

bwp@ Spezial 20 | November 2023

Die Förderung von transversalen Kompetenzen in der Berufsbildung

Hrsg. v. **Antje Barabasch & Silke Fischer**

Markus MAURER & Karin HAUSER

(Pädagogische Hochschule Zürich)

Ausbildung und Beurteilung von überfachlichen Kompetenzen in der Berufsbildung: Analyse der curricularen Grundlagen und ihrer Umsetzung mit Fokus auf die überbetriebliche Ausbildung in der Schweiz.

Online:

https://www.bwpat.de/spezial20/maurer_hauser_spezial20.pdf

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | bwp@ 2001–2023



www.bwpat.de



Herausgeber von **bwp@** : Karin Büchter, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer, Nicole Naeve-Stoß, Karl Wilbers & Lars Windelband

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

Ausbildung und Beurteilung von überfachlichen Kompetenzen in der Berufsbildung: Analyse der curricularen Grundlagen und ihrer Umsetzung mit Fokus auf die überbetriebliche Ausbildung in der Schweiz

Abstract

Der folgende Beitrag untersucht die Ausbildung und Beurteilung von überfachlichen Kompetenzen in der Berufsbildung der Schweiz anhand des Beispiels der überbetrieblichen Ausbildung in fünf Berufen. Auf Grundlage einer Analyse von Lehrplandokumenten sowie einer Auswertung von leitfadengestützten Interviews wird dabei insbesondere dargestellt, wie die Ausbildung und Beurteilung überfachlicher Kompetenzen in der überbetrieblichen Ausbildung reglementiert ist und wie diese Reglementierungen umgesetzt werden. Vor dem Hintergrund eines institutionalistischen Interpretationsrahmens stellt die Studie schließlich fest, dass die Ausbildung und die Beurteilung überfachlicher Kompetenzen auf Ebene der Umsetzung wesentlich von bereits bestehenden berufsspezifischen Ausbildungsarrangements geprägt werden.

Training and assessment of transversal competences in VET: Analysis of the curricular bases and their implementation with a focus on inter-company training in Switzerland

The following article examines the training and assessment of transversal competences in VET in Switzerland using the example of inter-company training in five occupations. Based on an analysis of curricula documents and an evaluation of semi-structured interviews, it shows in particular how the training and assessment of transversal competences in inter-company training is regulated and how these regulations are implemented. Against the background of an institutionalist interpretation framework, the study finally establishes that the training and assessment of transversal competences at the implementation level are essentially shaped by already existing occupation-specific training arrangements.

Schlüsselwörter: *Berufsbildung, überfachliche Kompetenzen, überbetriebliche Ausbildung, Curriculumforschung, Implementationsforschung*

1 Fokus, theoretischer Rahmen und Fragestellungen des Beitrags

Der Erwerb überfachlicher – alternativ auch etwa als transversal bezeichneter – Kompetenzen wird mittlerweile als wichtiges Ziel der Berufsbildung betrachtet, meist unter Verweis auf die zentrale Bedeutung solcher Kompetenzen in stark von Wandel geprägten modernen Gesellschaften und Arbeitsmärkten (Williams 2019, Sterel/Pfiffner/Caduff 2018, Calero López/

Rodríguez-López 2020). Die wachsende Bedeutung solcher Kompetenzen lässt sich insbesondere auch auf Ebene der Curricula feststellen, wobei die Literatur immer wieder darauf hinweist, dass Lehrpläne, gerade in der Berufsbildung, den Erwerb überfachlicher Kompetenzen oft wenig kohärent reglementieren (vgl. z. B. Tenberg/Bergmann/Lannert 2022) und dass in ihnen in diesem Bereich oft «klare Zielvorgaben» (Dubs 2011) fehlen. Während aber etwa die Operationalisierung überfachlicher Kompetenzen sowie ihre Messung immer wieder Thema von Beiträgen zur Berufsbildungsforschung sind (vgl. z. B. Dietzen et al. 2016, Maag Merki 2004), sind die konkrete Ausgestaltung sowie die Umsetzung curricularer Vorgaben zum Erwerb überfachlicher Kompetenzen nur seltene Forschungsgegenstände.

Der folgende Artikel untersucht diese Thematik, die Ausgestaltung und die Umsetzung curricularer Vorgaben zum Erwerb überfachlicher Kompetenzen, nun mithilfe eines institutionalistischen Theorierahmens, der insbesondere durch den in der Vergleichenden Berufsbildungsforschung stark rezipierten historischen Institutionalismus geprägt ist (Graf 2021, Trampusch 2010). Der Beitrag geht somit davon aus, dass die stärkere Ausrichtung beruflicher Bildung auf den Erwerb überfachlicher Kompetenzen als institutioneller Wandel zu verstehen ist, der auf unterschiedlichen Ebenen eines Berufsbildungssystems zu vollziehen ist. Dieser Wandel kann nun durch die Beharrungskraft bestehender Institutionen erschwert werden, vor allem wenn diese in ein interdependentes Geflecht von sich ergänzenden Institutionen eingebunden sind – selbst wenn sich maßgebende Akteure auf nationaler Ebene für den institutionellen Wandel engagieren (Stefes 2019, Thelen 2002). Zu diesem Zweck wird in dieser Untersuchung differenziert zwischen unterschiedlich stark formalisierten Institutionen, d. h. formalen, also in formalem Recht sich manifestierenden Institutionen einerseits und informellen Institutionen andererseits, welche soziale Praktiken im Alltag regulieren ohne in schriftlicher Form vorzuliegen, und, dazwischenstehend, semi-formalen Institutionen, welche Prozesse und Zuständigkeiten innerhalb einzelner Organisationen (z. B. Schulen oder Unternehmen) verbindlich regeln (Lauth 2015, Farrell/Héritier 2003). In Fällen, in welchen eine starke Divergenz zwischen dem Wandel formaler Institutionen auf übergeordneter, etwa nationaler Ebene, und der Entwicklung semi-formaler und informeller Institutionen auf Ebene der Umsetzung festzustellen ist, wird hier – ausgehend von Anregungen des soziologischen Institutionalismus – von loser Kopplung («*loose coupling*») gesprochen (vgl. z. B. Zapp 2019, Hirsch/Bermiss 2009). Anschließend an frühere Beiträge, welche gegenläufige institutionelle Entwicklungen auf unterschiedlichen Ebenen Berufsbildungssystemen untersuchen (vgl. z. B. Maurer 2011), geht dieser Beitrag davon aus, dass die Implementierung von formalen Institutionen, welche die Ausbildung von überfachlichen Kompetenzen auf nationaler Ebene reglementieren, wesentlich auch von genau solchen bestehenden Institutionen auf Ebene des Angebots überbetrieblicher Ausbildung geprägt werden müssten.

Vor dem Hintergrund solcher Überlegungen untersucht der vorliegende Artikel die gewählte Thematik anhand des Beispiels der Berufsbildung in der Schweiz, und zwar mit einem Fokus auf die Bestimmungen zur überbetrieblichen Ausbildung, dem in der Schweiz als «überbetriebliche Kurse» (üK) bekannten dritten Lernort, der die betriebliche Ausbildung und den Unterricht an der Berufsfachschule ergänzt (Wettstein/Schmid/Gonon 2014, Maurer/Hausser 2021). Der Fall der Schweiz ist deshalb relevant, weil überfachliche Kompetenzen in den die Berufs-

ausbildungen auf der Sekundarstufe II («berufliche Grundbildungen») reglementierenden Ordnungsdokumenten – im Vergleich zu anderen Ländern mit einem kollektiv organisierten Berufsbildungssystem – seit einigen Jahren stark sichtbar sind: So findet sich in diesem Land mittlerweile in jeder Bildungsverordnung – der curricularen Grundlage eines Berufs auf Verordnungsebene – die Bestimmung, dass die maßgebenden «Handlungskompetenzen [...] Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenzen» umfassen, welche auf Ebene der nachgelagerten Lehrplandokumente, zunächst insbesondere im Rahmen der durch die Organisationen der Arbeitswelt, d. h. durch die zuständigen Berufsverbände, erstellten Bildungspläne, weiter ausgeführt werden (SBFI 2012b, SBFI 2012a). Der Fokus auf die von den erwähnten Organisationen der Arbeitswelt verantworteten überbetriebliche Ausbildung liegt sodann deshalb nahe, weil sich die Ausbildungsarrangements am dritten Lernort zwischen den Berufen stark unterscheiden, und zwar vor allem mit Blick auf die Länge der Ausbildungseinheiten, die Größe der Lerngruppen und die vorherrschenden pädagogisch-didaktischen Ansätze in der Ausbildung der Lernenden (Maurer/Hauser/Dernbach-Stolz 2022). Entsprechend richtet dieser Beitrag den Blick auf fünf berufliche Grundbildungen, welche in einem nächsten Abschnitt näher darzustellen sind.

Diskutiert werden in diesem Beitrag drei Fragestellungen, wobei eine erste den umfassenderen institutionellen Wandel der Ordnungsdokumente der Berufsbildung in den Blick nimmt, eine zweite die in diesem größeren Kontext zu sehenden konkreten Reglementierungen der überbetrieblichen Ausbildung und die dritte die Ebene der Umsetzung:

- Wie haben sich in der schweizerischen Berufsbildung curriculare Vorgaben zur Ausbildung und Beurteilung überfachlicher Kompetenzen etabliert und verändert?
- Wie sind Ausbildung und Beurteilung überfachlichen Kompetenzen am dritten Lernort reglementiert – und welche Unterschiede zeigen sich dabei zwischen ausgewählten Berufsfeldern?
- Wie werden diese Bestimmungen in der überbetrieblichen Ausbildung umgesetzt?

Im Anschluss an diesen einleitenden Teil werden die dieser Untersuchung zugrunde liegenden Methoden (Abschnitt 2) sowie sodann die zentralen Begriffe klärend dargestellt (Abschnitt 3). Die darauf folgenden zwei Abschnitte befassen sich mit den drei erwähnten Fragestellungen, wobei Abschnitt 4 sich berufsübergreifend mit der curricularen Entwicklung der beruflichen Grundbildung unter besonderer Berücksichtigung der Bestimmungen zu überfachlichen Kompetenzen befasst und der anschließende Abschnitt 5 die fünf ausgewählten Berufe untersucht, dort zunächst mit Blick auf die formalen Institutionen auf Ebene der Ordnungsdokumente (5.1) und sodann mit Blick auf die Ebene der Umsetzung (5.2). Der Beitrag wird abgeschlossen mit einer Zusammenfassung der Ergebnisse und der Formulierung von Schlussfolgerungen für Theorie und Praxis.

2 Methoden

Die Befunde der vorliegenden Untersuchung basieren auf durchgängig in Textform vorliegenden qualitativen Daten, die mithilfe des Ansatzes der qualitativen Inhaltsanalyse analysiert und interpretiert wurden (Mayring 2022, Kuckartz 2022).

Zur Beantwortung der ersten Fragestellung (vgl. Abschnitt 4) wurden die maßgebenden berufsübergreifenden curricularen Bestimmungen analysiert, welche für die Ausbildung und Beurteilung überfachlicher Kompetenzen relevant sind – so etwa Leittexte für die erwähnten Bildungsverordnungen und -pläne. Dabei wird der Blick auch auf Reformen in ausgewählten Berufen untersucht, welche einen maßgebenden Einfluss auf die curriculare Entwicklung der schweizerischen Berufsbildung als Ganze haben sollten.

Die zweite und die dritte Fragestellung werden beantwortet auf Grundlage qualitativer Daten zu fünf auf Stufe des «Eidgenössischen Fähigkeitszeugnisses» (EFZ) positionierten beruflichen Grundbildungen. Es handelt sich dabei um jene für die Elektroinstallateure/-innen, Fachmänner/Fachfrauen Betreuung, Fachmänner/Fachfrauen Gesundheit, Informatiker/-innen und Polymechaniker/-innen. Die Auswahl dieser Berufe orientierte sich an drei Kriterien: Entscheidend war erstens das Kriterium der Anzahl der Lernenden, welche in der Schweiz pro Jahr eine entsprechende Grundbildung wählen, und zweitens das Kriterium der Repräsentation unterschiedlicher Wirtschaftssektoren. So gehören die ersten drei der genannten Ausbildungen zu den vier am meisten gewählten Grundbildungen, während jene der Informatiker/-innen die am meisten gewählte Grundbildung im stark wachsenden Berufsfeld der IT-Berufe und jene der Polymechaniker/-innen die am stärksten verbreitete industrielle Grundbildung darstellt (BFS 2022). Ein drittes Kriterium bestand schließlich darin, nur Grundbildungen zu wählen, welche sich während der Umsetzung nicht im Umsetzungsprozess einer Berufsreform befinden – weshalb weder die kaufmännische Grundbildung noch jene für den Detailhandel oder die Köche/-innen berücksichtigt wurde.

Zur Beantwortung der zweiten, auf die formalen Institutionen fokussierende Fragestellung wurden die bestehenden, auf nationaler Ebene erlassenen Ordnungsdokumente der fünf untersuchten beruflichen Grundbildungen analysiert, d. h. die Bildungsverordnungen und -pläne (vgl. Abschnitt 5.1). Die dritte Fragestellung schließlich wird auf Basis der Auswertung von 44 leitfadengestützten Interviews erörtert, welche in 15, sich in Besitz kantonaler Organisationen der Arbeitswelt befindenden Zentren für die überbetriebliche Ausbildung («üK-Zentren») in der Deutschschweiz in den Jahren 2019 bis 2023 durchgeführt wurden. 15 dieser Interviews wurden mit Leitungspersonen dieser Zentren geführt, 29 Interviews mit Kursleitenden. Die Interviews wurden unter Zusicherung Anonymität aufgezeichnet und später transkribiert. In der Textdarstellung wird am Ende der jeweiligen Ausführungen jeweils in Kurzform auf die entsprechenden Interviews verwiesen (z. B. «Int 3-4»).

3 Begriffliche Klärungen und Darstellung des Forschungsstands

3.1 Definition überfachlicher Kompetenzen und alternativer Begrifflichkeiten

In der Literatur besteht Einigkeit darin, dass eine konsistente Definition des Begriffs der «überfachlichen Kompetenzen» mit großen Herausforderungen verbunden ist, gerade auch in der Berufsbildung. Entsprechende Setzungen sind im Kontext einer dynamisch sich entwickelnden Auseinandersetzung mit Kompetenzen zu sehen, welche über lange Zeit zunächst nicht im Zentrum allgemein- und berufsbildender Lehrpläne gestanden hatten, im deutschsprachigen Raum aber insbesondere nach dem Beitrag Mertens' (1974) zu Schlüsselqualifikationen an Aufmerksamkeit gewannen.

Der Begriff der «überfachlichen Kompetenzen» etablierte sich zunächst vor dem Hintergrund von nach Fächern differenzierten Lehrplänen, welche bis heute dem Unterricht an allgemeinbildenden Schulen unterliegen, lange aber auch die Grundlage berufsschulischen Unterrichts darstellten. Angesichts der Tatsache, dass der schulische Unterricht nur *ein* Element beruflicher Bildung ausmacht und eine nach disziplinären Gesichtspunkten organisierte Fächerstruktur – in Deutschland etwa im Zusammenhang mit der Einführung der Lernfeldorientierung – in den Hintergrund trat, etablierte sich der Begriff der «überfachlichen Kompetenzen» sodann aber vor allem in Abgrenzung zu beruflichen «Fachkompetenzen», mit welchen die für einen entsprechenden Beruf spezifischen Wissens Elemente und Fertigkeiten bezeichnet werden. Vor diesem Hintergrund verstehen wir – im Anschluss an Grob, Merki und Büeler (2003) – überfachliche Kompetenzen als jene Kompetenzen, «die nicht spezifischen Fach- oder Berufsdisziplinen zugeordnet werden können, sondern quer zur herkömmlichen Fächer- oder Berufsstruktur liegen». Sowohl in der Bildungsforschung als auch im öffentlichen Bildungsdiskurs lassen sich weitere, oft in praktisch synonyme Weise verwendete Begriffe feststellen. Auch die vor allem in der angelsächsischen Literatur stark etablierten Begriffe der «transversalen» bzw. «curriculumsübergreifenden» («*cross-curricular*») Kompetenzen unterstreichen, dass diese quer zur curricularen Ordnungslogik von Bildungsgängen liegen (Scharnhorst/Kaiser 2018, Lima et al. 2015, Calero López/Rodríguez-López 2020), während etwa der Begriff der «transferierbaren» Kompetenzen darauf fokussiert, dass diese in einer Vielzahl unterschiedlicher Situationen zur Anwendung kommen können (Nägele/Stalder 2017).

Vor dem Hintergrund der wachsenden Bedeutung überfachlicher Kompetenzen im Bildungswesen wurden auch unterschiedliche Initiativen ergriffen, diese im Hinblick auf ihre Messung zu operationalisieren. Auf internationaler Ebene erfolgte dies etwa im Rahmen des von der OECD lancierten DeSeCo-Projekts (Rychen/Salganik 2001), im deutschsprachigen Raum etwa im Kontext der Arbeiten von Grob, Merki und Büeler (2003), später dann im Zusammenhang mit der auf die Berufsbildung fokussierende Forschungs- und Transferinitiative ASCOT, welche sich insbesondere für den Erwerb von Sozialkompetenzen interessiert (Dietzen et al. 2016).

3.2 Einbettung überfachlicher Kompetenzen in Lehrplänen und ihre Stellung auf Ebene der Umsetzung

Mit der für diesen Beitrag relevanten Frage, wie überfachliche Kompetenzen in Lehrpläne der Berufsbildung integriert werden, befassen sich insgesamt nur wenige Untersuchungen. Mit Blick auf die Problemstellung des vorliegenden Beitrags finden sich in der Literatur dennoch zwei besonders zentrale Hinweise: So stellen, erstens, Tenberg, Bergmann und Lannert (2022) fest, dass bei der Operationalisierung überfachlicher Kompetenzen auf Ebene der Lehrpläne insbesondere deshalb große Herausforderungen bestehen, weil in den Lehrplänen zahlreicher Berufe eine klare Unterscheidung zwischen fachlichen und überfachlichen Kompetenzen (so etwa in den Pflegeberufen) kaum mehr gegeben ist (vgl. hierzu auch Fischer 2020) oder auch weil die in Lehrplänen definierten Personal- und Sozialkompetenzen letztlich nur schwer voneinander abgrenzbar seien. Ein zweiter, für unsere Studie wichtiger Hinweis besteht darin, dass Lehrpläne den Erwerb, vor allem aber auch die «Leistungsbeurteilung» wenig verbindlich regeln (Eder/Hofmann 2012).

Mit Blick auf unterschiedliche Bildungsstufen gibt es sodann Hinweise darauf, wie überfachliche Kompetenzen auf Ebene der Umsetzung gefördert und beurteilt werden können. In zahlreichen Beiträgen werden dabei insbesondere die Bedeutung des projektbasierten und selbstorganisierten Lernens sowie von Lernportfolios unterstrichen (Lima et al. 2015, Kyburz-Graber et al. 2009, Diesner et al. 2006). Aus einer analytischen Perspektive erscheint uns gerade für unsere Studie der Beitrag von Karlen et al. (2022) besonders wertvoll, selbst wenn er sich nicht spezifisch mit der Berufsbildung befasst: So wird darin unterschieden zwischen einer direkten und indirekten Ausbildung von überfachlichen Kompetenzen, wobei die direkte Ausbildung aus expliziten Instruktionen oder aber impliziten Hinweisen bestehen kann – und die indirekte Ausbildung im Rahmen von entsprechend ausgestalteten Lernarrangements stattfindet, welche das Einüben solcher Kompetenzen ermöglichen (Karlen et al. 2022).

Einigkeit besteht in der Literatur auch darin, dass die Beurteilung von überfachlichen Kompetenzen einerseits besonders entscheidend, andererseits aber auch mit sehr großen Herausforderungen verbunden ist (vgl. z. B. Lachmayr/Proinger 2019). Dabei werden insbesondere für summative Formen der Rückmeldungen klare Kriterien gefordert, die für die Lehrpersonen – nicht zuletzt mit Blick auf ihre zeitlichen Ressourcen – gut handhabbar sein sollen (Tenberg/Bergmann/Lannert 2022, Karlen et al. 2022). Doch auch formative Formen der Beurteilung gelten als wichtig, idealerweise im Sinne eines dialogischen Feedbacks (Karlen et al. 2022), wobei stärker selbstorganisierte Lernarrangements diesem mehr Raum zu lassen scheinen (Spörer 2011, Kyburz-Graber et al. 2009).

4 Etablierung curricularer Bestimmungen zu überfachlichen Kompetenzen auf Ebene der Ordnungsdokumente in der Schweiz

Die Bedeutung überfachlicher Kompetenzen begann in der Berufsbildung der Schweiz ab Ende der 1990erjahre auf unterschiedlichen Ebenen stärker unterstrichen zu werden, etwa auf jener der Bundesverwaltung, die zum Beispiel für die höhere Berufsbildung Module zur Ausbildung

von «Fach-, Selbst-, Sozial- und Methodenkompetenz» in Betracht zog (Schweizerischer Bundesrat 1996) und schließlich auch für die berufliche Grundbildung auf Sekundarstufe II eine stärkere Berücksichtigung überfachlicher Kompetenzen forderte, insbesondere auch im Rahmen der Qualifikationsverfahren (Schweizerischer Bundesrat, 2000). Gleichzeitig begannen überfachliche Kompetenzen auf Ebene der beruflichen Ordnungsdokumente erwähnt zu werden, so etwa in jenen des 1997 neu geschaffenen Berufs der Polymechanikerinnen/-mechaniker, welche «nicht isoliert lern- und prüfbar[e]», «berufsübergreifende Fähigkeiten» (d. h. «Lernfähigkeit, Arbeitsmethodik, Flexibilität, Umgang mit Wandel») als Teil der betrieblichen Ausbildungsziele nannten und für den schulischen Teil der Ausbildung 20 Lektionen für «Lern- und Arbeitstechnik» vorsahen, in Ergänzung disziplinar orientierter Fächer (z. B. Mathematik, Physik) (EVD 1997). Berufliche Ordnungsdokumente, gerade das Beispiel der Polymechanikerinnen/-mechaniker macht es deutlich, definierten bis dahin keine lernortsübergreifenden Handlungskompetenzen – und strukturierten schulische Inhalte in vielen Fällen disziplinar.

Eine besonders prominente Stellung begannen überfachliche Kompetenzen sodann aber erstmals in der Reform der kaufmännischen Grundbildung von 2003 zu spielen, welche nun neben Fachkompetenzen 28 lernortübergreifend zu erwerbende Methoden- und Sozialkompetenzen definierte (EVD 2003a, EVD 2003b) – ein Ansatz, welcher in den folgenden Jahren in zahlreichen anderen Berufsreformen aufgegriffen wurde (vgl. z. B. SBFI 2004). Für überfachliche Kompetenzen wurden in der kaufmännischen Grundbildung nun separate Lerngefäße geschaffen; an den Schulen waren dies fächerübergreifende «Ausbildungseinheiten», für die betriebliche Ausbildung wurden sogenannte «Prozesseinheiten» konzipiert. In einer weiteren Reform wurden 2011 einige Anpassungen vorgenommen. So reduzierte man die Zahl überfachlicher Kompetenzen deutlich, rahmte die Sozialkompetenzen neu als «Selbst- und Sozialkompetenzen» und schuf für den schulischen Unterricht zur Ausbildung solcher Kompetenzen zwei neue Fächer, darunter das im ersten Lehrjahr zu erteilende Fach «Überfachliche Kompetenzen» (SKKAB 2011). Trotz der prominenten Rolle überfachlicher Kompetenzen auf der Ebene der Bildungsverordnung, fokussierten die lernortsspezifischen Leistungsziele auf fachliche Kompetenzen, die somit weiterhin im Zentrum der Ausbildung, aber auch des Qualifikationsverfahrens standen. Selbst nach diesen Anpassungen monierte Dubs (2011) daher, dass für die überfachlichen Kompetenzen «klare Zielvorgaben» immer noch weitgehend fehlten.

Vor dem Hintergrund solcher Bedenken ging man in einigen Berufen dazu über, die Ausbildung und Beurteilung überfachlicher Kompetenzen auf Ebene der Ordnungsdokumente klarer zu regeln. Dies gilt insbesondere für jene, welche nach dem sogenannten Kompetenzen-Ressourcen-Modell (KoRe) entwickelt wurden. Lernortübergreifende berufliche Handlungskompetenzen werden gemäß dieses Modells mithilfe unterschiedlicher Ressourcen aufgebaut, welchen auch separat auszuweisende überfachliche Kompetenzen zuzurechnen sind (Ghisla/Bausch/Boldrini 2008). Unter Verwendung dieses Modells wurde der bereits erwähnte Beruf der Polymechaniker/-innen etwa so reformiert, dass «berufsübergreifende Fähigkeiten» im Rahmen des betrieblichen Teils des Qualifikationsverfahrens beurteilt und mit einem Viertel der entsprechenden Note gewichtet werden sollten (Swissmem/Swissmechanic 2010).

Die sich in den letzten Jahren weiter akzentuierende Orientierung der beruflichen Ordnungsdokumente an lernortübergreifenden beruflichen Handlungskompetenzen («Handlungskompetenzorientierung», HKO) führte nun jedoch auch dazu, dass sich überfachliche Kompetenzen von fachlichen Kompetenzen in vielen Berufen nur mehr schwer unterscheiden lassen, umso mehr, als dass der berufskundliche Unterricht meist nicht mehr nach disziplinar strukturierten Fächern organisiert ist. So legt der aktuell geltende Leittext für Bildungsverordnungen, wie in der Einleitung bereits erwähnt, fest, dass die maßgebenden «Handlungskompetenzen [...] Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenzen» umfassen (SBFI 2012b). Zwar beinhalten die den Verordnungen nachgelagerten Bildungspläne, entsprechend der Leitvorlage des Bundes, eine generische Definition von Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenzen (SBFI 2012a), doch werden in den meisten der jüngeren Bildungspläne diese beiden Typen von Kompetenzen – Fachkompetenzen einerseits, überfachliche Kompetenzen andererseits – sodann nicht mehr explizit und voneinander getrennt dargestellt. Beispielhaft für diesen Zugang steht etwa das jüngst erneut reformierte, in der Öffentlichkeit kontrovers diskutierte Berufsbild der Kaufleute (SBFI 2021): Im Gegensatz zum oben bereits erwähnten Lehrplan von 2003/2011, welcher trotz prominenter Nennung überfachlicher Kompetenzen im Wesentlichen auf disziplinar organisierte Fachkompetenzen ausgerichtet blieb, orientiert sich der 2023 in Kraft getretene Lehrplan (und damit auch das Qualifikationsverfahren) an Handlungskompetenzbereichen, welche den Fokus stark auf überfachliche Kompetenzen legen, so etwa die beiden ersten Bereiche, welche mit «Handeln in agilen Arbeits- und Organisationsformen» sowie mit «Interagieren in einem vernetzten Arbeitsumfeld» umschrieben werden.

5 Analyse der Ausbildung und Beurteilung von überfachlichen Kompetenzen in fünf Berufen

Der folgende Abschnitt untersucht die Stellung überfachlicher Kompetenzen nun in den Grundbildungen für die fünf ausgewählten Berufe, dort zunächst mit Blick auf die formalen Institutionen auf Ebene der Ordnungsdokumente und sodann mit Blick auf die Ebene der Umsetzung.

5.1 Institutionen auf nationaler Ebene: Curriculare Bestimmungen

Im Folgenden stellen wir die für unsere Untersuchung relevanten, auf nationaler Ebene festgelegten Bestimmungen zur Ausbildung und Beurteilung überfachlicher Kompetenzen in den fünf untersuchten Berufen dar, und zwar im Hinblick zunächst auf lernortsübergreifende Regulierungen und sodann auf solche, die spezifisch für die überbetriebliche Ausbildung sind. Diese Bestimmungen finden sich in den Bildungsverordnungen, den darauf aufbauenden Bildungsplänen sowie, je nach Beruf, auch in weiteren Ausführungsbestimmungen. Die Darstellung ist – mit Blick auf das Publikationsjahr der einschlägigen Bildungsverordnung – chronologisch organisiert. Sie beginnt somit bei jenen Berufen, deren Ordnungsdokumente überfachliche Kompetenzen getrennt von den beruflichen Handlungskompetenzen ausweisen, und widmet sich sodann jenen, in deren Lehrpläne überfachliche Kompetenzen auf Ebene der beruflichen Handlungskompetenzen integriert sind.

In den Ordnungsdokumenten der oben bereits erwähnten Polymechaniker/-innen wird zwischen beruflichen Handlungskompetenzen für die Basisausbildung und für die Schwerpunktausbildung unterschieden (SBFI 2008, Swissmem/Swissmechanic 2015, Swissmem/Swissmechanic 2016). Die vier im Zentrum der Basisausbildung stehenden beruflichen Handlungskompetenzen fokussieren auf vier distinkte Tätigkeitsbereiche und dürfen als eindeutig fachlich orientiert bezeichnet werden (z. B. «Werkstücke manuell fertigen»). Für die auf Ebene der Betriebe in den Lehrjahren 3 und 4 durchgeführte Schwerpunktausbildung werden sodann 21 Handlungskompetenzen formuliert, von welchen einzelne wenige als Methodenkompetenzen zu bezeichnen sind (z. B. «Projekte planen, abwickeln und auswerten»). Bestimmungen zu überfachlichen Kompetenzen finden sich erst im Bildungsplan, und zwar, erstens, in Form einer lernortübergreifenden Definition der zu erwerbenden «methodischen und sozialen Ressourcen», und, zweitens, in Form von Verweisen darauf, welche Rolle die drei Lernorte mit Blick auf die «Einführung bis zur Teilprüfung» sowie auf die «Anwendung» dieser Kompetenzen einzunehmen haben. Dabei wird deutlich, dass von der überbetrieblichen Ausbildung, die sich – zur Vorbereitung auf die erwähnte Teilprüfung – auf die ersten beiden Lehrjahre konzentriert und insgesamt vergleichsweise umfassend ist (54 Tage), lediglich die «Anwendung» dieser Kompetenzen erwartet wird. Die einzelnen Kurse werden mit einem Kompetenznachweis abgeschlossen, in welchem Fachkompetenzen ebenso wie überfachliche Kompetenzen summativ beurteilt werden, wobei diese Beurteilung nicht ins Qualifikationsverfahren einfließt, sondern im Lernjournal abzulegen ist. In der Teilprüfung sind sodann überfachliche Kompetenzen (z. B. in den Bereichen des «systematischen Arbeitens» oder der «Kommunikation und Präsentation») summativ zu beurteilen, wobei die entsprechenden Leistungen letztlich mit gut 30 % gewichtet werden. Auch im Rahmen der praktischen Arbeit, welche ein Hauptelement der Schlussprüfung darstellt, werden die überfachlichen Kompetenzen der Kandidierenden summativ beurteilt, jedoch etwas geringer (25 %) gewichtet.

Auch die Bestimmungen zur Ausbildung der Elektroinstallateure/-innen (VSEI 2015, SBFI 2015) weisen überfachliche Kompetenzen als «Methoden- und Sozialkompetenzen» separat aus, dies allerdings bereits auf Ebene der Bildungsverordnung, wo sie neben den Fachkompetenzen (z. B. «Kenntnisse und Fähigkeiten» im Bereich «Bearbeitungstechnik») als eigenständige berufliche Handlungskompetenzen definiert sind. Der Bildungsplan ist sodann jedoch einzig anhand fachlicher Kompetenzen strukturiert, wobei er bei jedem der lernortsspezifisch definierten fachlichen Leistungsziele ergänzend auf für die entsprechende Thematik relevanten «Methoden- und Sozialkompetenzen» verweist. Demgemäß sind sämtlichen Leistungszielen, welche in der zwischen 38 und 46 Tage dauernden, im Rahmen der ersten sieben Semester zu erteilenden überbetrieblichen Ausbildung zu erreichen sind, dazugehörige überfachliche Kompetenzen zugeordnet. Ähnlich wie bei den Polymechaniker/-innen sind die überfachlichen Kompetenzen im Rahmen der überbetrieblichen Ausbildung summativ zu bewerten, doch fließt diese Bewertung als Erfahrungsnote in das Endergebnis des Qualifikationsverfahrens ein. In der Schlussprüfung am Ende der Ausbildung hingegen werden weder im Rahmen des praktischen noch des theoretischen Teils überfachliche Kompetenzen beurteilt.

Im Falle der Fachmänner/Fachfrauen Gesundheit (Oda Santé 2016, SBFI 2016) finden sich – mit Ausnahme der erwähnten, in allen Ordnungsdokumenten vorfindbaren generischen Best-

immungen – keine explizite Ausführungen zu überfachlichen Kompetenzen. Allerdings umfasst der erste Handlungskompetenzbereich, «Umsetzen von Professionalität und Klientenzentrierung», Kompetenzen, welche in anderen Ordnungsdokumenten der Berufsbildung als Selbst- bzw. Sozialkompetenzen bezeichnet werden. Diese sind sowohl in der Ausbildung, in der Schule sowie im theoretischen und im praktischen Teil des Qualifikationsverfahrens von zentraler Bedeutung, haben jedoch in der 34 Tage umfassenden, nicht zu einer summativen Beurteilung führenden überbetrieblichen Ausbildung ein eher geringes Gewicht, etwa im Vergleich zu Kompetenzen im Bereich «Pflegen und Betreuen».

Im Falle der Fachmänner/Fachfrauen Betreuung fokussiert der erste von sechs auf Ebene der zentralen Ordnungsdokumente definierten Handlungskompetenzbereiche explizit auf überfachliche Kompetenzen bzw. auf das «Anwenden von transversalen Kompetenzen» (z. B. «der eigenen Berufsrolle entsprechend handeln», «professionelle Beziehungen gestalten» oder «situations- und adressatengerecht kommunizieren»), und auch ein zweiter Handlungskompetenzbereich, «Arbeiten in einer Organisation und in einem Team», fokussiert im Wesentlichen auf überfachliche Kompetenzen (SBFI 2020a, Savoir Social 2020). Im Bildungsplan werden, der erwähnten Leitvorlage des Bundes entsprechend, sodann Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenzen in generischer Form definiert, doch wird auf diese Ausführungen, im Unterschied etwa zu den Ordnungsdokumente der Polymechaniker/-innen und der Elektroinstallateure/-innen, in den weiteren Bestimmungen nicht mehr Bezug genommen. Die beiden erwähnten, den überfachlichen Kompetenzen zugeordneten Handlungskompetenzbereiche sind, so macht der Bildungsplan weiter deutlich, ein zentraler Fokus der Ausbildung an allen drei Lernorten, so auch in der überbetrieblichen Ausbildung, wo den «transversalen Kompetenzen» 8 von 20 Tagen gewidmet sind. Die Leistungen an diesem Lernort werden aber nicht summativ bewertet und haben somit keinen Einfluss auf das Ergebnis im Qualifikationsverfahren. Diese beiden Handlungskompetenzbereiche werden jedoch in der schriftlichen, auf Ebene der Schule durchgeführten Schlussprüfung stark gewichtet, an welcher sie zwei von fünf inhaltlichen Schwerpunkten darstellen.

Die Ordnungsdokumente der Informatiker/-innen (ICT-Berufsbildung 2020, SBFI 2020b) schließlich weisen hinsichtlich der Bestimmungen zu überfachlichen Kompetenzen eine hohe Ähnlichkeit mit jenen der Fachmänner/Fachfrauen Betreuung auf. Hier finden sich die bereits erwähnten Ausführungen zu den Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenzen wieder, welche in den weiteren Bestimmungen ebenfalls nicht mehr detailliert aufgegriffen werden. Gleichzeitig umfasst der erste von insgesamt acht Handlungskompetenzbereichen, «Begleiten von ICT-Projekten», Kompetenzen im Bereich des Projektmanagements, die, selbst wenn darin jeweils auf das Berufsfeld der Informatik Bezug genommen wird, als überfachlich gelten dürfen (z. B. «Bedürfnisse von Stakeholdern im Rahmen eines ICT-Projekts abklären und dokumentieren»). Dieser Handlungskompetenzbereich ist, gemäß Bildungsplan, in der Ausbildung insbesondere an den Lernorten der Schule und des Betriebs aufzugreifen, wobei im modularisierten Unterricht der Schule entsprechende Teilprüfungen zu bestehen sind. Die insgesamt 35 Tage umfassende überbetriebliche Ausbildung ist ebenfalls modularisiert und bereitet auf die entsprechenden Modulprüfungen vor, wobei der inhaltliche Fokus ausschließlich auf berufsfeldspezifische

fachliche Kompetenzen zu legen ist (z. B. «Datenmodelle in einem digitalen Datenspeicher umsetzen).

5.2 Umsetzung curricularer Bestimmungen in der überbetrieblichen Ausbildung

Basierend auf den Ergebnissen unserer Untersuchung in 15 Ausbildungszentren wird im Folgenden nun darzustellen sein, wie die auf Ebene der Ordnungsdokumente festgelegten Bestimmungen zum Erwerb überfachlicher Kompetenzen im Rahmen der überbetrieblichen Ausbildung umgesetzt werden. Dabei wird der Blick auf die Ausbildung und die Beurteilung solcher Kompetenzen gelegt sowie darauf, wie diese auf Ebene der jeweiligen üK-Zentren von bestehenden semi-formalen und informellen Institutionen (insbesondere Gruppengröße, Kurslänge und Ausbildungspraxen) beeinflusst werden, welche bereits andernorts ausführlich dargestellt wurden (Maurer/Hauser/Dernbach-Stolz 2022). Da sich in der Analyse der Daten zwischen je zwei Berufen wesentliche Ähnlichkeiten in Art und Weise der Umsetzung feststellen ließen, besteht diese Darstellung aus drei Teilen.

Sowohl bei den Polymechaniker/-innen (Int 13-15, 29-31, 43-44) als auch bei den Elektroinstallateuren/-innen (Int 10-12, 26-28, 41-42) besteht die überbetriebliche Ausbildung aus längeren Kursen von bis zu zweieinhalb Wochen mit vergleichsweise kleinen Gruppen von Lernenden (8 bis ca. 12). In der Regel wird versucht, dass die Zusammensetzung der Kursgruppen während vier Jahren Ausbildungszeit konstant bleibt und diese Gruppen möglichst von den gleichen Kursleitenden begleitet werden (Int 10-15). Der inhaltliche Fokus der Kurse liegt auf der Vermittlung grundlegender praktischer Fertigkeiten, unter Verwendung entsprechender Werkzeuge und Maschinen. Ausgangspunkt einzelner Ausbildungseinheiten bildet in der Regel das modellhafte Vorzeigen solcher Fertigkeiten, bei Bedarf ergänzt durch kurze theoretische Ausführungen und Verweisen auf schulische Inhalte, gefolgt von zeitlich ausgeprägten Phasen des Erfahrungslernens in Einzel- oder Partnerarbeit (Int 10-15, 26-31, 41-44). Die direkte Vermittlung überfachlicher Kompetenzen ist in der überbetrieblichen Ausbildung beider Berufe wenig verbreitet (Int 10-15, 26-31, 41-44), allenfalls ließen sich Instruktionen zur Arbeitsplatzvorbereitung und -sicherheit dazu zählen. Eine wesentlich größere Bedeutung hat sodann aber die indirekte Ausbildung überfachlicher Kompetenzen im Kontext des Erfahrungslernens, in der Form von unmittelbaren Rückmeldungen durch die Kursleitenden, wobei der inhaltliche Fokus solcher Rückmeldungen – im Unterschied zu Rückmeldungen zu fachlichen Leistungen – meist auf Arbeitstugenden liegt. In der überbetrieblichen Ausbildung beider Berufe werden am Ende der jeweiligen Kurse «Methoden- und Sozialkompetenzen» zudem summativ beurteilt, wobei diese Ergebnisse nur im Fall der Elektroinstallateure/-innen ins Qualifikationsverfahren einfließen, während sie in jenem der Polymechaniker/innen eine Rückmeldung sowohl an Lernende als auch an Lehrbetriebe darstellen, vor allem auch mit Blick auf die in den überbetrieblichen Kurszentren abzulegende Teilprüfung. Der inhaltliche Fokus der Beurteilung überfachlicher Kompetenzen im Rahmen der überbetrieblichen Ausbildung liegt ebenfalls primär auf aus Sicht der Betriebe besonders relevanten, als Arbeitstugenden zu bezeichnenden Persönlichkeitseigenschaften, Einstellungen und Herangehensweisen (z. B. «Arbeitstechnik», «Teamfähigkeit», «Einstellung zum Beruf», «Umfangsformen»). Die Beurteilungsinstrumente regen dazu an, übliche Leistungen in diesen Bereichen als «gut» zu bewerten – und von diesem

Mittelmaß abweichende Leistungen sodann als «sehr gut» bzw. «genügend» oder «ungenügend». Die vergleichsweise langen Kurseinheiten lassen es zudem in der Regel zu, diese summative Beurteilung an deren Ende jeweils auch individuell zu besprechen (Int 26-31, 41-44).

Im Falle der überbetrieblichen Ausbildung sowohl der Fachmänner/Fachfrauen Betreuung (Int 4-6, 20-22, 35-37) als auch der Fachmänner/Fachfrauen Gesundheit (Int 1-3, 16-19, 32-34) sind die Voraussetzungen für die Ausbildung überbetrieblicher Kompetenzen gänzlich andere: So sind die einzelnen Kurse – der im Vergleich zu den beiden eben beschriebenen Berufen deutlich weniger umfangreichen überbetrieblichen Ausbildung – deutlich kürzer und dauern in der Regel meist nur einen Tag, vereinzelt zwei bis drei Tage. Die Lerngruppen sind im Durchschnitt grösser und umfassen somit meist zwischen 15 und 20 Lernende (Int 1-6). Zudem ist es in der überbetrieblichen Ausbildung in diesen beiden Berufen üblich, dass die Kursleitenden fachlich möglichst entsprechend ihrer Expertise eingesetzt werden, so dass die Lerngruppen in den Kursen im Verlaufe ihrer Ausbildung mit einer vergleichsweise hohen Zahl an Kursleitenden konfrontiert sind (Int 16-22). Gemeinsamkeiten zwischen diesen beiden Berufen zeigen sich auch mit Blick auf die Ausbildungspraxis: So sind hier die Anteile an theorieorientierter Instruktion und der thematischen Vertiefung dienenden Gruppenarbeiten höher als bei den Polymechaniker/-innen und den Elektroinstallateuren/-innen, und entsprechend geringer ist der Anteil des Erfahrungslernens in Einzel- oder Partnerarbeit (Int 1-6, 16-22, 32-37). In beiden Berufen widmen sich zudem zahlreiche Kurse explizit überfachlichen Kompetenzen, in Bezugnahme auf die in den curricularen Ordnungsdokumenten überfachlich orientierten beruflichen Handlungskompetenzen: So sind bei den Fachmännern/Fachfrauen Gesundheit Kurse etwa den Kompetenzen «Abmachungen des Teams einhalten» oder «Aufträge entgegennehmen» gewidmet, bei den Fachmännern/Fachfrauen Betreuung etwa der Kompetenz «Reflexion der Gestaltung von professionellen Beziehungen». Auswertungen von Kursplänen und Interviews zeigen, dass solche Kompetenzen primär durch theorieorientierte Instruktion, situationsorientierte Gruppen- und Partnerarbeiten (z. B. Simulationen) sowie durch evaluierende Lehrgespräche im Gruppenplenum im Rahmen direkter Instruktion aufgebaut werden sollen, ergänzt durch individuelle Reflexionsphasen im Rahmen von schriftlichen Einträgen im Lernjournal (Int 1-6, 16-22, 32-37). Rückmeldungen zum Erwerb solcher Kompetenzen erfolgen, auch aufgrund der Gruppengröße und der Kürze der Ausbildungseinheiten, punktuell in individualisierter Form. Vielmehr wird davon ausgegangen, dass die direkte und explizite Ausbildung überfachlicher Kompetenzen dazu dient, diese Kompetenzen im Rahmen der betrieblichen Ausbildung bewusster und reflektierter weiterzuentwickeln (Int 16-22, 32-37). Im Unterschied zu den Polymechaniker/-innen und den Elektroinstallateuren/-innen schreiben die curricularen Ordnungsdokumente sowohl der Fachmänner/Fachfrauen Betreuung als auch jene der Fachmänner/Fachfrauen Gesundheit keine summative Beurteilung der Leistungen in der überbetrieblichen Ausbildung vor. In einigen Ausbildungszentren werden solche Beurteilungen dennoch vorgenommen, wobei der Blick – ähnlich wie im Fall der Polymechaniker/-innen und Elektroinstallateuren/-innen – auf Arbeitstugenden gerichtet wird, so etwa darauf, ob die Lernenden «respektvolle Beziehungen

[pflegen]», «unterstützend zusammen[arbeiten]» sowie «klar, verständlich und situationsgerecht [kommunizieren]». ¹

Die überbetriebliche Ausbildung der Informatiker/-innen (Int 7-9, 23-25, 38-40) schließlich erfolgt im Rahmen von meist einwöchigen Modulen, in Gruppen, deren Größe stark zwischen den einzelnen Standorten variiert. ² Die Module – fokussiert auf eindeutig als fachlich zu bezeichnende berufliche Kompetenzen (z. B. «Kann die Netzwerkeinstellungen nach Vorgaben richtig einstellen) – bereiten die Lernenden auf die Modulprüfungen vor, welche am Ende der jeweiligen Woche abzulegen haben, wobei diese Prüfungen meist als Fallstudien, Problemlösungsaufträge oder kleinere Projektarbeiten konzipiert sind. Zu Beginn der jeweiligen Module werden grundlegende Kenntnisse und Fertigkeiten meist im Rahmen von kürzeren Instruktionen vermittelt, wobei in einzelnen Fällen Inhalte von den Lernenden in stärker selbstständiger Form erarbeitet werden (z. B. durch Lern- und Erklärvideos). Ein wesentlicher Anteil der Module erfolgt sodann im Rahmen des Erfahrungslernens, das auf die Anwendung des Gelernten in Einzel- und Partnerarbeit (vereinzelt auch in Gruppen) abzielt (Int 7-9, 23-25, 38-40). Überfachliche Kompetenzen werden durch die Kursleitenden kaum jemals in direkter Form vermittelt, doch das große Gewicht individualisierten Erfahrungslernens ermöglicht eine indirekte Vermittlung: Es bildet den Rahmen dafür, dass Lernende problemorientiert arbeiten und Kursleitende ihnen während der Begleitung individuelle Rückmeldungen zum Erwerb überfachlicher Kompetenzen geben können (Int 7-9, 23-25, 38-40).

6 Zusammenfassung und Diskussion der Erkenntnisse

Mit Blick auf die Fragestellungen dieser Untersuchung lassen sich die Erkenntnisse wie folgt resümieren:

So zeigt sich, erstens, dass die verstärkte Ausbildung überfachlicher Kompetenzen in der Berufsbildung der Schweiz ein wichtiges Ziel jüngerer Reformbemühungen darstellt, welche von sämtlichen maßgebenden Akteuren der Berufsbildung unterstützt werden. Die Entwicklung der Bestimmungen zu solchen Kompetenzen ist jedoch eingebettet in den institutionellen Wandel der curricularen Ordnungsdokumente auf Bundesebene insgesamt, in dessen Verlauf überfachliche Kompetenzen zunächst als zusätzlich zu vermittelnde Kompetenzen betrachtet wurden, jedoch mittlerweile – im Zuge der Strukturierung der Ordnungsdokumente anhand von beruflichen Handlungskompetenzen – kaum mehr von fachlichen Kompetenzen getrennt dargestellt werden, selbst wenn die jüngsten Ordnungsdokumente generische Beschreibungen von Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenzen beinhalten.

In den Ordnungsdokumenten der fünf untersuchten Berufe, so lässt sich zweitens feststellen, zeigen sich bezüglich der Bestimmungen zu den überfachlichen Kompetenzen große Unterschiede, wobei diese durchaus ein Abbild der beschriebenen Entwicklung auf Bundesebene

¹ Gemäß Beurteilungsunterlagen eines untersuchten überbetrieblichen Ausbildungszentrums für Fachmänner/Fachfrauen Betreuung.

² In Zürich besuchen bis zu 24 Lernende einen Kurs gemeinsam, in anderen Kantonen liegt diese Zahl bei 12 Personen (vgl. Int 7-9, 23-25, 38-40).

sind. So werden in zwei der untersuchten Berufe (Elektroinstallateure/-innen und Polymechaniker/-innen) überfachliche Kompetenzen – in Ergänzung zu den beruflichen Handlungskompetenzen definiert und sollen unter anderem in der überbetrieblichen Ausbildung gefördert und auch summativ beurteilt werden. Bei den Fachmännern/Fachfrauen Betreuung, den Fachmännern/Fachfrauen Gesundheit sowie den Informatiker/-innen sind einzelne sogenannte Handlungskompetenzbereiche explizit oder implizit überfachlichen Kompetenzen, bzw. ausgewählten, für die jeweiligen Berufe besonders entscheidenden Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenzen gewidmet. Eine formelle Beurteilung dieser überfachlichen Kompetenzen wird in der überbetrieblichen Ausbildung dieser drei Berufen nicht eingefordert, in zwei Berufen (Fachmänner/Fachfrauen Betreuung und Fachmänner/Fachfrauen Gesundheit) sind solche Kompetenzen jedoch am dritten Lernort zu vermitteln.

Die Analyse der Umsetzung dieser Bestimmungen auf Ebene der überbetrieblichen Ausbildung ergibt, drittens, dass die Ausbildung und Beurteilung überfachlicher Kompetenzen stark von den bestehenden Ausbildungsarrangements geprägt werden, insbesondere von der Länge der Ausbildungseinheiten, der Gruppengröße sowie den vorherrschenden pädagogisch-didaktischen Ansätzen in der Ausbildung der Lernenden. So werden in den vergleichsweise lange dauernden, in eher kleineren Gruppen durchgeführten Kurseinheiten der Elektroinstallateure/-innen und Polymechaniker/-innen aus Sicht der Betriebe besonders relevante, als Arbeitstugenden zu bezeichnende Persönlichkeitseigenschaften, Einstellungen und Herangehensweisen meist indirekt gefördert und schließlich auch summativ beurteilt. In den meist eintägigen und in deutlich größeren Gruppen durchgeführten Kursen der Fachmänner/Fachfrauen Betreuung und der Fachmänner/Fachfrauen Gesundheit ist eine solche indirekte Ausbildung und auch eine individualisierte Beurteilung kaum möglich, selbst wenn einige dieser Kurse inhaltlich auf ausgewählte überfachliche Kompetenzen fokussiert sind. Die Analyse der überbetrieblichen Ausbildung der Informatiker/-innen zeigt schließlich, dass die Ausbildung überfachlicher Kompetenzen dort zwar keinen inhaltlichen Fokus darstellt, dass aber die bestehenden, stark individualisierten Ausbildungsarrangements eine indirekte Ausbildung überfachlicher Kompetenzen erlauben, etwa mithilfe von Rückmeldungen zu Problemlösungsstrategien.

Vor dem Hintergrund unseres institutionalistischen Theorierahmens lässt sich zusammenfassend feststellen, dass sich der von der Bundesverwaltung und von nationalen Verbänden vorangetriebene institutionelle Wandel, der sich auf Ebene der Ordnungsdokumente nachweisen lässt, nur beschränkt auf die eigentliche Ausbildungspraxis auswirkt, vor allem wenn die Ordnungsdokumente keine Leitvorgaben zur Beurteilung überfachlicher Kompetenzen vorsehen. Einen sehr viel größeren Einfluss auf die Art und Weise, wie überfachliche Kompetenzen gefördert werden, haben die bestehenden Kursarrangements überbetrieblicher Ausbildung. Entsprechend ergeben sich aus der Studie eindeutige Hinweise auf eine lose Kopplung zwischen den formalen institutionellen Bestimmungen auf Bundesebene einerseits und den semi-formal und informell institutionalisierten Ausbildungsarrangements auf der Ebene der Umsetzung andererseits.

7 Schlussfolgerungen für Wissenschaft und Praxis

Diese Untersuchung des Beispiels der überbetrieblichen Ausbildung für einige wenige ausgewählte Berufe in der Schweiz ließe sich aufgrund ihres Fokus als wenig repräsentativ bemängeln. Dennoch sind ihre Erkenntnisse unseres Erachtens für die berufs- und wirtschaftspädagogische Debatte weit über diesen Kontext hinaus relevant. Sie ergänzt, nicht zuletzt unter Zuhilfenahme eines institutionalistischen Theorierahmens, die bestehende Literatur zu überfachlichen Kompetenzen in der Berufsbildung, welche sich sonst stärker mit der Operationalisierung und Messung überfachlicher Kompetenzen beschäftigt oder damit, wie überfachliche Kompetenzen gefördert und beurteilt werden sollten. Im Konkreten leistet unsere Studie nicht nur einen Beitrag dazu, ein besseres Verständnis davon zu erhalten, wie überfachliche Kompetenzen auf Ebene der konkreten Ausbildungspraxis tatsächlich gefördert und beurteilt werden, sondern sie zeigt vor allem auch auf, dass diese Ausbildungspraxis nur bedingt von curricularen Vorgaben, sondern sehr wesentlich vom Pfad des bestehenden Ausbildungsarrangements abhängig ist. Von besonderer Relevanz für die Literatur ist auch die Erkenntnis, dass die konkrete Ausbildung überfachlicher Kompetenzen in der Berufsbildung in sehr berufsspezifischer Weise erfolgt, ja dass letztlich auf Ebene der Umsetzung auf jene Aspekte überfachlicher Kompetenzen fokussiert wird, welche aus Sicht der Akteure auf Ebene der Umsetzung besonders relevant sind.

Auch für die Weiterentwicklung der Berufsbildung ergeben sich aus unserer Studie einige Hinweise, insbesondere für die Ausarbeitung von curricularen Bestimmungen zu überfachlichen Kompetenzen: Wichtig erscheint erstens, wie auch Tenberg, Bergmann und Lannert (2022) unterstreichen, dass solche Bestimmungen für die Auszubildenden verständlich und handhabbar sind und dass sie verbindliche Hinweise darauf enthalten, wie solche Kompetenzen zu beurteilen sind. Zweitens ist festzuhalten, dass die Ausbildung von überfachlichen Kompetenzen möglichst auch in indirekter Form (vgl. Karlen et al. 2022) stattfinden soll, dass also Lernende in entsprechenden Lernarrangements die Gelegenheit erhalten, solche Kompetenzen einzuüben und zu ihren entsprechenden Leistungen Rückmeldung zu erhalten. Dies bedingt Ausbildungsarrangements (z. B. Länge der Ausbildungseinheiten, Gruppengröße), welche eine entsprechende Interaktion zwischen Lernenden und Auszubildenden zulassen. Dabei stellt sich, insbesondere für die Berufsbildung in der Schweiz die Frage, ob sich eintägige Kurse der überbetrieblichen Ausbildung tatsächlich für die Ausbildung überfachlicher Kompetenzen eignen.

Die eingeforderte Handhabarmachung von Bestimmungen zu überfachlichen Kompetenzen sollte sich unseres Erachtens nicht in der möglichst sauberen Klärung entsprechender Begrifflichkeiten auf Ebene der Ordnungsdokumente erschöpfen, wie die oben gemachte Feststellung einer losen Kopplung zwischen Bestimmungen auf Bundesebene und der Umsetzung nahelegt. Denkbar sind, etwa für die Schweiz, berufsübergreifende Hinweise darauf, wodurch sich bestimmte überfachliche Kompetenzen auszeichnen (Operationalisierung), wie sie sich fördern und beurteilen lassen. Zur Verbesserung institutioneller Kopplung wären wohl dann aber insbesondere die Beurteilungskriterien berufsspezifisch anzupassen.

Schließlich sollte, vor allem mit Blick auf die Erkenntnisse zur ersten Fragestellung dieses Beitrags, stärker debattiert werden, welche Rolle beruflichen Fachkompetenzen im engeren Sinne des Wortes auf Ebene der Ordnungsdokumente zugewiesen soll. Tatsächlich ließe sich nämlich befürchten, dass Angebote der Berufsbildung, deren Ordnungsdokumente primär auf als Handlungskompetenzen bezeichnete überfachliche Kompetenzen fokussieren, in der Öffentlichkeit und im Arbeitsmarkt an Glaubwürdigkeit einbüßen. Insofern wird interessant zu sehen sein, wie sich die bis anhin am stärksten nachgefragte berufliche Grundbildung der Schweiz mit ihrer starken Ausrichtung auf überfachliche Kompetenzen (z. B. «Handeln in agilen Arbeits- und Organisationsformen») in Zukunft entwickeln wird. Je nach Verlauf wäre sodann allenfalls eine Rückbesinnung auf curriculare Kompetenzmodelle angezeigt, welche wieder expliziter die Bedeutung von Fachkompetenzen hervorstreichen.

Literatur

BFS (2022): Sekundarstufe II, berufliche Grundbildung: Bildungsabschlüsse nach Kanton (1999-2021). Online: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/bildungsabschluesse/sekundarstufe-II/berufliche-grundbildung.assetdetail.22224795.html> (10.10.2023).

Calero López, I./Rodríguez-López, B. (2020): The relevance of transversal competences in vocational education and training: a bibliometric analysis. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 12, 1-19.

Diesner, I./Isler, D./Nueesch, C./Wilbers, K./Zellweger, F. (2006): Förderung überfachlicher Kompetenzen im Fachunterricht. St. Gallen.

Dietzen, A./Tschöpe, T./Monnier, M./Srbeny, C. (2016): Berufsspezifische Messung sozialer Kompetenzen auf der Basis eines Situational Judgment Tests bei Medizinischen Fachangestellten im Projekt CoSMed. In: Beck, K./Landenberger, M./Oser, F. (Hrsg.): *Technologiebasierte Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung*. Bielefeld, 225-241.

Dubs, R. (2011): Genügend innovativ für einen wirksamen Unterricht? *Folio*, 34-37.

Eder, F./Hofmann, F. (2012): Überfachliche Kompetenzen in der österreichischen Schule: Bestandsaufnahme, Implikationen, Entwicklungsperspektiven. In: Bruneforth, M./Herzog-Punzengerger, B./Lassnigg, L. (Hrsg.): *Nationaler Bildungsbericht*. Graz, 23-61.

EVD (1997): Polymechaniker/Polymechanikerin: Reglement über die Ausbildung und die Lehrabschlussprüfung. Bern.

EVD (2003a): Kauffrau/Kaufmann Basisbildung/Erweiterte Grundbildung: Ausbildungsziele für den betrieblichen und schulischen Teil der Lehre vom 24. Januar 2003, Bern.

EVD (2003b): Kauffrau/Kaufmann Basisbildung/Erweiterte Grundbildung: Reglement über die Ausbildung und die Lehrabschlussprüfung vom 24. Januar 2003. Bern.

Farrell, H./Héritier, A. (2003): Formal and Informal Institutions Under Codecision: Continuous Constitution-Building in Europe. *Governance*, 16, 577-600.

Fischer, M. (2020): Verfahren der Messung beruflicher Kompetenzen/Kompetenzdiagnostik. In: Arnold, R./Lipsmeier, A./Rohs, M. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildung. Wiesbaden, 263-277.

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

Graf, L. (2021): How country size matters for institutional change: comparing skill formation policies in Germany and Switzerland. Comparative Education, 57, 474-495.

Grob, U./Merki, K. M./Büeler, X. (2003): Young adult survey. Theoretische Begründung und empirische Befunde zur Validierung eines Indikatorensystems zu überfachlichen Kompetenzen. Swiss Journal of Educational Research, 25, 309-330.

Hirsch, P. M./Bermiss, Y. S. (2009): Institutional “dirty” work: Preserving institutions through strategic decoupling. Institutional work: Actors and agency in institutional studies of organizations, 262.

ICT-Berufsbildung (2020): Bildungsplan zur Verordnung des SBFI vom 19. November 2020 über die berufliche Grundbildung für Informatikerin / Informatiker mit eidgenössischem Fähigkeitszeugnis (EFZ) vom 19. November 2020. Bern.

Karlen, Y./Bühlmann, F./Compagnoni, M./Pfaffhauser, R./Schuler, N./Zimmerli, C. (2022): Überfachliche Kompetenzen stärken. Anregungen für die Planung, Förderung und Einschätzung überfachlicher Kompetenzen. Brugg.

Kuckartz, U. (2022): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim.

Kyburz-Grabler, R./Canella, C./Gerloff-Gasser, C./Pangrazzi, R. (2009): Überfachliche Kompetenzen durch selbst organisiertes Lernen erwerben. In: Bildungsdirektion Kanton Zürich (Hrsg.): Projekt ”Selbst organisiertes Lernen (SOL) an gymnasialen Mittelschulen - neue Lehr- und Lernformen”. Zürich.

Lachmayr, N./Proinger, J. (2019): Transversale Schlüsselkompetenzen in der schulischen Berufsbildung in Österreich. BWP - Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 48, 46-50.

Lauth, H.-J. (2015): Formal and informal institutions. In: Gandhi, J./Ruiz-Rufino, R. (Hrsg.): Routledge Handbook of Comparative Political Institutions. London, 577-600.

Lima, R. M./Mesquita, D./Fernandes, S./Marinho-Araújo, C./Rabelo, M. L. (2015): Modelling the assessment of transversal competences in project based learning. In: De Graaf, E./Guerra, A./Kolmos, A./Arexolaleiba, N. A. (Hrsg.): 5th International Research Symposium on PBL (Proceedings). Aalborg, 12-23.

Maag Merki, K. (2004): Überfachliche Kompetenzen als Ziele beruflicher Bildung im betrieblichen Alltag. Zeitschrift für Pädagogik, 50, 202-222.

Maurer, M. (2011): Skill Formation Regimes in South Asia: A Comparative Study on the Path-Dependent Development of Technical and Vocational Education and Training for the Garment Industry. Frankfurt am Main.

- Maurer, M./Hauser, K. (2021): Lernen in überbetrieblichen Kursen, Bern, hep.
- Maurer, M./Hauser, K./Dernbach-Stolz, S. (2022): Didaktische Konzepte und ihre Umsetzung in der überbetrieblichen Ausbildung. In: Barabasch, A. (Hrsg.): Berufliche Didaktik in der Schweiz. Bern.
- Mayring, P. (2022): Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. Weinheim.
- Mertens, D. (1974): Schlüsselqualifikationen: Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 7, 36-43.
- Nägele, C./Stalder, B. E. (2017): Competence and the Need for Transferable Skills. In: Mulder, M. (Hrsg.): Competence-based Vocational and Professional Education: Bridging the Worlds of Work and Education. Cham, 739-753.
- Oda Santé (2016): Bildungsplan Fachfrau / Fachmann Gesundheit EFZ, Bern, Oda Santé.
- Rychen, D. S. E./Salganik, L. H. E. (2001): Defining and selecting key competencies. Ashland.
- Savoir Social (2020): Bildungsplan zur Verordnung des SBFI vom 21. August 2020 über die berufliche Grundbildung für Fachfrau Betreuung / Fachmann Betreuung mit eidgenössischem Fähigkeitszeugnis (EFZ). Olten.
- SBFI (2004): Verordnung des SBFI über die berufliche Grundbildung Küchenangestellte/Küchenangestellter. Bern.
- SBFI (2008): Verordnung über die berufliche Grundbildung: Polymechanikerin/Polymechaniker mit eidgenössischem Fähigkeitszeugnis (EFZ) vom 3. November 2008. Bern.
- SBFI (2012a): Bildungsplan: Leitvorlage vom 31.08.2012 (Stand am 31.03.2022). Bern.
- SBFI (2012b): Leittext Bildungsverordnung (vom 31.08.2012, Stand am 01.09.2021). Bern.
- SBFI (2015): Verordnung des SBFI über die berufliche Grundbildung Elektroinstallateurin/Elektroinstallateur mit eidgenössischem Fähigkeitszeugnis (EFZ) vom 27. April 2015. Bern.
- SBFI (2016): Verordnung des SBFI über die berufliche Grundbildung Fachfrau Gesundheit / Fachmann Gesundheit mit eidgenössischem Fähigkeitszeugnis (EFZ). Bern.
- SBFI (2020a): Verordnung des SBFI über die berufliche Grundbildung Fachfrau Betreuung / Fachmann Betreuung mit eidgenössischem Fähigkeitszeugnis (EFZ). Bern.
- SBFI (2020b): Verordnung des SBFI über die berufliche Grundbildung Informatikerin/Informatiker mit eidgenössischem Fähigkeitszeugnis (EFZ) vom 19. November 2020. Bern.
- SBFI (2021): Verordnung des SBFI vom 16. August 2021 über die berufliche Grundbildung Kauffrau/Kaufmann mit eidgenössischem Fähigkeitszeugnis (EFZ). Bern.
- Scharnhorst, U./Kaiser, H. (2018): Transversale Kompetenzen: Bericht im Auftrag des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation SBFI im Rahmen des Projekts «Berufsbildung 2030 – Vision und strategische Leitlinien». Bern.

Schweizerischer Bundesrat (1996): Bericht über die Berufsbildung (Bundesgesetz über die Berufsbildung). Bern.

Schweizerischer Bundesrat (2000): Botschaft zu einem neuen Bundesgesetz über die Berufsbildung (Berufsbildungsgesetz, BBG). Bern.

SKKAB (2011): Bildungsplan Kauffrau / Kaufmann EFZ vom 26. September 2011 für die betrieblich organisierte Grundbildung. Bern.

Sporer, T. (2011): E-Portfolios zur Förderung überfachlicher Kompetenzen. In: Meyer, T./Mayberger, K./Münste-Goussar, S./Schwalbe, C. (Hrsg.): Kontrolle und Selbstkontrolle: Zur Ambivalenz von E-Portfolios in Bildungsprozessen. Wiesbaden, 139-143.

Stefes, C. H. (2019): Historical Institutionalism and Societal Transformations. In: Merkel, W./Kollmorgen, R./Wagener, H.-J. (Hrsg.): The Handbook of Political, Social, and Economic Transformation. Oxford, 95-105.

Sterel, S./Pfiffner, M./Caduff, C. (2018): Ausbilden nach 4K: Ein Bildungsschritt in die Zukunft. Bern.

Swissmem/Swissmechanic (2010): Bildungsplan zur Verordnung über die berufliche Grundbildung: Polymechanikerin EFZ / Polymechaniker EFZ. Winterthur/Weinfelden.

Swissmem/Swissmechanic (2015): Bildungsplan zur Verordnung über die berufliche Grundbildung: Polymechanikerin EFZ / Polymechaniker EFZ. Winterthur/Weinfelden.

Swissmem/Swissmechanic (2016): Ausführungsbestimmungen zum Qualifikationsbereich «Teilprüfung» (PMTP). Polymechanikerin EFZ / Polymechaniker EFZ. Winterthur/Weinfelden.

Tenberg, R./Bergmann, B./Lannert, C. (2022): Überfachliche Kompetenzen: Theorien – Erforschung – Schulische Handhabung. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 118, 103-131.

Thelen, K. (2002): The Explanatory Power of Historical Institutionalism. In: Mayntz, R. (Hrsg.): Akteure, Mechanismen, Modelle: Zur Theoriefähigkeit makro-sozialer Analysen. Frankfurt am Main, 91-107.

Trampusch, C. (2010): The Politics of Institutional Change: Transformative and Self-Preserving Change in the Vocational Education and Training System in Switzerland. Comparative Politics, 42, 187-206.

VSEI (2015): Bildungsplan Elektroinstallateurin EFZ / Elektroinstallateur EFZ. Zürich.

Wettstein, E./Schmid, E./Gonon, P. (2014): Berufsbildung in der Schweiz: Formen, Strukturen, Akteure. Bern.

Williams, M. (2019): Developing twenty first century skills in VET. Carlton.

Zapp, M. (2019): International organizations, educational development, and conflict: A (world) cultural perspective. Prospects, 47, 321-337.

Zitieren dieses Beitrags

Maurer, M./Hauser, K. (2023): Ausbildung und Beurteilung von überfachlichen Kompetenzen in der Berufsbildung: Analyse der curricularen Grundlagen und ihrer Umsetzung mit Fokus auf die überbetriebliche Ausbildung in der Schweiz. In: *bwp@ Spezial 20: Die Förderung von transversalen Kompetenzen in der Berufsbildung*, hrsg. v. Barabasch, A./Fischer, S., 1-20. Online: https://www.bwpat.de/spezial20/maurer_hauser_spezial20.pdf (19.11.2023).

Die Autor*innen



Prof. Dr. MARKUS MAURER

Pädagogische Hochschule Zürich, Abteilung Sekundarstufe
II/Berufsbildung

Lagerstrasse 2, CH-8090 Zürich

markus.maurer@phzh.ch

<https://phzh.ch/>

Lic. Iur. KARIN HAUSER

Pädagogische Hochschule Zürich, Abteilung Sekundarstufe
II/Berufsbildung

Lagerstrasse 2, CH-8090 Zürich

karin.hauser@phzh.ch

<https://phzh.ch/>