl, M./Schlögl, P. (2015): Berufsentwicklung in Österreich. Alte und neue Herausforderungen durch Kompetenzorientierung. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 29, 1-19. Online: [http://www.bwpat.de/ausgabe29/mayerl\\_schloegl\\_bwpat29.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe29/mayerl_schloegl_bwpat29.pdf) (15-12-2015).

## Die Autoren

---



### **MARTIN MAYERL MA**

Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung

Margaretenstraße 166/2, 1050 Wien

[mayerl@oeibf.at](mailto:mayerl@oeibf.at)

[www.oeibf.at](http://www.oeibf.at)



### **Dr. PETER SCHLÖGL**

Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung

Margaretenstraße 166/2, 1050 Wien

[peter.schloegl@oeibf.at](mailto:peter.schloegl@oeibf.at)

[www.oeibf.at](http://www.oeibf.at)