

Barbara LORIG, Daniel SCHREIBER, Christin BRINGS,  
Torben PADUR & Nicole WALTHER  
(BIBB)

## Konzept zur Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen

Online unter:

[http://www.bwpat.de/ausgabe20/lorig\\_etal\\_bwpat20.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe20/lorig_etal_bwpat20.pdf)

in

***bwp@*** Ausgabe Nr. 20 | Juni 2011

## Lernfeldansatz - 15 Jahre danach

Hrsg. von Tade Tramm, H.-Hugo Kremer & Ralf Tenberg  
<http://www.bwpat.de> | ISSN 1618-8543

**[www.bwpat.de](http://www.bwpat.de)**

***bwp@***

---

**ABSTRACT** (LORIG, SCHREIBER, BRINGS, PADUR & WALTHER 2011  
in Ausgabe 20 von *bwp@*)

---

Online: [www.bwpat.de/ausgabe20/lorig\\_etal\\_bwpat20.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe20/lorig_etal_bwpat20.pdf)

Das Bundesinstitut für Berufsbildung hat sich in den letzten Jahren intensiv mit Fragen der Kompetenzorientierung beschäftigt. Vor dem Hintergrund der zunehmenden Europäisierung der Berufsbildung und der Schaffung eines Deutschen Qualifikationsrahmens wird es zukünftig wichtig sein, die Ordnungsmittel der Berufsbildung kompetenzbasiert zu gestalten. Kompetenzorientierung dient als gemeinsames Verständigungsmittel zur Förderung von mehr Transparenz und Durchlässigkeit im Berufsbildungssystem.

In diesem Beitrag wird der Vorschlag für ein einheitliches und systematisches Konzept zur Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen vorgestellt. Zunächst werden die konzeptionellen Grundlagen – das Kompetenzverständnis und -modell – skizziert; zukünftig sollen Ausbildungsordnungen an den beruflichen Anforderungen ausgerichtet und lernergebnisorientiert beschrieben werden. Im Hauptteil dieses Beitrags werden die Kernelemente des Konzepts aufgezeigt und der Erarbeitungsprozess von kompetenzbasierten Ausbildungsordnungen beschrieben. Im Ausblick daran werden Anknüpfungspunkte des Lernfeldkonzepts und des „Konzepts zur Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen“ aufgezeigt.

---

**A concept for the design of competence-based training regulations**

---

The Federal Institute for Vocational Education and Training has dealt intensively in recent years with questions of competence orientation. Against the background of the increasing Europeanisation of vocational education and training and the creation of a German Qualification Framework it will be important in the future to design the regulations of vocational education in a competence-based way. Competence orientation serves as a common medium of understanding to promote greater transparency and permeability in the system of vocational education and training.

This paper presents the proposal for a unified and systematic concept for the design of competence-based training regulations. First, the conceptual foundations – the understanding of competence and the competence model – are outlined; in future the training regulations should be aligned with the vocational demands and should be written in a way that is oriented to learning outcomes. In the main part of the paper the core elements of the concept are shown and the process of developing competence-based training regulations is described. Then points of connection between the concept of fields of learning and the “concept for the design of competence-based training regulations” are indicated.

## **Konzept zur Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen**

---

### **1 Kompetenzorientierung in der beruflichen Bildung – politische und konzeptionelle Entwicklungen**

Der Kompetenzbegriff wird zunehmend zum Leitbegriff in den unterschiedlichen Bereichen des Bildungssystems. Damit geht eine Neuausrichtung der Bildungsbereiche in Richtung Lernergebnis- und Outputorientierung einher. Mit der Orientierung an Kompetenzen vollzieht sich ein Paradigmenwechsel von der Input- zur Outputsteuerung; ausschlaggebend für die Qualität von Bildungsprozessen sind die tatsächlich erbrachten Lernleistungen von Schülerinnen und Schülern, Auszubildenden und Studierenden (vgl. KLIEME/ MAAG-MERKI/ HARTIG 2007).

Darüber hinaus wird mit der Einführung des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) angestrebt, die Lernleistungen der unterschiedlichen Bildungsgänge transparenter und vergleichbarer zu machen, um für mehr Durchlässigkeit im Bildungssystem zu sorgen. Zu diesem Zweck werden Kompetenzen einheitlich definiert und auf unterschiedlichen Niveaus beschrieben.

Mit dem DQR wird zukünftig ein Referenzrahmen für die Vergleichbarkeit von Bildungsabschlüssen geschaffen. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie die beruflichen Curricula für die berufsschulische Seite und die betriebliche Seite kompetenzbasiert gestaltet werden können. Die berufsschulische Seite hat mit dem Lernfeldkonzept, das 1996 eingeführt wurde, bereits eine Antwort auf die Frage nach Kompetenzorientierung gegeben. Demnach ist der berufsschulische Unterricht auf die Entwicklung von Handlungskompetenz ausgerichtet. Diese wird verstanden „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 Sozialkompetenz“ (KULTUSMINISTERKONFERENZ 2007, 10). Bestandteil von Fach-, Human- und Sozialkompetenz sind Methodenkompetenz, kommunikative Kompetenz und Lernkompetenz. Dieses Kompetenzverständnis wird allen Rahmenlehrplänen vorangestellt und den Lernzielformulierungen zugrunde gelegt.

Das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) hat sich in den letzten Jahren intensiv mit der Frage der Kompetenzorientierung von beruflichen Curricula beschäftigt. Beispielsweise wurden kompetenzbasierte Ausbildungsbausteine für so genannte Altbewerberinnen und Altbewerber entwickelt. Bei der Entwicklung wurde explizit das Kompetenzverständnis, welches auch den Lernfeldern zugrunde gelegt wird, berücksichtigt (vgl. FRANK/ GRUNWALD

2008). Ausbildungsbausteine stellen Lerneinheiten dar, die im Rahmen alternativer Ausbildungswege eingesetzt werden können (vgl. WEITERER/ ACKER 2011). Sie bilden die Lerninhalte der Ausbildungsordnungen und der Lernfelder als gemeinsame Lerneinheiten ab.

Neben der Entwicklung von Ausbildungsbausteinen besteht aber auch Handlungsbedarf vor allem im Hinblick auf eine kompetenzbasierte Neuausrichtung der ca. 350 staatlich anerkannten Ausbildungsberufe. Im Gegensatz zur Entwicklung von Lernfeldern für den berufsschulischen Teil der Dualen Berufsausbildung wird bei der Gestaltung von Ausbildungsordnungen bisher kein explizites kompetenzbasiertes Konzept verfolgt. In einem Gutachten von 2005 kommt BREUER zu dem Ergebnis, dass die aktuellen Ausbildungsordnungen nur eingeschränkt berufliche Handlungskompetenz abbilden.

Das BIBB hat mit dem Forschungsprojekt „Kompetenzstandards in der Berufsausbildung“<sup>1</sup> die Frage zur kompetenzbasierten Neuausrichtung der staatlich anerkannten Ausbildungsberufe aufgegriffen. Ziel dieses Projektes war es, theoretische Grundlagen sowie einen Vorschlag zu erarbeiten, wie zukünftig kompetenzbasierte Ausbildungsordnungen gestaltet werden können.

## **2 Kompetenzverständnis und Kompetenzmodell**

Im o. g. Forschungsprojekt wurden zum einen Grundlagen für die Festlegung eines Kompetenzverständnisses gesichtet, welches bei der Gestaltung von Ausbildungsordnungen zugrunde gelegt werden kann und zum anderen ein Modell entwickelt, welches das Kompetenzverständnis operationalisiert. Diese Vorgehensweise orientiert sich an der Systematik von Bildungsstandards (siehe dazu ausführlich HENSGE/ LORIG/ SCHREIBER 2010 und 2011; HENSGE et al. 2008; LORIG/ SCHREIBER 2007 und 2010). In dem Konzept zur „Entwicklung nationaler Bildungsstandards“ wird vorgeschlagen, Bildungsziele durch Kompetenzmodelle zu konkretisieren und die erworbenen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler im Weiteren zu überprüfen (vgl. KLIEME et al. 2003). Kompetenzmodelle haben demnach die Funktion, Bildungsziele – d. h. relativ abstrakte und unspezifische Vorstellungen darüber, welche Leistungen in einem Bildungsgang erbracht werden sollen – zu konkretisieren.

### **2.1 Kompetenzverständnis**

Für die Duale Berufsausbildung wird der Bezug zum Thema Kompetenz durch die Verwendung des Begriffs „berufliche Handlungsfähigkeit“ im Berufsbildungsgesetz (BBiG) hergestellt. In § 1 Abs. 3 des BBiG heißt es, „[d]ie Berufsausbildung hat die für die Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit in einer sich wandelnden Arbeitswelt notwendigen beruflichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten (berufliche Handlungsfähigkeit) in

---

<sup>1</sup> Weitere Informationen zum Projekt „Kompetenzstandards in der Berufsausbildung“ unter: <http://www.bibb.de/de/wlk29205.htm>

einem geordneten Ausbildungsgang zu vermitteln. Sie hat ferner den Erwerb der erforderlichen Berufserfahrungen zu ermöglichen.“

Das Bildungsziel im Rahmen des BBiG ist somit die qualifizierte Erwerbsarbeit in einer sich wandelnden Arbeitswelt. Um diesen Anforderungen gerecht zu werden, definiert der Gesetzgeber, dass für die Bewältigung dieser Aufgaben „berufliche Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten“ die Grundlage darstellen. Mit dem Klammerbegriff „berufliche Handlungsfähigkeit“ wird betont, dass es sich um ein breites Spektrum an kognitiven und prozeduralen Fähigkeiten handeln soll, d. h. Wissen und Können. Des Weiteren wird mit dem Term „beruflich“ spezifiziert, dass es sich nicht ausschließlich um allgemeine Fähigkeiten handelt, sondern explizit um die in dem zu erlernenden Beruf notwendigen.

Im Rahmen des Forschungsprojekts „Kompetenzstandards in der Berufsausbildung“ wurde ein Kompetenzverständnis als Grundlage für die Gestaltung von kompetenzbasierten Ausbildungsordnungen entwickelt. Dabei wurden gängige Kompetenzansätze und -definitionen aus der aktuellen Diskussion im Berufsbildungsbereich gesichtet und verglichen (vgl. dazu HENSGE/ LORIG/ SCHREIBER 2008 und 2010; LORIG/ SCHREIBER 2007 und 2010).

Auf Basis dieser Ergebnisse wurde im Anschluss ein Kompetenzverständnis entwickelt:

„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“ (HENSGE/ LORIG/ SCHREIBER 2009, 11).

Dieses Kompetenzverständnis schließt an die Diskussion in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik an (vgl. beispielsweise ACHTENHAGEN 2004; REETZ 1990; 1999; DILGER/ SLOANE 2005) und stellt die Grundlage für die weitere konzeptionelle Arbeit dar.

## **2.2 Kompetenzmodell**

Als Operationalisierung eines Kompetenzverständnisses wird in der Diskussion um Kompetenzorientierung vorgeschlagen, Kompetenzmodelle einzusetzen (vgl. KLIEME 2003; KLIEME/ LEUTNER 2006; KLIEME/ MAAG-MERKI/ HARTIG 2007). Dabei können in der derzeitigen Diskussion zwei Formen von Kompetenzmodellen unterschieden werden. Zum einen Kompetenzstrukturmodelle, wobei die Frage im Mittelpunkt steht, „[...] 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, 1); zum anderen Kompetenzentwicklungsmodelle, die den Verlauf des Kompetenzerwerbs in einem bestimmten Bereich, einer Domäne, beschreiben.

Im Forschungsprojekt wurden – analog zum Vorgehen bei der Ableitung des Kompetenzverständnisses – aktuell diskutierte Kompetenzmodelle im beruflichen Bereich verglichen und folgende gemeinsame Merkmale ermittelt:

1. Bei fast allen Kompetenzmodellen handelt es sich um Strukturmodelle, welche eine übergeordnete Zielsetzung – in der Regel Handlungskompetenz – in unterschiedliche Teildimensionen differenzieren.
2. Alle diskutierten Modelle sind berufsübergreifend angelegt. Für die unterschiedlichen Zielsetzungen der Modelle bedeutet dies, dass aus generalisierten Vorgaben, spezifische Inhalte anhand eines Modells ermittelt werden können.
3. Mit Bezug auf berufliche Handlungskompetenz werden in den Modellen Dimensionen differenziert. Die am meisten genannten Dimensionen sind die Sach- bzw. Fachkompetenz, die Sozialkompetenz sowie die Selbst-/Human- bzw. personale Kompetenz. Die Methodenkompetenz wird in einigen Modellen in Form einer Matrix quer zugeordnet und in anderen als weitere Dimension auf der Ebene der anderen Dimensionen (vgl. HENSGE/ LORIG/ SCHREIBER 2011).

Aufbauend auf diesen Ergebnissen wurde im Forschungsprojekt ein Modell für die Gestaltung von kompetenzbasierten Ausbildungsordnungen entwickelt (siehe Abbildung 1):

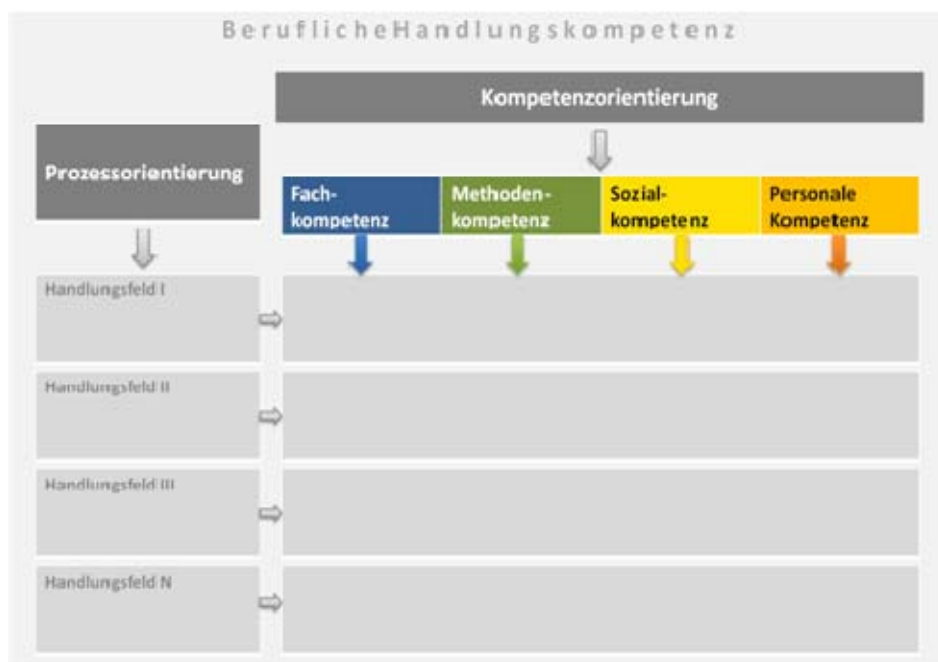


Abb. 1: Modell zur Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungen

Das Modell, das dem „Konzept zur Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen“ zugrunde liegt, ist in einer Matrixform organisiert; auf der einen Seite können die Anforder-

derungen des Berufs über die Orientierung an Prozessen (Prozessorientierung) herausgearbeitet und auf der anderen Seite die dafür notwendigen Kompetenzen (Kompetenzorientierung) beschrieben werden.

### *Prozessorientierung*

Um die inhaltlich-fachlichen Anforderungen des Berufes abbilden zu können, bietet sich die Bezugnahme auf die beruflichen Prozesse an. Hierbei geht es darum, den Kontext des zu ordnenden Berufs zu reflektieren. Grundsätzlich wird davon ausgegangen, dass Fachkräfte in einem breiten Tätigkeitsspektrum eingesetzt werden und berufliches Handeln immer in den betrieblichen Gesamtzusammenhang eingebettet ist.

Darüber hinaus wird durch die Orientierung an Prozessen die Binnenstrukturierung des Berufes in Form von Handlungsfeldern festgelegt. Handlungsfelder stellen auf Grundlage der identifizierten beruflichen Prozesse geschnittene Anforderungsbündel dar.

Mit der Orientierung an Prozessen wird an die bestehende Ordnungsarbeit angeknüpft, gleichzeitig aber auch gewährleistet, dass aktuelle Anforderungen bei der Gestaltung von Berufen berücksichtigt werden.

### *Kompetenzorientierung*

Das Kompetenzmodell wird neben den Anforderungen im Beruf durch die dafür erforderlichen Kompetenzen komplementiert. Aus dem Kompetenzverständnis werden die Kompetenzdimensionen Fach-, Methoden-, Sozial- und personale Kompetenz abgeleitet. Diese sollen gewährleisten, dass alle für die Ausübung des Berufes relevanten Kompetenzaspekte berücksichtigt werden. Zur besseren Verständigung und Transparenz werden diese wie folgt operationalisiert:

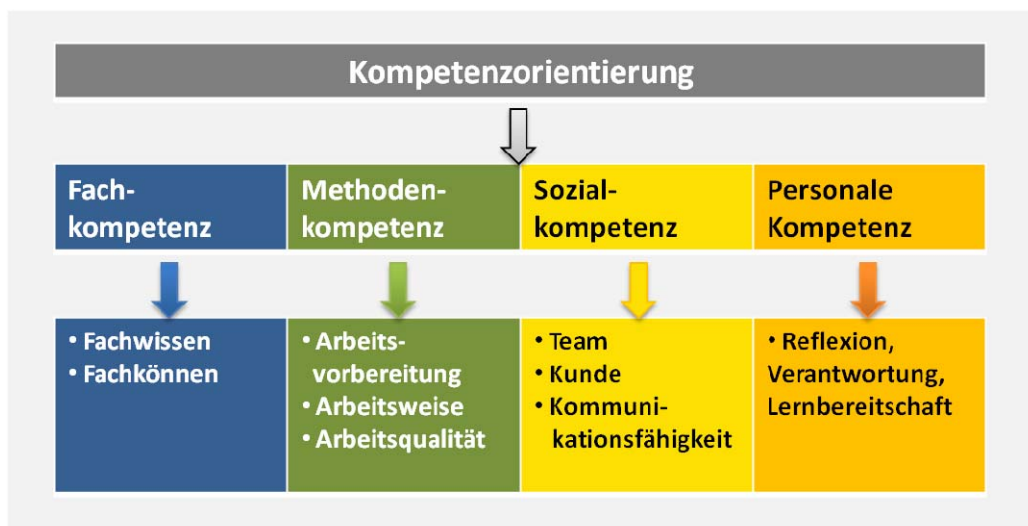


Abb. 2: Kompetenzdimensionen und Unterkategorien beruflicher Handlungskompetenz



- Die Dimension Fachkompetenz repräsentiert das im Beruf verankerte Wissen und Können.
- Die Methodenkompetenz spiegelt fachübergreifende Kompetenzen wieder, beispielsweise Kompetenzen zur Selbstorganisation der eigenen Arbeit und zu Qualitätsaspekten.
- Mit der Dimension Sozialkompetenz werden die Fähigkeiten angesprochen, die sich auf die Kommunikation mit internen (Kollegen, Vorgesetzten etc.) und externen Partnern (Kunden, Geschäftspartner etc.) beziehen sowie die Art und Weise der Ansprache (wie zum Beispiel die adressatengerechte Kommunikation).
- Personale Kompetenz beinhaltet alle auf die Person bezogenen Kompetenzen, wie beispielsweise die Reflexion der eigenen Rolle im Betrieb, die Übernahme von Verantwortung im eigenen Arbeitsbereich oder die Bereitschaft der Erweiterung der eigenen Fähigkeiten im Rahmen lebensbegleitender Lernprozesse.

Die Kompetenzdimensionen sind nicht als isolierte Größen zu betrachten, sondern bilden erst im Zusammenhang die berufliche Handlungskompetenz ab.

Durch das Kompetenzmodell ist es möglich, einerseits die beruflichen Anforderungen über die Identifizierung der relevanten Prozesse herauszuarbeiten und andererseits die dafür notwendigen Kompetenzen darzustellen. Somit werden Anforderungs- und Kompetenzseite systematisch miteinander verknüpft.

### **3 Konzept zur Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen**

Aufbauend auf dem Kompetenzmodell wurde im Projekt das „Konzept zur Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen“ entwickelt. Es wurde im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung in zwei ausgewählten Berufen – Kaufmann/-frau für Versicherungen und Finanzen für den kaufmännisch-verwaltenden Bereich und Werkzeugmechaniker/-in für den gewerblich-technischen Bereich – exemplarisch erprobt und auf Basis der gesammelten Erfahrungen überarbeitet<sup>2</sup>.

Das „Konzept zur Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen“ beschreibt fünf Verfahrensschritte, welche das Kompetenzmodell in eine Prozessstruktur überführen, um im Rahmen von Sachverständigensitzungen unter der Federführung des BIBB Ordnungsmittel zu entwickeln. Mit diesem Verfahrensvorschlag kann berufsübergreifend einheitlich und systematisch der Aspekt der Kompetenzorientierung in den Ausbildungsordnungen verankert werden.

Im Nachfolgenden wird zunächst der Prozess der Entstehung von Ausbildungsordnungen skizziert, in dessen Rahmen das Konzept zum Einsatz kommen soll. Darauf folgend werden

---

<sup>2</sup> Weitere Informationen zur Erprobung siehe <http://www.bibb.de/de/wlk54984.htm>



die fünf Verfahrensschritte des Konzepts erläutert und der Prozess der Entwicklung von kompetenzbasierten Ausbildungsordnungen dargestellt.

### **3.1 Exkurs: Entstehungsprozess von Ausbildungsordnungen**

Die Konzipierung und Erstellung neuer oder zu modernisierender Ausbildungsberufe wird von einer Vielzahl von Akteuren in der beruflichen Bildung gestaltet. Neben dem Bund und den Ländern wirken auch die Arbeitgeber- und Arbeitnehmerorganisationen (Sozialparteien) an der Erarbeitung mit. Diese stimmen sich ab („Konsensprinzip“) und bereiten so die Ausbildungsordnungen für die zuständigen Bundesministerien vor.

Die Ausbildungsordnungen bilden dabei den rechtlichen Ordnungsrahmen für die jeweiligen Berufe. In §5 Abs. 1 BBiG ist geregelt, was genau eine Ausbildungsordnung als Mindestanforderung enthalten soll: die Bezeichnung des Ausbildungsberufes, die Ausbildungsdauer, das Ausbildungsberufsbild, der Ausbildungsrahmenplan und die Prüfungsanforderungen. Diese so genannten „Eckwerte“ werden im Vorfeld der Neuordnung in einem Antragsgespräch beim zuständigen Fachministerium unter Beteiligung der Sozialparteien sowie des Bundes und der Länder festgelegt.

Die Initiative für die Neuordnung eines Ausbildungsberufs geht in der Regel von den jeweiligen Fachverbänden in Abstimmung mit den entsprechenden Gewerkschaften aus. Nach Antragstellung bei dem zuständigen Fachministerium entscheidet dieses in Abstimmung mit den Ländern über den Bedarf einer Neuordnung. Oftmals ist dieser im Vorfeld nicht eindeutig geklärt. Daher gibt es die Möglichkeit, in einem vom BIBB durchgeführten Vorverfahren die Eckwerte zu ermitteln. Dieses so erstellte Gutachten wird unter Beteiligung der Sozialparteien und der Länder anschließend dem entsprechenden Fachministerium vorgelegt.

Ist die Entscheidung für die Entwicklung neuer Ausbildungsordnungen oder der Modernisierung bereits bestehender getroffen, läuft diese nach einem regelten Verfahren ab (siehe Abbildung 3).

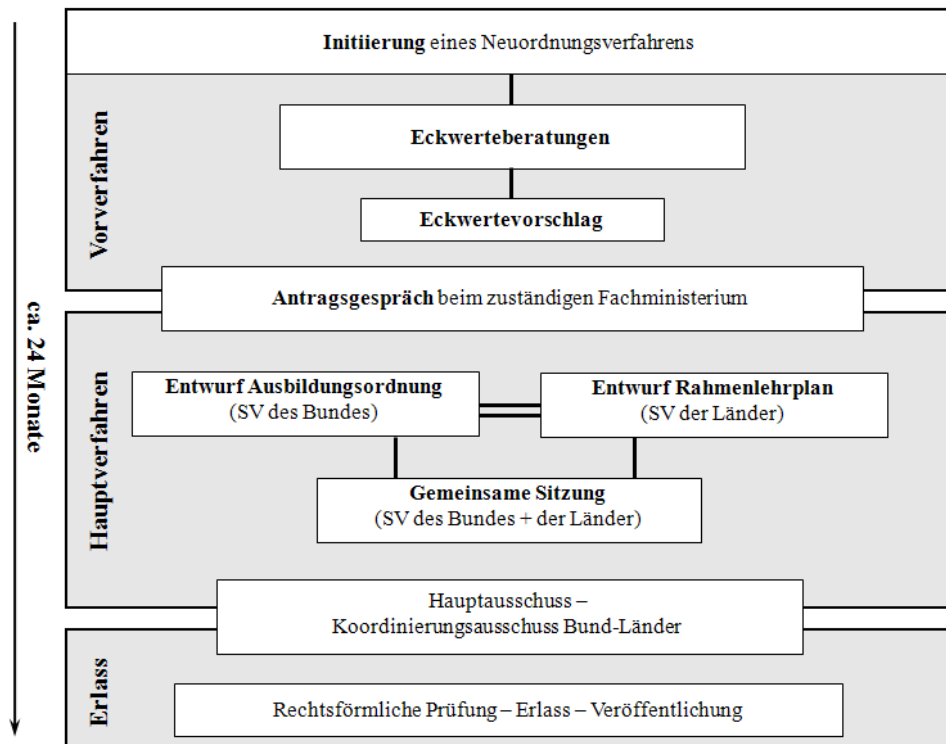


Abb. 3: Entstehungsprozess von Ausbildungsordnungen (eigene Darstellung)

Das zuständige Fachministerium beauftragt das BIBB mit der Erarbeitung der neuen Ausbildungsordnung unter Beteiligung der Arbeitgeber, der Arbeitnehmer sowie entsprechender Vertreter der Länder. Dabei sind durch Bund und Länder konkrete Vorgaben für die Dauer der Erarbeitung gegeben. Ein Ausbildungsbeginn wird i. d. R. im jeweiligen Antragsgespräch festgelegt. Parallel zur Erarbeitung der betrieblichen Ausbildungsinhalte erstellen die Länder unter Federführung eines Bundeslandes einen entsprechenden Rahmenlehrplan für die Berufsschulen.

Bevor eine Ausbildungsordnung durch das Fachministerium im Einvernehmen mit dem Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) erlassen werden kann, findet nach dem Abschluss der inhaltlichen Erarbeitung eine so genannte „Gemeinsame Sitzung“ zwischen Bund und Ländern statt. In dieser wird gewährleistet, dass sich die entwickelten Ausbildungsinhalte und die konzipierten Lernfelder entsprechen.

Der abgestimmte Entwurf der Ausbildungsordnung wird anschließend dem Hauptausschuss des BIBB zur Stellungnahme vorgelegt. Dieser „empfiehlt“ durch seine Zustimmung der Bundesregierung, die Ausbildungsordnung zu erlassen. Der so genannte „Bund-Länder-Koordinierungsausschuss Ausbildungsordnungen/Rahmenlehrpläne (KoA)“ verabschiedet letzten Endes die abgestimmten Entwürfe. Nach einer Prüfung der Justiziabilität durch das Bundesministerium für Justiz erlässt schließlich das jeweilige Fachministerium im Einvernehmen mit dem BMBF zum nächstmöglichen Ausbildungsbeginn die neue Ausbildungsordnung. Diese wird dann im Bundesanzeiger veröffentlicht (vgl. BIBB 2006).

### 3.2 Verfahrensschritte des Konzepts

Das „Konzept zur Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen“ setzt im Hauptverfahren an (siehe Abbildung 4).

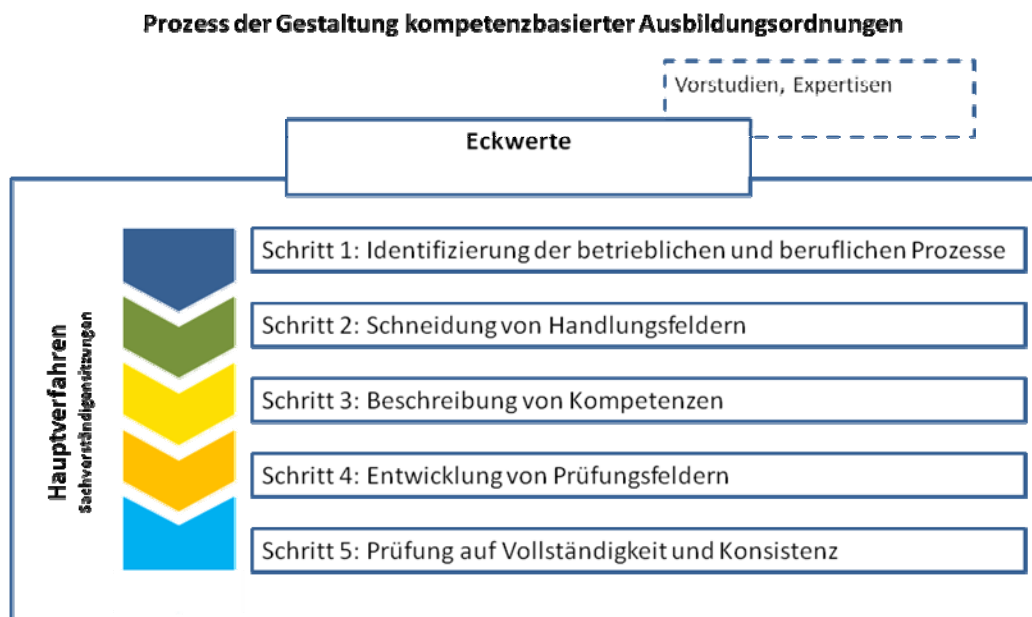


Abb. 4: Verfahrensschritte zur Erarbeitung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen

#### Schritt 1: Identifizierung der betrieblichen und beruflichen Prozesse

Um die im Beruf erforderlichen Kompetenzen in ihrer Breite, Tiefe und ihren Zusammenhängen zu erfassen, ist es notwendig, in einem ersten Schritt die betrieblichen und darauf aufbauend die beruflichen Prozesse zu analysieren.

##### *Teilschritt 1a: Reflexion der betrieblichen Prozesse*

Bei der Identifizierung der relevanten betrieblichen Prozesse sollten die Betriebe, in denen die Fachkräfte nach Ausbildungsende eingesetzt werden, analysiert werden. Ziel ist es, einen Überblick über die Betriebe, ihr Geschäftsfeld, die Aufbau- und Ablauforganisation etc. zu erhalten.

Für das Verfahren wird im Konzept kein explizites Modell zur Strukturierung von betrieblichen Prozessen vorgegeben. Allein die unterschiedlichen Steuerungs- und Organisationslogiken im gewerblich-technischen und kaufmännischen Bereich lassen kein allgemeines Prozessmodell für die Entwicklung der Ordnungsmittel zu.

Um die betrieblichen Prozesse zu identifizieren wird die Expertise der Sachverständigen genutzt. Dabei könnte es hilfreich sein, die betrieblichen Prozesse in „Kern- und Supportprozesse“ zu unterscheiden (siehe HENSGE/ LORIG/ SCHREIBER 2009). Alternativ können die betrieblichen Prozesse auch anhand des Konstrukts „Kundenauftrag“, d. h. vom Auftrag

bis zur Abnahme des Produkts, strukturiert werden. Eine weitere Alternative, die im gewerblich-technischen Bereich bevorzugt werden könnte, stellt die so genannte „vollständige Handlung“ (HACKER 1986) dar; Prozesse können danach beispielsweise in planende bzw. vorbereitende, durchführende und kontrollierende Prozesse unterschieden werden.

### *Teilschritt 1b: Identifizierung der berufstypischen Prozesse*

Auf Grundlage der identifizierten betrieblichen Prozesse werden nun die beruflichen Prozesse herausgearbeitet. Dabei wird davon ausgegangen, dass es eine Vielzahl betrieblicher Prozesse gibt, die Fachkraft jedoch in ausgewählten beruflichen Prozessen eingesetzt wird. Bei der Identifizierung der berufstypischen Prozesse sollten die typischen Aufgaben einer ausgebildeten Fachkraft in den Blick genommen werden.

Dieser erste Schritt zur Identifizierung der betrieblichen und beruflichen Prozesse dient zum einen dazu, einen Überblick über mögliche Einsatzbereiche der Fachkräfte und deren homogene bzw. heterogene Ausgestaltung zu erhalten; zum anderen bilden die identifizierten berufsspezifischen Prozesse die inhaltliche Grundlage für die weitere Ausgestaltung des Berufsprofils.

### Schritt 2: Schneidung von Handlungsfeldern

In diesem zweiten Schritt geht es darum, die beruflich relevanten Prozesse in die Ausbildungsordnung zu übertragen. Dafür werden – auf Grundlage des ersten Verfahrensschritts – Handlungsfelder geschnitten. Diese bilden die Grobstruktur der Ausbildungsordnung, das Ausbildungsberufsbild. Gleichzeitig stellen sie die interne Differenzierung des Berufsbildes, den inhaltlichen Rahmen für die zu erwerbenden Kompetenzen dar. Handlungsfelder sind fachlich begründbare Bündelungen der beruflichen Anforderungen.

Bei der Schneidung der Handlungsfelder werden das in den Eckwerten zugrunde gelegte Strukturkonzept (Monoberuf, Berufsgruppe, Fachrichtungen, Schwerpunkte, Wahlqualifikationen etc.) und die Prüfungszeitpunkte (Zwischen- und Abschlussprüfung, Gestreckte Abschlussprüfung Teil 1 und 2) berücksichtigt.

Jedem Handlungsfeld wird ein zeitlicher Umfang in Monaten zugewiesen. Dabei wird die in den Eckwerten festgelegte Ausbildungsdauer zugrunde gelegt und jedes Handlungsfeld in Relation zu den übrigen Handlungsfeldern und den Kernaufgaben des Berufs betrachtet.

### Schritt 3: Bestimmung und Beschreibung von Kompetenzen

Im dritten Schritt werden nun die in den Handlungsfeldern erforderlichen Kompetenzen bestimmt und Kompetenzbeschreibungen in Fließtextform, d. h. eine holistische Darstellung der Kompetenzen, erarbeitet.

Bei der Bestimmung und Beschreibung der Kompetenzen werden die Dimensionen Fach-, Methoden-, Sozial- und personale Kompetenz berücksichtigt. Dabei wird die Gewichtung der Kompetenzdimensionen in den einzelnen Handlungsfeldern unterschiedlich ausfallen, so können z. B. methodische Aspekte in einem Handlungsfeld weniger relevant sein als soziale oder

fachliche Kompetenzen, während in einem anderen Handlungsfeld die Fachkompetenz dominiert. Hier ist auch darauf zu achten, dass Wissen und Können explizit ausgewiesen werden.

Des Weiteren werden die Kompetenzen lernergebnisorientiert beschrieben. Dabei wird sich an den Kompetenzen einer ausgebildeten Fachkraft orientiert und die Mindestanforderungen des Berufs festgelegt.

Bei der Beschreibung der Kompetenzen wird immer eine Inhalts- und Verhaltenskomponente ausgewiesen. Diese wird bei Bedarf durch zusätzliche Adjektive wie „systematisch“, „adressatengerecht“ etc. ergänzt, die einen Verweis auf die Qualität und das Niveau der Ausführung geben.

#### Schritt 4: Entwicklung von Prüfungsfeldern

Im vierten Schritt werden aus den Handlungsfeldern und den beschriebenen Kompetenzen des Berufes die in der Prüfung zu erfassenden Kompetenzen abgeleitet und diese in Prüfungsfeldern gebündelt. Dabei bieten sich insbesondere drei Möglichkeiten zur Entwicklung von Prüfungsfeldern an. Zum einen können aus jedem einzelnen Handlungsfeld die prüfungsrelevanten Kompetenzen abgeleitet und hieraus ein eigenes Prüfungsfeld entwickelt werden. Für jedes Handlungsfeld wird somit ein eigenes Prüfungsfeld veranschlagt. Zum anderen können die in den Handlungsfeldern relevanten Kompetenzen identifiziert und diese handlungsfeldübergreifend in Prüfungsfeldern gebündelt werden. Somit erhalten die Prüfungsfelder einen handlungsfeldübergreifenden Zuschnitt. Neben diesen zwei Möglichkeiten zur Entwicklung von Prüfungsfeldern wäre auch denkbar, zuerst die Prüfungsstruktur unabhängig von den Handlungsfeldern zu entwickeln und die prüfungsrelevanten Kompetenzen im Anschluss auf die Handlungsfelder rück zu beziehen.

Bei der Entwicklung der einzelnen Prüfungsfelder werden neben den üblichen Informationen zum Prüfungsinstrument, zur Prüfungsdauer und zur Art der Prüfung (Zwischenprüfung/ Abschlussprüfung; gestreckte Abschlussprüfung) auch der Kontext und die zu überprüfenden Kompetenzen explizit beschrieben. Die Beschreibung des Kontextes der Prüfung ist wichtig, da hier Informationen über das Niveau der zu erreichenden Kompetenzen angegeben und eine dem Ausbildungsstand angemessene Prüfung gewährleistet werden kann. Dies ist insbesondere bei der Zwischen- und gestreckten Abschlussprüfung Teil 1 von großer Bedeutung, da diese nicht das volle Spektrum der beruflichen Handlungskompetenz abdecken.

Mit welcher Herangehensweise die prüfungsrelevanten Kompetenzen identifiziert und in Prüfungsfeldern gebündelt werden, liegt im Entscheidungsspielraum der Sachverständigen; dabei kann es sich anbieten, unterschiedliche Herangehensweisen zur Entwicklung von Prüfungsfeldern in einem Beruf heranzuziehen.

Wichtig ist, dass mit Hilfe der Gesamtheit der Prüfungsfelder die berufliche Handlungskompetenz angemessen erfasst wird.

## Schritt 5: Prüfung auf Vollständigkeit und Konsistenz

Der fünfte Schritt dient dazu, die einzelnen Arbeitsergebnisse abschließend zu reflektieren, sie in eine standardisierte Form zu übertragen und die kompetenzbasierte Ausbildungsordnung auf Vollständigkeit und innere Konsistenz zu überprüfen.

Dabei wird analysiert, ob die Handlungsfelder alle inhaltlichen Anforderungen des Berufs abdecken und sich an den beruflich relevanten Prozessen orientieren. Des Weiteren werden die Kompetenzbeschreibungen in Bezug auf Vollständigkeit, formuliertes Anspruchsniveau und die Berücksichtigung aller Kompetenzdimensionen reflektiert.

Bei den entwickelten Prüfungsfeldern sollte kontrolliert werden, ob alle prüfungsrelevanten Kompetenzen unter Berücksichtigung der Kompetenzdimensionen beschrieben worden sind und einem angemessenen Kompetenzzuwachs von der Zwischenprüfung zur Abschlussprüfung bzw. von der Gestreckten Abschlussprüfung Teil 1 zu Teil 2 Rechnung getragen worden ist.

### **3.3 Zusammenfassung**

Im „Konzept zur Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen“ wird eine Vorgehensweise in mehreren Teilschritten zur Erarbeitung des Verordnungstextes vorgeschlagen. Unter Berücksichtigung des Kompetenzverständnisses wird das Kompetenzmodell in einer Verfahrensabfolge konkretisiert; dabei wird unter der Vorgabe der Prozessorientierung zunächst die Grobstruktur, das Ausbildungsberufsbild, anhand von berufstypischen Prozessen und darauf bezogenen Handlungsfeldern festgelegt. Danach folgt die Feinstrukturierung der Ausbildungsordnung, bei der die Handlungsfelder, unter Berücksichtigung der Kompetenzdimensionen des Modells, beschrieben werden. Im folgenden Schritt werden auf Basis der Handlungsfelder und der in diesen beschriebenen Kompetenzen Prüfungsfelder entwickelt. Abschließend werden bei der Erarbeitung der kompetenzbasierten Ausbildungsordnung die vorangegangenen Arbeitsergebnisse reflektiert und der Verordnungsentwurf auf seine Vollständigkeit und Konsistenz überprüft.

Das Verfahren und das Konzept knüpfen an die bestehende Ordnungspraxis an und entwickeln diese weiter:

- Der derzeitige Ausbildungsrahmenplan wird durch die Handlungsfelder samt Kompetenzbeschreibungen ersetzt und diese im Paragraphenteil integriert. Damit wird es leichter, einen Überblick über den Beruf und die zu erwerbenden Kompetenzen zu erhalten. Ausbildungsordnungen werden somit übersichtlicher und fördern die Transparenz und Vergleichbarkeit des geordneten Berufsbilds.
- Das Kompetenzverständnis wird explizit im Paragraphenteil aufgeführt und somit für die Ausbildungspraxis transparent gemacht.
- Im Ausbildungsberufsbild werden die Titel der Handlungsfelder aufgeführt. Diese werden um eine Kurzzusammenfassung ergänzt, um so das Kompetenzprofil des Berufes zu verdeutlichen

- Hinweise zur zeitlichen Gliederung werden im Paragraphenteil bei der Darstellung der Handlungsfelder gegeben und nicht nochmals gesondert aufgeführt.
- Die derzeitigen Prüfungsbereiche werden durch Prüfungsfelder ersetzt und die nachzuweisenden Kompetenzen explizit ausgewiesen. Die Prüfungsanforderungen werden durch Kontextbeschreibungen ergänzt, die die Prüfungsleistungen in den Berufskontext einbetten.

Mit Hilfe des „Konzepts zur Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen“ ist es möglich, systematisch kompetenzbasierte Ordnungsmittel zu erstellen, die auf einer einheitlichen, transparenten Grundlage mit einem berufsübergreifenden Kompetenzverständnis basieren und im jeweiligen Ordnungsverfahren berufsspezifisch konkretisiert werden können.

Die unterschiedlichen Teilschritte helfen dabei, den Erarbeitungsprozess zu strukturieren und Kompetenz- und Lernergebnisorientierung in den Verordnungen sukzessive und methodisch zu verankern.

Mit kompetenzbasierten Ordnungsmitteln wird die Anschlussfähigkeit des Dualen Systems an die europäischen Entwicklungen gefördert und mehr Transparenz und Vergleichbarkeit der deutschen Abschlüsse im europäischen Bildungs- und Beschäftigungsraum hergestellt.

Durch die Orientierung an einem berufsübergreifenden Kompetenzverständnis, das explizit auch methodische, soziale und personale Kompetenzen berücksichtigt, können die fachübergreifenden Kompetenzen systematisch in den Ordnungsmitteln berücksichtigt werden. Dies trägt mit dazu bei, dass fachübergreifende Kompetenzen verbindlich in die Ausbildungsordnungen und Prüfungsanforderungen aufgenommen werden.

Der Handlungsfeldbezug ermöglicht es einerseits, den Beruf anhand der relevanten beruflichen Anforderungen zu beschreiben und eingebettet in den betrieblichen Gesamtzusammenhang zu betrachten; andererseits lassen sich durch die Handlungsfelder fachliche Inhalte mit relevanten methodischen, sozialen und personalen Kompetenzen bündeln und damit gute Beispiele für eine ganzheitliche und integrative Vermittlung geben.

## 4 Ausblick

Mit dem „Konzept zur Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen“ könnten zukünftig die Curricula der betrieblichen Seite der Dualen Berufsausbildung kompetenzbasiert gestaltet werden. Das Konzept beantwortet die Frage, wie neben den Rahmenlehrplänen auch künftig Ausbildungsordnungen explizit an der Idee der Kompetenzorientierung ausgerichtet werden können.

Sowohl das Lernfeldkonzept als auch das „Konzept zur Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen“ können miteinander verknüpft werden. Beide Konzepte beziehen sich auf ein Kompetenzverständnis, welches auf berufliche Handlungskompetenz ausgerichtet ist.



Im Lernfeldkonzept umfasst Handlungskompetenz die Dimensionen Fach-, Human- und Sozialkompetenz. Quer zu den Kompetenzdimensionen liegen die spezifischen Ausprägungen und Akzentuierungen, die in die Dimensionen Methoden-, Lern- und kommunikative Kompetenz unterschieden werden, womit eine Matrix zur Beschreibung von Kompetenzen entsteht. Folglich schließt jede Dimension von Handlungskompetenz spezifische Dimensionen von Methoden-, Lern- und kommunikativer Kompetenz mit ein (BADER/ MÜLLER 2002).

Das im Rahmen des Forschungsprojekts entwickelte Kompetenzmodell sieht neben Fach-, Sozial- und personaler Kompetenz als vierte Dimension Methodenkompetenz vor (siehe Abbildung 1). Die Dimensionen Lern- und kommunikative Kompetenz sind im Kompetenzmodell in der Sozialkompetenz und personalen Kompetenz integriert (siehe Abbildung 2). Beide Modelle gehen von einem holistischen Verständnis von Kompetenzen aus und berücksichtigen die wesentlichen Kompetenzaspekte. Auf der Ebene der zugrunde gelegten Kompetenzverständnisse sind das Lernfeldkonzept und das „Konzept zur Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen“ weitestgehend kompatibel. Zentral dabei ist, dass Handlungskompetenz im beruflichen Bereich ein mehrdimensionales Konstrukt ist.

Es wird zu klären sein, ob sich zukünftig die Kompetenzbeschreibungen beider Curricula an den Dimensionen des DQR ausrichten werden. Die Herausforderung würde darin bestehen, Lernfelder und Handlungsfelder zum einen anhand der Dimensionen „Fachkompetenz“ und „Personale Kompetenz“ und den jeweiligen Unterkategorien zu beschreiben, und zum anderen das jeweilige Anforderungsniveau zu berücksichtigen (siehe Abbildung 5). Dies hätte den Vorteil, dass sich beide Curricula auf die gleiche Grundlage beziehen und diese stringent umsetzen.

Niveauindikator			
Anforderungsstruktur			
Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbständigkeit
Tiefe und Breite	Instrumentale und systemische Fertigkeiten, Beurteilungsfähigkeit	Team-/Führungsfähigkeit, Mitgestaltung und Kommunikation	Eigenständigkeit/ Verantwortung, Reflexivität und Lernkompetenz

Abb. 5: Struktur des Deutschen Qualifikationsrahmens (AK DQR, Stand November 2010)

Die „Niveau“-Frage wird zukünftig für die Erarbeitung von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen eine der zentralen Herausforderungen bei der Curriculumentwicklung darstellen, womit auch ein zentrales Forschungsdesiderat für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik und die Berufsbildungsforschung formuliert ist.

Über die Frage nach der Beschreibung von Kompetenzen hinaus strukturieren Rahmenlehrpläne und Ausbildungsordnungen die Ausbildung in Schule und Betrieb. Lernfelder wie auch Handlungsfelder folgen der Prozessorientierung. Im Lernfeldkonzept soll die Strukturierung der Lernfelder anhand der Orientierung an „Arbeits- und Geschäftsprozessen“ erfolgen (vgl. KULTUSMINISTERKONFERENZ 2007, 17). Diese Vorgehensweise ist weitestgehend vergleichbar mit dem „Konzept zur Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen“, da auch hier Handlungsfelder, als Binnenstrukturierung von Berufen, anhand der betrieblichen und beruflichen Prozesse identifiziert und beschrieben werden.

Vor dem Hintergrund dieser Ähnlichkeiten beider Konzepte würde es sich zukünftig anbieten, die Erarbeitung der Ordnungsmittel stärker miteinander zu verzahnen. Dabei wäre es u.a. denkbar, die Struktur der Lernfelder und der Handlungsfelder auf Basis der Prozessorientierung miteinander abzustimmen. So könnten schulisches und betriebliches Lernen systematisch koordiniert und somit die Lernortkooperation gefördert werden. Des Weiteren müssten insbesondere sowohl berufsbildungspolitische, verfahrenstechnische als auch konzeptionelle Fragen beantwortet werden wie z. B.:

- Welche berufsbildungspolitischen Voraussetzungen müssen geschaffen werden, um eine Verzahnung zu fördern?
- Wie könnten beide Konzepte – Lernfeldkonzept und „Konzept zur Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen“ – künftig aufeinander abgestimmt werden?
- Wie könnten die Verfahren zur Erarbeitung der Ordnungsmittel miteinander verknüpft werden?
- Wie könnte sich diese Verknüpfung auch in den Curricula niederschlagen?
- Welche Auswirkungen wird der DQR auf die Gestaltung und Erarbeitung der Curricula haben?

Für die Beantwortung dieser Fragen könnte es sich anbieten, auch die Berufsbildungssysteme anderer europäischer Länder heranzuziehen. Beispielsweise wurden und werden in der Schweiz oder in Luxemburg Curricula geschaffen, die lernortübergreifend angelegt sind.

Ein erster Schritt zu einer lernergebnis- und kompetenzorientierten Gestaltung der Curricula in Deutschland wäre die Verankerung des Kompetenzkonzepts in den Ausbildungsordnungen. Grundsätzlich ist es dabei notwendig, alle in der Berufsausbildung relevanten Akteure in die weiteren Überlegungen mit einzubeziehen.

## **Literatur**

ACHTENHAGEN, F. (2004): Prüfung von Leistungsindikatoren für die Berufsbildung sowie zur Ausdifferenzierung beruflicher Kompetenzprofile nach Wissensarten. In: BMBF (Hrsg.): Bildungsreform Band 8: Expertisen zu den konzeptionellen Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht – Berufliche Bildung und Weiterbildung / Lebenslanges Lernen. 2004.

ARBEITSKREIS DEUTSCHER QUALIFIKATIONSRAHMEN (2010): Vorschlag für einen Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Online: [www.deutscherqualifikationsrahmen.de](http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de) (14-04-2011).

BADER, R./ MÜLLER, M. (2002): Leitziel der Berufsbildung: Handlungskompetenz. In: Die berufsbildende Schule, Jg. 54, 176-182.

BREUER, K. (2005): Handlungskompetenz in Ausbildungsordnungen und KMK-Rahmenlehrplänen. Bericht zum Projekt. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Überarbeitete und erweiterte Fassung.

BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.) (2006): Ausbildungsordnungen und wie sie entstehen... Bonn. Online: [http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a45\\_entstehung-von-ausbildungsordnungen.pdf](http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a45_entstehung-von-ausbildungsordnungen.pdf) (30-03-2011).

DILGER, B./ SLOANE, P. F. E. (2005): The Competence Clash – Dilemmata bei der Übertragung des ‘Konzepts der nationalen Bildungsstandards’ auf die berufliche Bildung. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 8. Online: [http://www.bwpat.de/ausgabe8/sloane\\_dilger\\_bwpat8.shtml](http://www.bwpat.de/ausgabe8/sloane_dilger_bwpat8.shtml) (01-02-2006).

FRANK, I./ GRUNWALD, J.-G. (2008): Ausbildungsbausteine – ein Beitrag zur Weiterentwicklung der dualen Berufsausbildung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP), Heft 4, 13-17.

HACKER, W. (1986): Arbeitspsychologie. Berlin.

HENSGE, K./ LORIG, B./ SCHREIBER, D. (2008): Ein Modell zur Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP), 37. Jg., Heft 4, 18-21.

HENSGE, K./ LORIG, B./ SCHREIBER, D./ GÖRMAR, G./ MOLITOR, H. (2008): Forschungsprojekt 4.3.201 Kompetenzstandards in der Berufsausbildung, Zwischenbericht. Online: [http://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/zw\\_43201.pdf](http://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/zw_43201.pdf) (02-03-2011).

HENSGE, K./ LORIG, B./ SCHREIBER, D. (2009): Forschungsprojekt 4.3.201 Kompetenzstandards in der Berufsausbildung, Abschlussbericht. Online: [http://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/eb\\_43201.pdf](http://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/eb_43201.pdf) (02-03-2011).

HENSGE, K./ LORIG, B./ SCHREIBER, D. (2010): Ausbildungsberufe kompetenzbasiert gestalten – Ein Konzeptvorschlag für die Neuordnung und Modernisierung von Berufen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP), Heft 2, 47-50.

HENSGE, K./ LORIG, B./ SCHREIBER, D. (2011): Kompetenzverständnis und -modelle in der beruflichen Bildung. In: BETHSCHEIDER/ HÖHNS/ MÜNCHHAUSEN (Hrsg.): Kompetenzorientierung in der beruflichen Bildung. Bielefeld, 133-157.

KLIEME, E. et al (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards – Eine Expertise. Berlin.

KLIEME, E./ LEUTNER, D. (2006): Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Überarbeitete Fassung des Antrags an die DFG auf Einrichtung eines Schwerpunktprogramms. Frankfurt.

KLIEME, E./ MAAG-MERKI, K./ HARTIG, J. (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, 5-15.

KULTUSMINISTERKONFERENZ (2007): Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Online:  
[http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2007/2007\\_09\\_01-Handreich-RIpl-Berufsschule.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_09_01-Handreich-RIpl-Berufsschule.pdf) (30-03-2011).

LORIG, B./ SCHREIBER, D. (2007): Ausgestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen. Grundlage für Kompetenzmessung und Kompetenzbewertung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP), Heft 6, 5-9.

LORIG, B./ SCHREIBER, D. (2010): Kompetenzorientierung in Ausbildungsordnungen. In: MÜNK, D./ SCHELTEN, A. (Hrsg.): Kompetenzermittlung für die Berufsbildung. Verfahren, Probleme und Perspektiven im nationalen, europäischen und internationalen Raum. Bielefeld 2010, 119-134.

REETZ, L. (1990): Zur Bedeutung der Schlüsselqualifikationen in der Berufsbildung. In: REETZ, L./ REITMANN, T. (Hrsg.): Schlüsselqualifikationen – Fachwissen in der Krise? Dokumentation eines Symposiums in Hamburg. Hamburg, 16-35.

REETZ, L. (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., 32-51.

WEITERER, B./ ACKER, C. (2011): JOBSTARTER CONNECT – Neue Qualität im Übergangssystem durch Ausbildungsbausteine? In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP), Heft 1, 55-56.

---

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

## Zitieren dieses Beitrages

---

LORIG, B. et al. (2011): Konzept zur Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 20, 1-18. Online:  
[http://www.bwpat.de/ausgabe20/lorig\\_et al\\_bwpat20.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe20/lorig_et al_bwpat20.pdf) (27-06-2011).

## Die AutorInnen:

---



### **BARBARA LORIG**

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)

Robert-Schumann-Platz 3, 53175 Bonn

E-mail: [lorig \(at\) bibb.de](mailto:lorig(at)bibb.de)

Homepage: [www.bibb.de](http://www.bibb.de)



### **DANIEL SCHREIBER**

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)

Robert-Schumann-Platz 3, 53175 Bonn

E-mail: [lorig \(at\) bibb.de](mailto:lorig(at)bibb.de)

Homepage: [www.bibb.de](http://www.bibb.de)



### **CHRISTIN BRINGS**

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)

Robert-Schumann-Platz 3, 53175 Bonn

E-mail: [brings \(at\) bibb.de](mailto:brings(at)bibb.de)

Homepage: [www.bibb.de](http://www.bibb.de)



### **TORBEN PADUR**

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)

Robert-Schumann-Platz 3, 53175 Bonn

E-mail: [padur \(at\) bibb.de](mailto:padur(at)bibb.de)

Homepage: [www.bibb.de](http://www.bibb.de)



### **NICOLE WALTHER**

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)

Robert-Schumann-Platz 3, 53175 Bonn

E-mail: [walther \(at\) bibb.de](mailto:walther(at)bibb.de)

Homepage: [www.bibb.de](http://www.bibb.de)