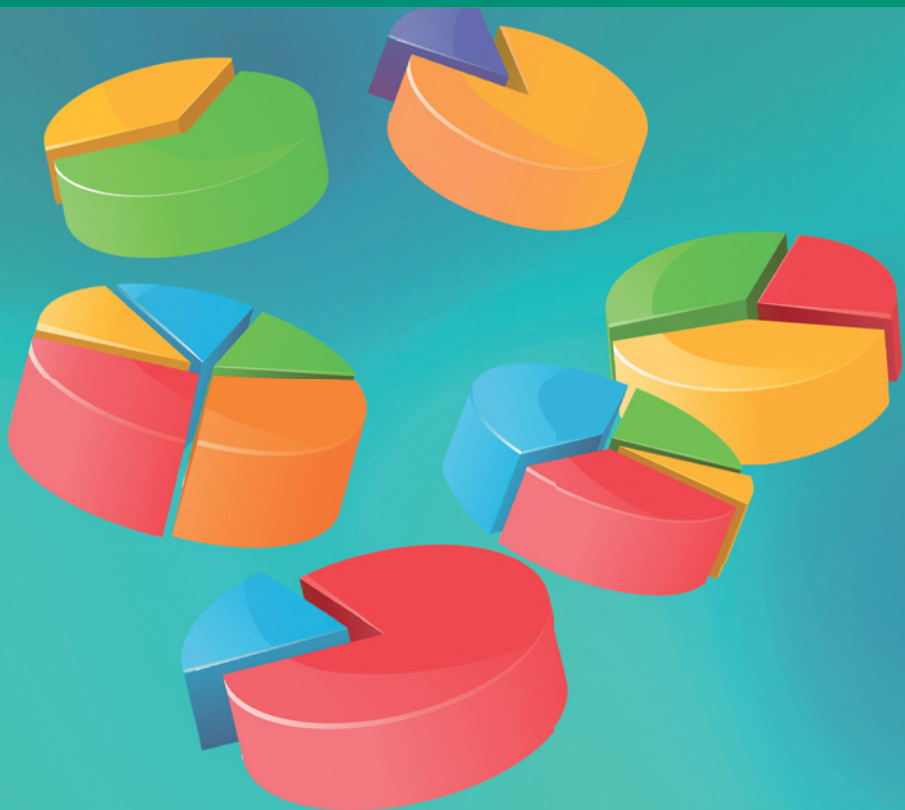


Gisela Westhoff, Klaus Jenewein, Helmut Ernst (Hrsg.)

Kompetenzentwicklung in der flexiblen und gestaltungsoffenen Aus- und Weiterbildung



Gisela Westhoff, Klaus Jenewein, Helmut Ernst (Hrsg.)

Kompetenzentwicklung in der flexiblen und gestaltungsoffenen Aus- und Weiterbildung

Berichte zur beruflichen Bildung

Schriftenreihe
des Bundesinstituts
für Berufsbildung
Bonn

Bundesinstitut
für Berufsbildung **BiBB** ▶
▶ Forschen
▶ Beraten
▶ Zukunft gestalten

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-7639-1152-3

E-Book-ISBN 978-3-7639-5051-5

Vertriebsadresse:

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG

Postfach 10 06 33

33506 Bielefeld

Internet: wbv.de

E-Mail: service@wbv.de

Telefon: (05 21) 9 11 01-11

Telefax: (05 21) 9 11 01-19

Bestell-Nr.: 111.050

© 2012 by Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

Herausgeber: Bundesinstitut für Berufsbildung, 53142 Bonn

Internet: www.bibb.de

E-Mail: zentrale@bibb.de

Umschlag: Christiane Zay, Potsdam

Satz: Christiane Zay, Potsdam

Druck und Verlag: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld

Printed in Germany

ISBN 978-3-7639-1152-3

E-Book-ISBN 978-3-7639-5051-5



Mix

Produktgruppe aus vorbildlich bewirtschafteten
Wäldern und anderen kontrollierten Herkünften
www.fsc.org Zert.-Nr. IMO-COC-026041
© 1996 Forest Stewardship Council

Inhalt

Editorial	7
<i>Reinhold Weiß</i>	
Vorwort	11
<i>Peter Munk</i>	
Vorbemerkungen der Herausgeber	13
<i>Helmut Ernst, Klaus Jenewein, Gisela Westhoff</i>	
1. Flexibilität/Gestaltungsoffenheit in der beruflichen Bildung und Kompetenzentwicklung: Instrumente und Ansätze für die Nutzung der Flexibilitätsspielräume, Gründe für die Arbeiten im Modellprogramm	15
<i>Gisela Westhoff</i>	
Kompetenzentwicklung und Flexibilität – Modelle für die Neugestaltung einer handlungs- und prozessorientierten Aus- und Weiterbildung	17
<i>Klaus Jenewein</i>	
Zur Entwicklung der Kompetenzdiskussion in der Berufsbildung.....	45
<i>Marion Trimkowski</i>	
Der Arbeitskreis des Modellversuchsprogramms „Flexibilitätsspielräume für die Aus- und Weiterbildung“	73
2. Ansätze zur Kompetenzentwicklung im Prozess lebenslangen Lernens	79
2.1 Übergänge und Ausbildung	81
<i>Gabriele Marchl, Petra Zemlin, Helmut Musy</i>	
Verbesserung der dualen Ausbildung: Wie lässt sich Passgenauigkeit erreichen und gestalten? Ein qualitativer Handlungsansatz für Ausbildungs- unternehmen und Auszubildende	81
<i>Christiane Horn, Klaus Jenewein, Nadine Möhring-Lotsch</i>	
Förderung der Kompetenzentwicklung in der Berufsausbildung durch adaptive Lernmodule.....	107

	<i>Andreas Duberow, Dagmar Israel</i>	
	Betriebliche Lernaufträge als innovative Lernform zur Ausgestaltung der Flexibilitätsspielräume in der Ausbildung am Beispiel der Metall- und Elektroberufe	119
	<i>Claudia Munz, Marlies Rainer, Elisabeth Portz-Schmitt</i>	
	Berufsbiografische Gestaltungsfähigkeit als neue Schlüsselkompetenz	141
	<i>Marion Wadewitz</i>	
	Nutzung von Flexibilitätsspielräumen in der Ausbildung mittels wertschöpfungsorientierter Projektarbeit.....	151
2.2	Berufliche Weiterbildung und Personalentwicklung	163
	<i>Wolfgang Wittwer, Yvonne Staak, Eckhard Stach</i>	
	Veränderungskompetenz in Erfahrungsräumen fördern	163
	<i>Dagmar Israel, Jürgen Reißmann</i>	
	Erfassung und Dokumentation der Kompetenzentwicklung in der Zeitarbeit: Verfahren BEKO	177
	<i>Maria Kondratjuk</i>	
	Kompetenzvermittlung an Hochschulen – ein Exkurs.....	191
2.3	Bildungsmanagement.....	203
	<i>Günter Albrecht, Peter Albrecht, Bernhard Antmann</i>	
	Aufgaben und Kompetenzen „ausbildender Fachkräfte“	203
	<i>Herbert Michel, Helmut Ernst</i>	
	Anforderungen an die Kompetenzentwicklung im modernen Bildungsdienstleister	215
	<i>Dominique Dauser</i>	
	Der „Virtuelle Ausbilder“ als ein Angebot externen Ausbildungsmanagements zur Kompetenzentwicklung im Rahmen der gestaltungsoffenen Ausbildung	231
	<i>Mark Sebastian Pütz</i>	
	ZWH – Geschäftsprozessoptimierung (GPO) – Ein Verfahren für Bildungsanbieter zur Kompetenz- und Organisationsentwicklung.....	243

	<i>Wilhelm Termath</i>	
	Kompetenzentwicklung im Spannungsfeld von individuellem und organisationalem Lernen.....	265
	<i>Helmut Ernst</i>	
	Lernkultur und Kompetenzentwicklung im Zusammenwirken von Bildungsdienstleistern mit kleinen und mittleren Unternehmen – Kompetenzentwicklung durch externes Ausbildungsmanagement.....	273
3.	Einordnung der Beiträge in den europäischen Kontext.....	287
	<i>Isabella Gruber</i>	
	Neue Beratungskompetenz an den einzelnen Übergängen am Beispiel der Kompetenzbilanz des Zukunftszentrums Tirol.....	289
	<i>Ben Hövels</i>	
	Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung in den Niederlanden	301
	<i>Poul Christensen</i>	
	Impulse der Kompetenzentwicklung aus dänischer Perspektive	305
	<i>Nastasja Ernst</i>	
	Innovative Konzepte der Kompetenzentwicklung in Skandinavien	311
	<i>Andreas Diettrich</i>	
	Ansätze und Erfahrungen zur Kompetenzentwicklung in der Pilot- initiative DECVET.....	331
	<i>Gabriele Fietz</i>	
	Flexibilisierung von Lernprozessen und Transparenz der Lernergebnisse – Relevanz eines Modellversuchs im europäischen Kontext.....	343
4.	Ausblick	355
	<i>Michael Heister</i>	
	Warum brauchen wir Programme und Modellversuche?	357

Editorial

Die Begriffe „Flexibilisierung“ und „Kompetenzorientierung“ markieren zentrale Ziele und Handlungsstrategien für eine Weiterentwicklung der beruflichen Bildung in Deutschland. Anstöße und Beiträge zu dieser Diskussion kommen aus wissenschaftlichen und politischen Gremien, von den Akteuren der Berufsbildung sowie aus der europäischen Politik.

Der Forderung nach Flexibilität wird sich im Grundsatz niemand verschließen können. Denn Betriebe müssen die Möglichkeit haben, die Ausbildung auf ihre besonderen Möglichkeiten und Belange hin zu gestalten, Zusätzliches einzubeziehen oder Neues zu erproben. Auch die unterschiedlichen Fähigkeiten und Interessen der Lernenden verlangen nach einer flexiblen Ausbildungsorganisation. Die Frage ist allerdings, welches Maß an Unterschiedlichkeit bei einer an anerkannten Standards ausgerichteten Berufsausbildung möglich und tolerabel ist. Denn je flexibler und damit individueller und betriebspezifischer eine Ausbildung wird, desto mehr wird das Berufsprinzip, das die Basis für die Anerkennung und Akzeptanz der Abschlüsse darstellt, infrage gestellt.

Das Ausmaß der gewünschten Flexibilität ist auch eine Frage der Vertrautheit der Betriebe mit der Berufsausbildung, ihren Ordnungsmitteln sowie ihrer Organisation. Betriebe, die wenig Erfahrung in der Berufsausbildung haben, wünschen daher eher klare Vorgaben, an denen sie sich orientieren können. Betriebe mit umfassender Erfahrung und/oder differenzierten Arbeitsstrukturen hingegen brauchen und wünschen mehr Flexibilität in der Durchführung. Es gilt daher, einen Mittelweg zu finden zwischen verbindlichen Vorgaben und Regulierungen einerseits, der Flexibilität sowie individuellen Gestaltungsspielräumen andererseits. Generell und für alle Berufe und Betriebe gültige Regelungen sind schwer zu finden. Notwendig sind Regelungen, die den Besonderheiten, Traditionen und Möglichkeiten der Branchen Rechnung tragen. Der systematische Ort für das Austarieren dieser divergierenden Anforderungen und Interessenlagen sind die Neuordnungsverfahren, und hier vor allem die Sitzungen mit den von den Wirtschaftsverbänden und Gewerkschaften benannten Sachverständigen.

Ordnungsmittel geben das Ziel der Ausbildung vor, lassen die Umsetzung aber weitgehend in der Verantwortung der Betriebe. Der Gestaltungsspielraum ist deshalb bereits heute sehr viel größer, als dies manche Debattenbeiträge glauben machen wollen. Auch zeigen Befragungen, dass die Betriebe mit den beruflichen Strukturen und den Ordnungsmitteln größtenteils zufrieden sind und die Gestaltungsmöglichkeiten als ausreichend bewerten. Dies zeigt einmal mehr: Das System der dualen Ausbildung ist sehr viel leistungsfähiger und flexibler, als manche Kritiker zugestehen. Innovationen werden in der Regel kontinuierlich und in vielen kleinen

Schritten realisiert. Das duale System befindet sich daher in einem stetigen Wandel, einer ständigen Anpassung an veränderte Anforderungen der Arbeitswelt. Dies gilt für die Ordnungsmittel, von denen in den vergangenen Jahren viele neu geschaffen oder modernisiert worden sind. Das gilt aber auch für die Organisation der Ausbildung in den Betrieben. Sie wird heute – gerade auch in der Industrie – sehr viel stärker in die Arbeitsprozesse integriert.

Es ist ein guter Grundsatz, in den Ordnungsmitteln Mindeststandards zu formulieren und die Auszubildenden zu befähigen, unterschiedliche sowie wechselnde Aufgaben wahrzunehmen. Denn als Arbeitnehmer müssen sie in der Lage sein, zwischen Arbeitsplätzen, Betrieben und Branchen zu wechseln. In die Neuordnungsverfahren der letzten Jahre sind zudem verschiedene Gestaltungselemente integriert worden, die ein Mehr an Flexibilität bedeuten. Dazu gehören die Differenzierung nach Fachrichtungen und Schwerpunktprofilen, die Einführung von Wahlqualifikationen und Zusatzqualifikationen. Ein weiteres Element stellen Ausbildungsbausteine dar, die eine bessere Verzahnung vollschulischer Ausbildungsgänge sowie von Bildungsgängen im sogenannten Übergangssystem mit einer dualen Ausbildung ermöglichen sollen. Die damit gemachten Erfahrungen werden zeigen, inwieweit dieses neue Instrument genutzt wird und tatsächlich zu einer größeren Flexibilität und Durchlässigkeit beiträgt.

Diskutiert wird auch über die Bildung von Berufsgruppen – nicht erst seit der Empfehlung des Innovationskreises berufliche Bildung. Durch diese Empfehlung hat die Forderung indessen Schubkraft erhalten. Denn es soll bei jedem Neuordnungsverfahren geprüft werden, inwieweit die Bildung von Berufsgruppen möglich ist. Tatsächlich gibt es viele Schnittmengen zwischen den einzelnen Berufen, die Anlass für eine Prüfung geben sollten, ob und unter welchen Bedingungen gemeinsame Bildungsphasen organisiert werden können. Die Umsetzung gestaltet sich indessen schwierig, da Berufe nicht am Reißbrett entstehen, sondern in einem Aushandlungsprozess entwickelt werden. Dabei gilt es, gewachsenen Branchenstrukturen Rechnung zu tragen.

Die berufliche Bildung hat mit dem gesetzlich vorgegebenen Ziel der beruflichen Handlungsfähigkeit die Ausrichtung auf Kompetenzen und Kompetenzentwicklung zum Programm gemacht. Auch die berufliche Praxis war und ist – implizit oder explizit – immer auf Kompetenzen ausgerichtet. Allerdings kommt häufig nur ein eingeschränktes Spektrum von Kompetenzen zum Zuge, sind Ausbildungs- und Fortbildungsordnungen nicht ausdrücklich kompetenzorientiert formuliert und werden erworbene Kompetenzen in Zeugnissen nicht zum Ausdruck gebracht. Es ist eine wichtige Herausforderung der nächsten Jahre, die durch die Ausbildung zu erreichenden Lernergebnisse zu beschreiben und damit zugleich eine Zuordnung zu den Niveaustufen des Deutschen Qualifikationsrahmens vornehmen zu können.

Das Bundesinstitut für Berufsbildung hat dazu ein Konzept entwickelt, das zunächst exemplarisch erprobt wird.

Je offener Ordnungsmittel formuliert sind, umso mehr Hilfen brauchen Unternehmen bei der Durchführung der Berufsausbildung. Das Bundesinstitut entwickelt deshalb zusammen mit Experten aus der beruflichen Praxis Umsetzungshilfen für die Gestaltung der Berufsausbildung. Das Bundesinstitut unterstützt außerdem die Entwicklung und den Transfer innovativer Modelle sowie den Austausch zwischen der Wissenschaft und Berufsbildungspraxis. Namentlich in Modellversuchen sind vielfältige Konzepte und Instrumente entwickelt worden, mit denen Bildungsakteure in ihrer täglichen Arbeit unterstützt werden.

Die berufliche Bildung lebt davon, dass Erfahrungen in fachlichen, regionalen oder auch europäischen Netzwerken ausgetauscht werden. Grundvoraussetzung für das Gelingen des Transfers sind Offenheit, das Zuhören und Nachfragen, die reflektierte Auseinandersetzung. Es geht um ein produktives Lernen und um eine kritische Reflexion des Transfers der in Initiativen, Programmen oder Modellversuchen erreichten Ergebnisse. In diesem Sinne soll die vorliegende Veröffentlichung Anstöße für die weitere Forschung, für vertiefende Debatten, die Modellentwicklung sowie unterschiedlichste Transferaktivitäten geben.

Prof. Dr. Reinhold Weiß

*Ständiger Vertreter des Präsidenten und Forschungsdirektor des
Bundesinstituts für Berufsbildung, Bonn*

Peter Munk

Vorwort

Kompetenzentwicklung und Kompetenzförderung: Ergebnisse aus Projekten des BIBB-Modellprogramms „Flexibilitätsspielräume für die Aus- und Weiterbildung“

Zunehmende Globalisierung und kontinuierlicher Strukturwandel in Wirtschaft und Gesellschaft verändern die Anforderungen an die und in den Unternehmen. Die Möglichkeit, flexibel auf die sich wandelnden Bedingungen reagieren zu können, ist für die Betriebe von existenzieller Bedeutung.

Sie erfordert gut ausgebildete, umfassend qualifizierte Fachkräfte. Zu den zentralen bildungspolitischen Handlungsfeldern gehört daher, insbesondere kleine und mittlere Unternehmen bei der Sicherung des Fachkräftebedarfs zu unterstützen. Deshalb unternimmt das Bundesministerium für Bildung und Forschung erhebliche Anstrengungen zur weiteren Verbesserung des deutschen Aus- und Weiterbildungssystems in Qualität und Wirkungsbreite.

Das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderte Programm des Bundesinstituts für Berufsbildung „Flexibilitätsspielräume für die Aus- und Weiterbildung“ leistet zur Erfüllung dieser Zielsetzung durch die Entwicklung, Erprobung und Evaluierung transferierbarer Konzepte einen wichtigen Beitrag. Die Notwendigkeit zur Schaffung größerer Gestaltungs- und Flexibilitätsspielräume in der Aus- und Weiterbildung wurde in den 28 Vorhaben erkannt und umgesetzt. Die erprobten flexiblen Konzepte schaffen Spielräume insbesondere für kleine und mittlere Unternehmen.

Gemeinsame Erkenntnis der Vorhaben ist es, dass die sich kontinuierlich fortentwickelnden Anforderungsprofile der Fachkräfte in den Betrieben flexible und berufslebensbegleitende Qualifikation erfordern. Der Qualifizierungsprozess muss einhergehen mit dem Erwerb bzw. der Vermittlung verschiedenartiger Kompetenzen der in Aus- und Weiterbildung Befindlichen, ihrer Aus- und Weiterbilder sowie der Organisations- und Personalverantwortlichen in den Betrieben. Kompetenzentwicklung und -förderung gewinnen im Rahmen betrieblicher Prozesse zunehmend an Bedeutung.

Der programmbegleitende Arbeitskreis „Flexibilitätsspielräume für die Aus- und Weiterbildung“ hat sich mit dieser Thematik ausführlich beschäftigt. Auf die zusätzlichen Erhebungen zur Kompetenzentwicklung und -förderung in den geförderten Programmvorhaben, ihre Analyse und Auswertung sowie die Beiträge europäischer Programmpartner wird in der vorliegenden Buchveröffentlichung besonders eingegangen.

Diese Veröffentlichung soll helfen, die Ergebnisse des Modellprogramms nunmehr in die Anstrengungen von Bund und Ländern einfließen zu lassen, durch ein modernes Aus- und Weiterbildungssystem insbesondere kleinen und mittleren Unternehmen die Sicherung des erforderlichen Fachkräftebedarfs zu ermöglichen.

Helmut Ernst, Klaus Jenewein, Gisela Westhoff

Vorbemerkungen der Herausgeber

Im Zentrum einer innovativen und zukunftsorientierten beruflichen Aus- und Weiterbildung steht das Erkennen, Entwickeln und Messen von Kompetenzen. Dieser Herausforderung stellen sich heute immer mehr Unternehmen und Bildungsdienstleister. Kompetenzentwicklung, so das Fazit der hier vorgelegten Studien und Erfahrungsberichte, ist und wird gleichermaßen wichtig für den Unternehmenserfolg und für die persönliche Entwicklung der Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen der Betriebe. Neue Aus- und Weiterbildungskonzepte und die Nutzung der Potenziale einer gestaltungsoffenen flexiblen Berufsbildung sind unmittelbar verknüpft mit dem Erkennen, Verstehen und Managen von Kompetenzen.

Diese Erkenntnis bestimmte zunehmend auch die Arbeit in den Modellversuchen des vom BMBF und vom BIBB geförderten Programms „Flexibilitätsspielräume für die Aus- und Weiterbildung“. Lag der Fokus zunächst auf der didaktisch-methodischen Umsetzung der neuen gestaltungsoffenen Berufe, wurde schnell deutlich, dass sich diese Arbeit nicht von der Kompetenzentwicklung trennen lässt. Der Erfolg beruflicher Bildung (und damit auch der Erfolg der Modellversuche) lässt sich nur bestimmen, wenn ein ständiger Soll-Ist-Vergleich zwischen den Kompetenzen, die in den Ausbildungsordnungen festgelegt sind, und dem tatsächlichen Stand der Kompetenzentwicklung vorgenommen wird. Vor allem können auf diese Weise der Kompetenzentwicklungsbedarf erkannt und die notwendigen Maßnahmen und Instrumente ausgewählt und gezielt eingesetzt werden.

Ausgehend von diesen Positionen, wurden in den hier vorgelegten Band Arbeiten aufgenommen, die unterschiedliche Aspekte der Kompetenzförderung und des Kompetenzmanagements in einer flexiblen gestaltungsoffenen Berufsbildung beschreiben.

Den Auftakt bilden die Beiträge von Gisela Westhoff und Klaus Jenewein, in denen die Entwicklungslinien in der gegenwärtigen Kompetenzdebatte der beruflichen Bildung aufgezeigt und die im Modellversuchsprogramm entwickelten Instrumente und Ansätze bewertet werden.

Die nachfolgenden Beiträge stellen in Form von Fallstudien, Erfahrungsberichten und konkreten Beschreibungen eingesetzter Instrumente den Erkenntnisgewinn für die Kompetenzentwicklung der Individuen, Gruppen, Organisationen und Netzwerke im Prozess des lebenslangen Lernens dar.

So wird die Bedeutung interaktiver Ausbildungskompetenz für eine erfolgreiche Gestaltung der beruflichen Bildung herausgearbeitet, oder es werden die adaptiven Lernmodule als ein geeignetes Instrument für eine flexible Kompetenzentwicklung

beschrieben. Andere Beiträge widmen sich der Spezifik der Kompetenzentwicklung in einzelnen Berufen und Berufsfeldern und stellen konkrete Qualifizierungskonzepte und Methoden vor, z. B. die wertschöpfungsorientierte Projektarbeit, die Nutzung von Erfahrungsräumen, betriebliche Lernaufträge oder Selbstlerninstrumente.

Dass sich der Kompetenzbegriff nicht in ein enges Korsett zwängen lässt, belegen die Beiträge zur Veränderungskompetenz in Erfahrungsräumen, zur berufsbio-graphischen Gestaltungsfähigkeit als neuer Schlüsselkompetenz und zur Ausbildungskompetenz, die sich vor allem auch auf das Lernen am betrieblichen Arbeitsplatz mit Unterstützung ausbildender Fachkräfte bezieht.

Individuelles und organisationales Lernen bedingen einander, so ein anderer wichtiger Aspekt der Beiträge. Daher wird auch der Organisationsentwicklung in Unternehmen und Bildungsdienstleistern besondere Aufmerksamkeit geschenkt und in diesem Zusammenhang vor allem die Bedeutung des externen Ausbildungsmanagements für eine kompetenzfördernde Ausbildungsgestaltung hervorgehoben. In diesem Sinne verstandene Kompetenzentwicklungsstrategien lassen sich nicht von der Organisationsentwicklung trennen.

In der Arbeit des Modellversuchsschwerpunkts ist auch ein weiterer Aspekt zu erkennen: Die deutsche Kompetenzdebatte gewinnt zunehmend wichtige Impulse aus dem internationalen Dialog. Das belegen Beiträge aus Österreich, den Niederlanden und den skandinavischen Ländern, aber auch der Beitrag zur DECVET-Initiative, die sich in ganz besonderer Weise der outcome-orientierten Beschreibung der Kompetenzen widmet und so den Versuch unternimmt, auch im europäischen Rahmen einen Äquivalenzvergleich erreichter Kompetenzen zu ermöglichen. Bildungsökonomische Betrachtungen zur Kompetenzentwicklung runden die Darstellung der unterschiedlichen Facetten des Kompetenzansatzes in der beruflichen Bildung ab.

In seinem abschließenden Beitrag hebt Michael Heister zu Recht die besondere Bedeutung der Modellversuche auch für die Modernisierung der Berufsbildung mit Blick auf moderne Kompetenzentwicklungsansätze hervor.

Eine flexible und gestaltungsoffene Berufsbildung geht mit Innovationen auf unterschiedlichen Handlungs- und Gestaltungsebenen der Berufsbildung einher. Für eine der zentralen Handlungsebenen im Berufsbildungsreformprozess haben es die Herausgeber des vorliegenden Buchs übernommen, in den Modellversuchen erprobte und geeignete Handlungs- und Gestaltungsansätze zusammenzutragen und im Sinne des Modellversuchstransfers einer erweiterten Fachöffentlichkeit zugänglich zu machen.

**1. Flexibilität/Gestaltungsoffenheit
in der beruflichen Bildung
und Kompetenzentwicklung:
Instrumente und Ansätze für die Nutzung
der Flexibilitätsspielräume,
Gründe für die Arbeiten
im Modellprogramm**

Gisela Westhoff

Kompetenzentwicklung und Flexibilität – Modelle für die Neugestaltung einer handlungs- und prozessorientierten Aus- und Weiterbildung

Die bundesweiten Modellversuche des Programms „Flexibilitätsspielräume für die Aus- und Weiterbildung“ haben Konzepte, Modelle und Instrumente erarbeitet, in denen der Qualifikationserwerb und die Kompetenzentwicklung der Auszubildenden und Beschäftigten eine wesentliche Rolle spielen. Handlungs- und prozessorientiertes Lernen sowie die Ausprägung von beruflicher Handlungskompetenz sind bestimmende Merkmale einer zukunftsfähigen Berufsbildung.

Die im Jahr 1997 eingeführten gestaltungsoffenen Ausbildungsberufe schaffen die Voraussetzung dafür, Lerninhalte und -methoden an betrieblichen und branchenbezogenen Erfordernissen zu orientieren und auch die Kompetenzentwicklung stärker in den Fokus der Lernprozesse zu stellen. Diese grundlegende Innovation in der beruflichen Bildung wird seitdem in allen neuen und neu geordneten Ausbildungsberufen berücksichtigt. Das Modellversuchsprogramm „Flexibilitätsspielräume für die Aus- und Weiterbildung“¹ hat wesentlich dazu beigetragen, diese neue Orientierung in die Breite der Berufsbildungspraxis hineinzutragen.² Wie sich die Kompetenzentwicklung in den Modellversuchen vollzog und welche neuen Wege dabei beschritten wurden, soll in diesem Beitrag dargestellt werden.

1. Kompetenz und Qualifikation – ein Minimalkonsens als Arbeitsgrundlage

Der Kompetenzbegriff in der Berufsbildung wird in Wissenschaft, Politik und Praxis intensiv und oftmals auch kontrovers diskutiert. Eine eindeutige Definition gibt es bis heute nicht. Das zeigte sich auch im Modellversuchsprogramm „Flexibilitätsspielräume für die Aus- und Weiterbildung“, aus dem die Beiträge dieses Bandes hervorgegangen sind. Sie geben einerseits einen Einblick in die Vielfalt der Debatte um die Kompetenzbildung und Kompetenzfeststellung, die eng verbunden ist mit dem Ziel der Modernisierung und Zukunftsfähigkeit des dualen Systems. Anderer-

1 Kurzbezeichnung: „Flexibilität“.

2 Die Novellierungen des Berufsbildungsgesetzes 2005 und 2009 nahmen diese neue Orientierung auf, die zuvor auch als Paradigmenwechsel bezeichnet wurde, indem sie die Vermittlung der beruflichen Handlungsfähigkeit in allen Phasen der Berufsbildung, von der Berufsausbildungsvorbereitung bis zur Weiterbildungs, in den Fokus stellten (vgl. BBiG, BGBI. I 2009 und Sauter 2002).

seits zeigen diese Beispiele exemplarisch auf, wie es gelingen kann, die verschiedenen Ansätze, Konzepte und Instrumente zu bündeln und für die weitere Entwicklung einer zukunftstauglichen Berufsbildung zu nutzen. Die vorliegende Publikation soll auf der Basis empirischer Ergebnisse zu einer Annäherung an gemeinsame Standards in der beruflichen Bildung sowie zur Verbesserung der Verständigung und Entwicklung beitragen.

In einem umfassenden Diskurs des Programmarbeitskreises Flexibilität wurde der Versuch unternommen, einen Minimalkonsens in der Begriffsbestimmung als Arbeitsgrundlage zu finden. Dabei stellten sich bei aller Gemeinsamkeit auch unterschiedliche Akzentuierungen im Verständnis von Kompetenz in den verschiedenen Kontexten der Modellversuche heraus. Je nachdem, ob der Fokus der einzelnen Projekte zur Flexibilität und Gestaltungsoffenheit auf die Erstausbildung, die Weiterbildung in unterschiedlichen Branchen und Berufen, auf die Organisationsentwicklung oder auf das Bildungsmanagement gerichtet war, bzw. sich der Spezifik des Übergangs widmete, variierte das Verständnis der Kompetenzbegriffe.

Übersicht 1: **Zentrale Forschungsschwerpunkte zur Kompetenzentwicklung im Kontext der Flexibilität und Gestaltungsoffenheit beruflicher Bildung**³

- Die Analyse der Kompetenzentwicklung in den Berufsbiografien von:
 - Aus- und Weiterbildnern
 - Auszubildenden Fachkräften
 - Aus- und Fortzubildenden
- Bedingungen und Fördermöglichkeiten der Kompetenzentwicklung, z. B.:
 - im Aus- und Weiterbildungsprozess
 - unmittelbar am betrieblichen Ausbildungs-/Arbeitsplatz
 - im sozialen Umfeld
- Dokumentation und Förderung der Kompetenzentwicklung in den Berufsbildungsinstitutionen, z. B.:
 - in den Unternehmen
 - bei den Bildungsdienstleistern
 - in den beruflichen Schulen
 - bei den zuständigen Stellen nach dem BBiG (Kammern ...)
 - bei den Bundes- und Regionalagenturen

3 Diskussion im Programmarbeitskreis Flexibilität, vgl. Westhoff, G., Transnationaler Transfer in Modellversuchen zur Gestaltungsoffenheit – ein Feld für die berufspädagogische Handlungsforschung, Tagungsdokumentation zur 2. Fachtagung „Kompetenzentwicklung im transnationalen Dialog“, November 2007, in: www.bibb.de/flexibilitaet.

Fortsetzung Übersicht 1

- Von den europäischen Nachbarn lernen, z. B.:
 - durch Kooperationen
 - Netzwerke
 - Austausch mit anderen Forschungs- und Entwicklungsprojekten.

Im Arbeitskreis wurde zunächst erörtert, welche Leitlinien und Schwerpunkte sich für die Begleitforschung des Programms stellten. Daraus ergaben sich die in der Übersicht 1 dargestellten vier Forschungsschwerpunkte, die auch die Spannweite der Diskussion und die Vielfalt der Modellversuche innerhalb des Programms aufzeigten. Zur Annäherung an diese Gemeinsamkeiten (Minimalkonsens) und zur weiteren Entwicklung wurden auf der Basis von Handlungsmustern Kriterien entwickelt, mit deren Hilfe Kompetenzfeststellung, Kompetenzentwicklung/Kompetenzbildung näher bestimmt werden sollten, auch im Hinblick auf eine weitere Verwendung in neuen Kontexten, der Verstetigung und des Transfers. Auf dieser Grundlage wurde ein Fragebogen für die Selbstevaluation der Modellversuche im Hinblick auf das Kompetenzverständnis und dessen Weiterentwicklung erarbeitet und 2008 bei den 28 Modellversuchen eingesetzt.⁴ Dabei erfolgte auch – im Sinne eines nachhaltigen Transfers (Dekontextualisierung) und einer Verstetigung des Erreichten – eine prozessbegleitende Zusammenarbeit mit anderen Projekten und Akteuren. Sie war Bestandteil der Arbeiten auf nationaler Ebene und schrittweise auch mit europäischen Nachbarn. Ein besonders gutes Beispiel hierfür ist die langjährige Kooperation des Modellversuchsprogramms mit dem Zukunftszentrum Tirol in Innsbruck (vgl. auch Isabella Gruber in diesem Band). Des Weiteren gab es einen Austausch mit dem niederländischen Knowledge Centre for Vocational Training and Labor Market, Nijmegen (Ben Hövels), der dänischen Gewerkschaft 3 F, Kopenhagen (Poul Christensen), der Swedish Commission on Validation Schweden, Stockholm (Jan Edgren) sowie dem österreichischen Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Wien (Jürgen Horschinegg). Einen Höhepunkt der Kooperation stellte die europäische Podiumsdiskussion auf der Programmkonferenz 2009 in Bonn-Bad Godesberg dar (vgl. 5.2).

Die Diskussionen im Programmarbeitskreis und die Umfrage/Selbstevaluation nahmen zunächst Bezug auf die wesentlichen und grundlegenden Aspekte der aktuellen Kompetenzdebatte in der beruflichen Bildung. Hier waren vor allem die definitorischen Abgrenzungen und Verbindungen als Vorbereitung für die Reflexion der eigenen Arbeiten maßgebend.

4 Vgl. z. B. www.bibb.de/flexibilitaet: Tagungsdokumentationen Duisburg, Innsbruck; Bonn-Bad Godesberg; Westhoff, BWP/6/2007, Fietz/Westhoff 2008.

In diesem Sinne konnte zusammenfassend festgestellt werden, dass sich – trotz aller Unterschiede – die Definitionen des Begriffs „Kompetenz“ bis heute häufig durch eine Abgrenzung von dem Begriff der „Qualifikation“ einander nähern. Triebel und Lang-von Wins (2007) erläutern etwa: „Kompetenzen sind nicht in einem Zeugnis abgebildet und nicht identisch mit der Qualifikation eines Menschen. Auch der Kompetenzträger selbst kann sie häufig nicht genau beschreiben. Wir haben es mit einem komplexen Konstrukt zu tun, wenn wir über Kompetenzen sprechen.“

Demzufolge, so belegen die Autoren weiter, ist die Definition des Kompetenzbegriffes zum Gegenstand vieler Fachdiskussionen und Publikationen geworden.

Der von verschiedenen Autoren festgestellte Perspektivwechsel vom Qualifikations- zum Kompetenzbegriff ist nach Erpenbeck und Sauer (2000) als „Reaktion auf die zunehmende Dynamik, Komplexität und Unvorhersehbarkeit heutiger wirtschaftlicher und politischer Prozesse unumgänglich geworden“. Damit sei eine Entwicklung vom fremd zum selbst organisierten Aktionsgrad der Arbeit vollzogen worden. Vor diesem Hintergrund definieren Enggruber und Bleck (2005):

- „Qualifikation bezeichnet das Arbeitsvermögen eines Menschen, das sich aus der Summe der für die Ausübung einer bestimmten Berufstätigkeit notwendigen Fertigkeiten, Fähigkeiten und Wissensbestände zusammensetzt (vgl. Hutter 2004, S. 11). Sie lässt sich ihrem Zweck entsprechend definieren und im Sinne von Leistungsparametern überprüfen.
- Kompetenz beschreibt die Fähigkeiten oder Dispositionen des Menschen, die ihn in die Lage versetzen, ein Handlungsziel in gegebenen Situationen aufgrund von Erfahrung, Können und Wissen selbstorganisiert zu erreichen (vgl. Hutter 2004, S. 10). Sie ist nicht direkt überprüfbar, sondern nur aus der Realisierung der Dispositionen zu erschließen – insbesondere bei der kreativen Bewältigung neuer, nicht routinemäßiger Anforderungen. Das Interesse an Kompetenz ist eher subjektzentriert (vgl. Erpenbeck/Rosenstiel 2003, S. IX).“

Versteht man Kompetenz somit als die Fähigkeit, kreativ und selbst organisiert zu handeln, so lässt sich dies auf folgende Ebenen beziehen:

- Individuen
- Teams
- Unternehmen
- Organisationen

Enggruber/Bleck(2005)teilen den Kompetenzbegriffergänzend in die vier Bereiche der

- Fachkompetenz
- Methodenkompetenz

- Sozialkompetenz
- Personale Kompetenz

auf und fügen als Resultat die „individuelle Handlungskompetenz“ hinzu: „Es ist die Disposition, die in den vier Kompetenzkategorien erlangten Werte, Erkenntnisse und Verhaltensweisen im beruflichen und im persönlichen Lebensbereich anzuwenden sowie zielorientiert umzusetzen.“

Auch im Verständnis der Kultusministerkonferenz (KMK) wird „Handlungskompetenz als die Bereitschaft und Befähigung des Einzelnen“ gesehen, „sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten“ (KMK 2007, S. 10). Hier sind ebenfalls die oben aufgeführten Dimensionen aufzufinden, zudem wird der Aspekt der transversalen Kompetenzen berücksichtigt: Handlungskompetenz untergliedert sich in die Dimensionen Fach-, Human- und Sozialkompetenz, diesen gemeinsam sind die Querschnittsdimensionen kommunikative Kompetenz sowie Methoden- und Lernkompetenz (vgl. Übersicht 2).

Übersicht 2: Kompetenzdimensionen der Kultusministerkonferenz (nach KMK 2007, S. 10)

Handlungskompetenz		
Bereitschaft und Befähigung des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten.		
Fachkompetenz	Humankompetenz	Sozialkompetenz
Bereitschaft und Befähigung, auf der Grundlage fachlichen Wissens und Könnens Aufgaben und Probleme zielorientiert, sachgerecht, methodengeleitet und selbstständig zu lösen und das Ergebnis zu beurteilen.	Bereitschaft und Befähigung, als individuelle Persönlichkeit die Entwicklungschancen, Anforderungen und Einschränkungen in Familie, Beruf und öffentlichem Leben zu klären, zu durchdenken und zu beurteilen, eigene Begabungen zu entfalten sowie Lebenspläne zu fassen und fortzuentwickeln. (...)	Bereitschaft und Befähigung, soziale Beziehungen zu leben und zu gestalten, Zuwendungen und Spannungen zu erfassen und zu verstehen sowie sich mit anderen rational und verantwortungsbewusst auseinanderzusetzen und zu verständigen. Hierzu gehört insbesondere auch die Entwicklung sozialer Verantwortung und Solidarität.
Querschnittsdimensionen: Methodenkompetenz – Kommunikative Kompetenz – Lernkompetenz		

Diese Aufteilung der KMK diene als Orientierung für die Strukturierung der Modellversuchsergebnisse und deren Weiterentwicklung; sie ist auch mit dem Blick auf Europa und im Zusammenhang mit der Entwicklung eines Europäischen Qualifikationsrahmens gangbar, zumal tatsächlich keine umfassende und allseits konsensfähige Definition von „Kompetenz“ in Sicht ist, die entscheidend über die „Mini-

maldefinition“ des vom CEDEFOP⁵ entwickelten Glossars zur Terminologie der beruflichen Bildung in Europa hinausgeht.

Sie steht auch nicht im Widerspruch zur Stellungnahme des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung für Berufsbildung (BIBB) von 17. Dezember 2009 in Bonn zur laufenden Erarbeitungsphase des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR), in der es u. a. heißt: „Unabdingbar für die Darstellung umfassender Handlungskompetenz im DQR ist die „Vier-Säulen-Struktur“, die eine Strukturierung in die Kategorien Fachkompetenz, unterteilt in Wissen und Fertigkeiten, sowie personale Kompetenz, unterteilt in Sozial- und Selbstkompetenz, vorsieht. Auftauchende Probleme bei der Zuordnung von Kompetenzen, insbesondere bei der Unterscheidung von Sozial- und Selbstkompetenz, dürfen nicht dazu führen, die Viersäuligkeit des DQR zu hinterfragen.“⁶

Bei der Heterogenität der beruflichen Aus- und Weiterbildung ist eine gewisse Unterschiedlichkeit bei der Suche nach der richtigen Definition nicht überraschend, ist sie doch Ausdruck der Differenziertheit bei der Bewältigung der Handlungsanforderungen der Institutionen und der Individuen. Für die Arbeit im Modellversuchsprogramm wurde die KMK-Definition als Grundlage für die gemeinsame Reflexion und Aufbereitung der Aktivitäten zur Kompetenzbildung gewählt, steht sie doch auch nicht im Widerspruch zu den anderen Definitionen in der beruflichen Bildung (Schule und Betrieb).

Für den Diskurs im Programm Arbeitskreis bei der Suche nach dem Minimalkonsens stellte sich jedoch immer deutlicher heraus: Kompetenz ist zwar mehr als Qualifikation, schließt diese aber ein.

In den Beiträgen des Sammelbandes spiegelt sich dieser Diskurs wider.

2. Kompetenzbildungsansätze in den BIBB-Modellversuchen zur Flexibilität und Gestaltungsoffenheit

Das Konzept für die Analyse der Methoden und Instrumente zur Kompetenzerfassung und Kompetenzentwicklung in den einzelnen Projekten wurde im Programm Arbeitskreis gemeinsam erarbeitet. Das Ziel bestand darin, vor allem im Interesse des weiteren Transfers der Ergebnisse die in den Modellversuchen genutzten Ansätze zu erfassen und zu systematisieren.⁷

5 Competence: Ability to apply knowledge, know-how and skills in an habitual or changing situation, in: European Centre for the Development of Vocational Training www.cedefop.eu.int.

6 Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis – (BWP): Beilage zum Heft 1/2010.

7 Unter Verwendung von Beiträgen und empirischen Untersuchungsergebnissen von Christian Hollmann, Elisabeth Portz-Schmitt, Mark Sebastian Pütz, Petra Zemlin 2007.

Dazu wurden Kriterien oder Entwurfsmuster genutzt, die von erfahrenen Praktikern gemeinsam mit Wissenschaftlern entwickelt und erprobt wurden. Sie helfen vor allem ausbildungsfernen Unternehmen, Fehler zu vermeiden. Es geht darum, nicht nur allgemeine Kriterien – im Sinne reiner Prinzipien oder spezieller Grundsätze (im Sinne von Richtlinien) – zu formulieren, sondern solche Kriterien zu bilden, die als Schnittstelle zwischen Theorie und Praxis fungieren. Sie vermitteln theoretisch fundiert handwerkliches Können und sind für den Transfer und damit die Steigerung der Qualität der Ausbildung vorteilhaft und systematisch einsetzbar. Diese Kriterien können von den Unternehmen bzw. Projektpartnern bearbeitet und kommentiert werden.

Bei Bildungsdienstleistern und in den Unternehmen liegt vielfach Expertenwissen darüber vor, wie man Herausforderungen in der Aus- und Weiterbildung durch den Kompetenzansatz exemplarisch lösen kann. Mit den erarbeiteten Mustern/Kriterien kann dieses implizite Expertenwissen expliziert werden. Das Wissen der Expertinnen und Experten zu diesem konkreten Problem in der Aus- und Weiterbildung wurde unter Moderation des BIBB dazu in die einzelnen Bereiche aufgegliedert:

1. gewählter Kompetenzansatz und die im Modellversuch besonders geförderten Kompetenzfelder,
2. Adressaten der gewählten Verfahren zur Kompetenzentwicklung und Kompetenzfeststellung,
3. vorrangige „Nutznießer“ dieser Verfahren.

Dabei wurden vor allem Erkenntnisse zu folgenden Fragen gewonnen:

- Welche Frage oder welche Aufgabe sollte in dem jeweiligen Modellversuch gelöst werden? Bezog sich das Verfahren der Kompetenzentwicklung dabei auf die Organisation und/oder auf das Individuum?

Die meisten Modellversuche gingen von einem ganzheitlichen Kompetenzansatz aus, und fast alle Befragten legten einen Schwerpunkt auf Methoden- und Lernkompetenz als Querschnittskompetenz. Dabei ging es vor allem darum, die Selbstständigkeit der Lernenden zu fördern.

- In welchem Kontext, in welchem Umfeld beziehungsweise in welcher Situation waren die entwickelten Verfahren anwendbar?

Die Prozesse vollziehen sich entlang der Bildungskette und umfassen alle Bildungs-, Lebens- und Erwerbsphasen (Berufsvorbereitung, Berufsausbildung, Weiterbildung, Übergangsphasen unterschiedlicher Art und den Arbeitsprozess). Der Kontext bestimmt im Wesentlichen die Anforderungen und Ansprüche, die in einem konkreten Fall für die Lösung eines Problems notwendig sind.

- Welche Lösungen wurden gefunden, und wie wurden die Ergebnisse transferiert? Inwieweit sind diese Lösungen fallspezifisch, inwieweit sind sie generalisierbar? Die gewählten Kriterien bezogen sich auf den Formalisierungsgrad des Kompetenzerwerbs, die eingesetzten Verfahren, die Durchführungsbestimmungen für die Verfahren und die Nutzungsmöglichkeiten für die Lernenden und für die Lehrenden. Dadurch wird eine statische oder dynamische Struktur beschrieben und diskutiert, die sich in der Praxis zur Darstellung und zur Entwicklung von Lösungen für Probleme der gleichen Klasse mehrfach bewährt hat. Fallspezifische und generalisierbare Aspekte werden dabei klar unterschieden.

Als Ergebnis der Diskussion dieser Fragestellungen im Arbeitskreis wurden unter Einbeziehung der aktuellen Diskussion und externen Expertenwissens sowie auf Basis der Reflexion der eigenen Arbeiten folgende zentrale Kriterien zur Kompetenzerfassung und Kompetenzbildung/Kompetenzentwicklung festgelegt:

- Kompetenzfelder,
- gewählte Verfahren,
- Entscheidungsgründe,
- Bezugnahme auf Flexibilität und Gestaltungsoffenheit (erwartete Ergebnisse zur Erreichung der Aufgaben und Ziele des Modellversuchs),
- beteiligte Regionen/Institutionen,
- Adressaten der Modellversuche,
- Einbeziehung der Ausbildungs- bzw. Erwerbsphase,
- Kosten und Nutzen der gewählten Ansätze,
- Zertifikate,
- Transfer (übergreifender Standard in den Forschungs- und Entwicklungsprozessen).

Diese Kriterien waren richtungsweisend für den Fragebogen zur Selbstevaluation, der nach einer vorgeschalteten Pilotphase bei den Modellversuchen eingesetzt wurde.

3. Ausgewählte Beispiele

An drei thematisch und regional unterschiedlichen Modellversuchen soll exemplarisch aufgezeigt werden, welche konkreten Strukturen und Ansätze im Ergebnis der Befragung deutlich wurden.

3.1 Modellversuch „Kompetenzentwicklungsplanung durch strategische Ausbildung (KOMPLAN)“⁸

Das Verfahren der „Kompetenzentwicklungsplanung“ steht im Kontext des Übergangsmanagements sowie der Förderung der Umsetzung der gestaltungsoffenen Ausbildung für Unternehmen und Jugendliche. Es soll die Ausbildungskompetenz beider Zielgruppen im Vorfeld der Ausbildung (strategische Ausbildungsplanung) sowie während der Ausbildung (strategische Ausbildungsumsetzung) fördern. Ausbildungskompetenz umfasst die erforderlichen Kompetenzen zur Gestaltung der Prozesse vor, während und nach der Ausbildung. Dies bedeutet auf Seiten der Jugendlichen, die (Selbst-)Lernprozesse im Hinblick auf eine tragfähige Berufsreife (*berufliche* Handlungskompetenz) zu begreifen und zu gestalten. Auf Seiten der Unternehmen handelt es sich dabei um die personalbasierte Betriebskompetenz (*betriebliche* Handlungskompetenz). Sowohl die berufliche als auch die betriebliche Handlungskompetenz beinhaltet im Wesentlichen (Selbst-)Reflexionsprozesse, die durch das Verfahren initiiert und unterstützt werden. Dementsprechend erfolgen Kompetenzfeststellung und Kompetenzentwicklung handlungsorientiert – im Sinne einer beruflichen bzw. betrieblichen Entwicklungsplanung – und setzen sich in einem Kontinuum von Bedarfsermittlung, Zielsetzung und Umsetzungsentscheidungen wechselseitig voraus.

Die bereitgestellten Selbstlern-Instrumente sollen Unternehmen dabei unterstützen, Ausbildung als Sicherung des künftigen Fachkräftebedarfes zu begreifen, sie strategisch zu planen, kompetenzbasierte betriebliche Anforderungsprofile für potenzielle Auszubildende zu erstellen und eine Ausbildung mit partizipativem Charakter strategisch umzusetzen. Ausbildungsverantwortliche in KMU erarbeiten sich systematisch die erforderlichen Kompetenzen zur

- Ausbildungswahl, d. h. zu einer ausbildungsbezogenen Personalentwicklungsstrategie, die u. a. die Unternehmensentwicklung und den künftigen Personalbedarf reflektiert und die Auswahl des Ausbildungsberufs seitens der Unternehmen konkretisiert,
- Ausbildungsentscheidung, d. h. zur Einschätzung des betrieblichen Ausbildungspotenzials, die u. a. rechtliche/institutionelle Rahmenbedingungen sowie die Realisierung von Ausbildungsinhalten der konkreten Ausbildungsrahmenpläne überprüft,

8 Vgl. z. B. Marchl, G., Förderung der Ausbildungskompetenz von KMU und Jugendlichen. Innovationstransfer durch Zusammenarbeit von wissenschaftlicher Begleitung, Durchführungsträger und fachlicher Betreuung, in: Westhoff, G. a. a. O. Konstanz 2008, S. 142 ff.

- Ausbildungsrealisierung, d. h. zur Auswahl betriebsgeeigneter Auszubildender, die attraktive Unternehmensprofile mit kompetenzbasierten Anforderungsprofilen für Ausbildungsplatzbewerber erstellen und mit kompetenzbasierten Bewerberprofilen abgleichen.

Die bereitgestellten Selbstlern-Instrumente sollen Jugendlichen helfen, Berufsentscheidungsprozesse arbeitsmarktadäquat zu treffen (TeleProfiling), kompetenzbasierte Bewerberprofile zu erstellen und die Ausbildung aktiv mitzugestalten. Sie erarbeiten sich systematisch die erforderlichen Kompetenzen zur

- Berufswahl, d. h. zur Entwicklung einer arbeitsmarktbezogenen Berufswahlstrategie, die ihre individuellen Voraussetzungen für Berufe ihrer Wahl reflektiert,
- Berufsentscheidung, d. h. zur Verwirklichung ihres individuellen Ausbildungspotenzials, die u. a. die spezifischen Ausbildungsbedingungen in kleinen Unternehmen berücksichtigt,
- Berufsrealisierung, d. h. zur Auswahl individuell geeigneter Betriebe, die u. a. die Erstellung attraktiver Bewerberprofile für den regionalen Ausbildungsmarkt sowie Analyse der kompetenzbasierten Anforderungsprofile beinhaltet.

Durch dieses Verfahren werden beidseitig die Entscheidungskriterien für die Ausbildung verbessert. Es stellt wechselseitig die Transparenz von betrieblichem Kompetenzbedarf und betrieblichen Entwicklungspotenzialen einerseits sowie individueller Berufsentscheidung und Ausbildungsvoraussetzungen andererseits her. Eine klare Zielformulierung kann zur Realisierung der Potenziale beider Parteien beitragen (Marchl 2008, www.protege.de – 9.03.2011).

3.2 Modellversuch „Transparenz beruflicher Qualifikationen für den Personaleinsatz in KMU – Entwicklung tätigkeitsorientierter Zertifikate (TBQ)“⁹

Das hier entwickelte Verfahren steht im Kontext des lebenslangen Lernens und leistet einen Beitrag zur Dokumentation der kontinuierlichen Wissenserneuerung, die zu weiten Teilen im Arbeitsprozess stattfindet (Fietz 2007). Es wurde für die Zertifizierung des Transfers von Weiterbildungsinhalten in den Arbeitsprozess entwickelt und erprobt. Im Arbeitsprozess ermöglicht es die Erfassung und Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen.

9 Vgl. z. B. Fietz, G.; Koch, C.; Krings, U.: Transparenz beruflicher Qualifikation für den Personaleinsatz in KMU, in: Westhoff, G. (Hrsg.), a. a. O. Konstanz 2006 S. 91 ff.

Das Instrumentarium basiert auf dem tätigkeitsorientierten Konzept der beruflichen Handlungskompetenz und schließt deren Kompetenzkategorien ein. In berufsbegleitenden Weiterbildungsmaßnahmen, durch einen Bildungsträger organisiert, erarbeiten die Teilnehmenden anhand der Seminarinhalte eine Transferliste des Gelernten mit Zielvorgaben für die Umsetzung in die eigene Arbeitspraxis. Die Ziele werden in Form von Praxistätigkeiten formuliert. Diese Beschreibung bildet die Grundlage für die spätere Zertifizierung. Während einer anschließenden vier- bis zwölfwöchigen Arbeitsphase sollen die Seminarthemen in den Arbeitsalltag einfließen. Dieser Prozess wird durch die Transferliste und bei Bedarf durch den Bildungsträger unterstützt. In dieser Phase findet eine kontinuierliche Selbstevaluation statt: Die Lernenden dokumentieren regelmäßig ihre Aufgaben, Tätigkeiten und dabei neu Erlerntes.

Ähnlich ist das Verfahren bei der Dokumentation und Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen: Interessierte Arbeitnehmer/-innen oder Betriebe erhalten in diesem Fall eine an Tätigkeiten ausgerichtete Kompetenzliste, die in der Schrittfolge – a) Sammlung und Berichterstattung des beruflichen Könnens, b) Selbsteinschätzung und Einschätzung des Betreuers sowie c) Zertifikatsformulierung – abgearbeitet wird. In Abstimmung zwischen Bildungsträger, Arbeitnehmer/-in und betrieblichem(-r) Betreuer/-in wird dann ein individuelles, aussagekräftiges Zertifikat erstellt.

Zentrale und verbindliche Komponenten des Verfahrens sind:

- Transferliste,
- Selbstverpflichtung,
- Transferphase,
- Selbstevaluation,
- Unterstützung durch den Bildungsdienstleister bei der Zertifikatsformulierung,
- Ausstellung des abgestimmten Zertifikats.

Dieses Verfahren bietet eine Alternative zu traditionellen Weiterbildungszertifikaten, indem es hilft, das Kompetenzspektrum eines Individuums auszudrücken helfen. Es kommt dem Ziel näher, den Qualifikationsanteil und die neuen Qualifikationsstrategien zu dokumentieren, der individuell durch den realen Transfer in die Arbeitspraxis erworben wurde. Entscheidungsträger/-innen in den Betrieben benötigen solche transparenten Informationen über vorhandene Qualifikationen und Kompetenzen, wenn sie ihr Personal optimal einsetzen oder neues Personal einstellen wollen. Auch für Beschäftigte und Arbeitsuchende ist ein transparenter Nachweis ihrer Qualifikationen und Kompetenzen hilfreich, um die eigene Karriere erfolgreich gestalten zu können.

3.3 Modellversuch „Nutzung von Flexibilitätpotenzialen der Aus- und Weiterbildung im Kontext eines Laufbahnkonzeptes am Beispiel des Kraftfahrzeugtechniker-Handwerks (flexpotential)“

Im Modellversuch „flexpotential“ wurde das spezifische Kompetenzfeststellungsverfahren „Regionale Qualifikationsanalyse (IDQ©) + Lernortanalyse“ entwickelt und unter wissenschaftlicher Begleitung des Forschungsinstituts für Berufsbildung im Handwerk an der Universität zu Köln erprobt und evaluiert (Hollmann/Schaumann/Walter 2008, S. 54 ff.). Die zentrale Aufgabe besteht darin, regionale betriebliche Qualifikationsanforderungen (Sollwerte) zu erheben und diese mit den realisierten Qualifizierungen (Ist-Werten) abzugleichen. Dazu gehört eine differenzorientierte Koordination der Lernorte und eine entsprechende Entwicklung von Qualifizierungs- bzw. Kompetenzmodulen. Dieses Kompetenzfeststellungsverfahren ist der erste Schritt zur Kompetenzentwicklung in den verschiedenen Lernorten, die bei der Entwicklung und dem Einsatz des neuen Laufbahnkonzeptes im Kraftfahrzeugtechnikerhandwerk benötigt wird. Die weiteren Forschungs- und Entwicklungsarbeiten innerhalb des Modellversuchs bauten auf einer Analyse der Situation und des Bedarfs in der Region der Handwerkskammer Südwestfalen, Arnsberg, auf; die Nutzung von Flexibilitätpotenzialen in der Aus- und Weiterbildung waren in die Arbeiten integriert. Mit diesem neuen Instrument der Kompetenzentwicklung können die betrieblichen Anforderungen und der Kompetenzerwerb angemessener aufeinander abgestimmt werden. Dabei ging es um

- den Abbau von Redundanzen,
- die Nutzung von Synergien zur Optimierung des Kompetenzerwerbs,
- die Entwicklung übertragbarer Verfahren und Ergebnisse.

Unter Einbeziehung der relevanten regionalen Akteure wurden eine größere Transparenz des Bedarfs betrieblich notwendiger Kompetenzen sowie ein verbesserter Ausgleich mit dem Angebot erreicht. Dazu wurden vorhandene Qualifizierungsmodule angepasst sowie neue entwickelt und erprobt, der Katalog betrieblicher Ausbildungsaufgaben erweitert und in Lernortkooperationen neue Ausbildungsaufgaben gestaltet. Die erreichten Ergebnisse führten zu einer Optimierung der Ausbildung z. B. durch eine präzisere methodisch-didaktische Abstimmung der Lernorte (Betriebe, Schulen, überbetriebliche Bildungsstätten im Handwerk). Die Bausteine für das Lernen am Arbeitsplatz waren hierzu eine wesentliche Hilfe, verbunden mit dem Ziel, die betrieblichen Anforderungen und den Kompetenzerwerb in der Aus- und Weiterbildung besser aufeinander abzustimmen.¹⁰ Die grundlegende Struktur eines

10 Das Verfahren „Regionale Qualifikationsanalyse (IDQ©) + Lernortanalyse“ im Einzelnen, hinsichtlich der Entwicklungsschritte bis hin zum Einsatz und seiner Wirkung sind der Abschlusspublikation des Modellversuchs ausführlich erläutert (Hollmann/Schaumann/Walter 2008).

Berufslaufbahnkonzeptes für das KFZ-Handwerk, die in dem Modellversuch als Teil der Umsetzung der gestaltungsoffenen Aus- und Weiterbildung erarbeitet wurde, ist inzwischen fester Bestandteil des Angebots der Handwerkskammer, mit entsprechenden Wirkungen über diesen Kontext hinaus. Sie liegen in der überregionalen Bedeutung, der Anbindung an internationale Aktivitäten der Akteure, dem Transfer über den Programmarbeitskreis „Flexibilität“ und seiner Untergruppe „Innovationen im Handwerk“, in den Präsentationen und Diskussionen auf unterschiedlichen Verbandsebenen sowie dem Diskurs im wissenschaftlichen Kontext (Hollmann/Schumann/Walter 2008, S. 154 ff.).

4. Ergebnisse des Modellversuchsprogramms¹¹

Es wurde bereits ausgeführt, dass im Rahmen der Selbstevaluation der Modellversuche des Programms „Flexibilität“ eine Erhebung durchgeführt worden ist, mit der die vorgestellten Fragen zur Kompetenzentwicklung und -feststellung modellversuchsübergreifend erfasst worden sind. Nachfolgend werden die Ergebnisse dieser Befragung dargestellt. Damit wird verdeutlicht, wie differenziert der Kompetenzbegriff verwendet und wie genau er auf verschiedene Kontexte zugeschnitten werden muss. Außerdem wird gezeigt, welche unterschiedlichen Strategien, Instrumente und Methoden im Umgang mit Kompetenzen in der wissenschaftlich begleiteten berufspädagogischen Praxis entwickelt, erprobt und in andere Kontexte transferiert werden.¹²

4.1 Verfahren zur Kompetenzentwicklung und Kompetenzfeststellung

Die Mehrzahl der Modellversuche erarbeitete auf Basis bereits vorhandener Instrumente neue zielorientierte Verfahren zur Kompetenzbildung und Kompetenzentwicklung.

Eine Zusammenstellung der verschiedenen eingesetzten Verfahren, gegliedert nach Kompetenzfeststellung, Kompetenzentwicklung und einer Kombination aus beiden, enthält die Übersicht 3.¹³

11 Basis: Selbstevaluation, ergänzt um Dokumentenanalyse, Gespräche und Befragungen; nähere Informationen zu den Projekten finden sich auch in: Modellversuchsflyer (Neuaufgabe) 2007; Westhoff (Hrsg.) 2006 und 2008.

12 Vgl. Fragebogen im Anhang.

13 Die gewählte Reihenfolge stellt keine Rangfolge dar, vgl. auch Kondratjuk, Bonn 2007 sowie www.bibb.de/flexibilitaet Tagungsdokumentation Innsbruck.

Übersicht 3: **Kompetenzverfahren**

Kompetenzfeststellung	Kompetenzentwicklung	Kombination beider Verfahren
<ul style="list-style-type: none"> • Befragung zu Tätigkeiten • Potenzialermittlung • Ermittlung des Kompetenzbedarfs • Dokumentation des Transfers von Weiterbildungsseminaren • Erstellung von Zertifikaten • Erstellen von individuellen Transferlisten/Transferprotokollen als Grundlage für Zertifikate • Workshops • Benchmarking • Potenzialanalyse durch Fragebogen • Teilnehmer-Ranking • Regionale Qualifikationsbedarfsanalysen • Lernortanalysen • Erfassung und Bewertung vorhandener fachlicher und überfachlicher Kompetenzen • Erstellung eines Kompetenzpasses • Analyse durch Erhebung unternehmensspezifischer Anforderungen 	<ul style="list-style-type: none"> • Entwicklung von Kompetenzmodulen • Coaching • Mitarbeitergespräche • Zielvereinbarungen/Prioritätensetzung • Bildungsbedarfsanalysen • Workshops für verschiedene Zielgruppen • Arbeitskreise • Wissensbilanzen • Persönliches Wissensmanagement • Benchmarking • regionale Qualifizierungsmodule • adaptive Lernmodule • Bereitstellung von Lernorganisationssystemen • Erstellung betrieblicher Lernaufgaben • Selbstlern-Instrumente, z. B. strategische Planung, Erstellung von Anforderungsprofilen, Partizipation • Evaluation • Erstellen und Einsatz spezieller Instrumente (z. B. Checklisten, Handreichungen, Selbstlernkonzepte) 	<ul style="list-style-type: none"> • Interviews • Workshops • Organisationale Analyse von Innovationsmustern • Bedarfsermittlung • Unternehmensanalysen (Interviews/Befragungen)/Beratung/Erstellung von Aktionsplänen • Selbstlernaufgaben • Seminare/Schulungen • selbst organisierte Projekte • Erstellung von Kompetenzbilanzen

Am häufigsten wurden Kompetenzworkshops, Kompetenzmodule, regionale Qualifikationsbedarfsanalysen sowie Potenzialanalysen genutzt, angepasst und ausgebaut. Die Instrumente, die hier jeweils auf die konkrete Situation bezogen erprobt, evaluiert und weiterentwickelt wurden, konnten in den meisten Fällen einer breiteren Öffentlichkeit zur Verfügung gestellt werden. Kompetenzpässe, adaptive Lernmodule, Kompetenzenbilanzen für Auszubildende und Beschäftigte sowie für das Bildungspersonal, Module für interkulturelle Kompetenzentwicklung und spezifische Seminarconzepte sind dabei besonders zu erwähnen. Der „Kompetenzenbilanz“, die im Zukunftszentrum Tirol in Innsbruck langjährig genutzt und in ihrer Wirkung auf breiter empirischer Basis evaluiert wurde (vgl. auch Lang von Wins/Triebel, 2005), kam in der Debatte des Programmarbeitskreises eine zentrale Bedeutung zu. Außerdem wurde dieses externe Forschungsergebnis auf eine Reihe

von Modellversuchen übertragen und dort durch weitere Forschungs- und Umsetzungsarbeiten ergänzt.¹⁴

4.2 Adressaten der Verfahren

Die Verfahren der Kompetenzfeststellungs- und Kompetenzentwicklung zielen laut Befragung auf die Regionen, die Organisationen, die Gruppen und die Individuen im Lehr- und Lernprozess der beruflichen Bildung ab und beziehen dabei die Besonderheiten der einzelnen Bildungs-, Lebens- und Erwerbsphasen ein.

Im Folgenden wird eine Auswahl der wichtigsten Adressaten/-innen vorgestellt:

Übersicht 4: Adressaten/-innen

Organisation	KMU, Berufsbildungszentrum, Bildungseinrichtungen, Bildungsträger, Verbände, politische Gremien, Ministerien, Zeitarbeitsunternehmen
Individuum	Auszubildende, Ausbilder/-in in Betrieben und Bildungsinstitutionen, ausbildende Fachkräfte, Lehrkräfte, Führungskräfte, Bildungsmanager, Weiterbildungsteilnehmer, Personal- und Ausbildungsverantwortliche, Fachkräfte

4.3 Bildungs-/Lebens-/Erwerbsphase

Die Phasen der Berufsausbildung und der Weiterbildung sowie der Arbeitsprozesse stehen im Zentrum der Kompetenzbildung. Der Schwerpunkt positiver Nennungen liegt bei der Aus- und Weiterbildung (vgl. Anhang). Darin spiegelt sich die Ausrichtung des Programms auf die Nutzung und Umsetzung der neuen gestaltungsoffenen und flexiblen Ausbildungsordnungen wider, in deren Konzept die künftigen Arbeitsprozesse bereits in der Ausbildung eine zentrale Rolle spielen und als didaktisches Element „Lernen im Prozess der Arbeit“ enthalten sind.

4.4 Berufliche Handlungskompetenz – ausgewählte Kriterien

Bei der Erfassung der Konzepte zur Kompetenzbildung in den Modellversuchen stellte sich heraus, dass diese sich an den Kategorien der Kultusministerkonferenz (KMK) und des Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) orientierten und den Schwerpunkt auf die Erfassung der beruflichen Handlungskompetenz legten (Fach-,

14 So entstand durch die Kooperationsvereinbarung des Modellversuchs flexkom bei der Handwerkskammer Rheinhessen in Mainz, dem Tiroler Zukunftszentrum und dem BIBB eine fruchtbare Zusammenarbeit mit wichtigen Impulsen für die Kompetenzbildung innerhalb des Modellversuchsprogramms mit weitergehenden Wirkungen auf andere Kontexte, z. B. durch Schulungen der Multiplikatoren während der Laufzeit.

Personal-, Methoden- und Lernkompetenz).¹⁵ Mit 26 Nennungen dominierte dabei die Fachkompetenz, gefolgt von der Methodenkompetenz. Außerdem kam zum Ausdruck, dass nicht die Kompetenzfeststellungsverfahren, sondern die Kompetenzentwicklung im Mittelpunkt stand (vgl. Auszählung im Anhang). Obwohl die meisten Modellversuche der Fachkompetenz das größere Gewicht beimaßen, wurde auch die Bedeutung überfachlicher Kompetenzen betont.

Neben der Kompetenzentwicklung in formellen Lernprozessen gewinnt – so die Befragungsergebnisse – der Erwerb informeller Kompetenzen ebenfalls eine zunehmende Bedeutung.

4.5 Transfer und Verstetigung

Ein entscheidendes Qualitätsmerkmal von Modellversuchen sind der Transfer und die Verstetigung ihrer Ergebnisse. Folgende Gemeinsamkeiten haben sich in den unterschiedlichen Modellversuchen herauskristallisiert:

- Der Großteil der Verfahren ist zunächst in Form von Eigenentwicklungen konzipiert worden. In einigen Fällen wurde das eigene Konzept angepasst und in geringer Anzahl ein bestehendes Verfahren übernommen.
- In fast allen Modellversuchen gibt es verbindliche Anweisungen zur Durchführung des Verfahrens. Vorherrschend sind qualitative Instrumente.
- Die Instrumente sind in den meisten Modellversuchen allen Teilnehmer/-innen frei zugänglich, allerdings brauchen die Teilnehmenden bei knapp der Hälfte der Modellversuche konkrete Unterstützung, um diese Instrumente auch anzuwenden.
- Eine Trainer/Coach-Begleitung ist in einer Vielzahl der Modellversuche vorgesehen. Der zeitliche Umfang konnte nur schwer erfasst werden, da er je nach Verfahren individuell angepasst wird. Die Angaben zeigen eine große Spannweite.
- Ein Zertifikat kann nur mit einigen Verfahren erworben werden (z. B. Kompetenzbilanz, Berufskompetenzpass, outcome-orientierte Zertifikate).
- Eine Schulungsnotwendigkeit für den Trainer/Coach ist bei ca. der Hälfte der angegebenen Verfahren Voraussetzung, vorwiegend aufgrund der Komplexität des Verfahrens.
- In den meisten Modellversuchen gibt es ein Schulungsangebot.
- Bei den Angaben zum zeitlichen Umfang variieren die Antworten ähnlich wie bei den Angaben zum Aufwand der Teilnehmenden. Die meisten Angebote sind abhängig von der Art des Verfahrens. Die Angaben reichen von vier Stunden über 1,5 Tage bis hin zu 40 Stunden.

15 Zu den Vorbereitungsarbeiten vgl. z. B. Dokumentation der Fachtagung, in: Innsbruck (www.bibb.de/flexibilitaet).

- Zu den Kosten liegen kaum Angaben vor.
- Der Großteil der Modellversuchsakteure bestätigte eine laufende Pflege des Verfahrens, auch über die Laufzeit hinaus.

Zum Transfer gaben fast alle Modellversuche zielgruppenspezifische Informationsquellen und Ansprechpartner/-innen an. Der Großteil bestätigte die Nachhaltigkeit der Verfahren. Der Transfer der Instrumente, Konzepte und Verfahren erfolgte insbesondere durch:

- Aufnahme in das Angebot von Bildungsdienstleistern
- Weiterentwicklung in europäischen Projekten
- Aufnahme in das Bildungsprogramm der Handwerkskammer
- Gründung von Transferarbeitsgruppen (AG „Innovation im Handwerk“)
- Integration in ein regionales Strukturverbesserungsnetzwerk
- Leitfäden für die Bildungspraxis
- Handreichungen für unterschiedliche Zielgruppen der beruflichen Bildung
- Multiplikatorenschulungen
- Online-Bereitstellung der Verfahren
- Weiterentwicklung von Selbstlernkonzepten
- Integration in die Unternehmensstrategien.

Die Mehrzahl der Modellversuche zielte auf die Kompetenzentwicklung durch Ausbildung im Prozess der Arbeit insbesondere in den kleinen und mittleren Unternehmen. Die dabei erreichten Ergebnisse stützen die These, dass arbeitsplatzorientierte Kompetenzentwicklung für KMU zukunftsweisend ist und einen zentralen Platz in der gestaltungsoffenen Aus- und Weiterbildung und im geschäftsprozessorientierten Lernen einnehmen muss. Die Frage, inwieweit die Ansätze über die Kontexte der Modellversuche hinaus bis heute wirken, lässt sich an dieser Stelle nicht abschließend beantworten. Die unter dem Aspekt „Transfer“ erhobenen Instrumente, Konzepte und Verfahren geben allerdings Hinweise auf gelungene Beispiele. Auf der Abschlussstagung wurden die Ergebnisse präsentiert und von Berufsbildungsexpertinnen und -experten sowie Teilnehmer/-innen aus dem In- und Ausland bewertet.

5. Wirkungen auf den fachöffentlichen Diskurs

Im April 2009 fand in Bonn-Bad Godesberg eine Abschlusskonferenz mit ca. 130 Gästen aus dem Inland und dem europäischen Ausland statt (www.bibb.de/flexibilitaet Dokumentation der Abschlusskonferenz, 11.03.2011). Zu diesem Anlass wurden die zentralen Ergebnisse der Arbeit des Programms Flexibilität mit seinen 28 einzelnen

Modellversuchen präsentiert, und die Akteure stellten sich den Fragen der interessierten Fachöffentlichkeit. Die Aspekte Kompetenzfeststellung und Kompetenzentwicklung/-bildung waren für die Konferenz leitend. Ein Diskussionsforum wurde explizit unter dieses Thema gestellt. Auch die drei weiteren Foren sowie die Vorträge, die Präsentationen, die beiden Podiumsdiskussionen, der „Markt der Innovationen“ und der Austausch insgesamt wurden implizit auch von dieser Frage geprägt. Der Rückblick auf die Forschungs- und Entwicklungsergebnisse ermöglichten es, die Projekte aus dieser anderen Perspektive erneut zu betrachten und somit auch weiter zu verbreiten.

5.1 Diskussionsforen

Das Forum zum Thema „Kompetenzentwicklung“ stellte folgende Ziele aus den zurückliegenden Arbeiten zur Diskussion¹⁶:

- durch Kompetenzfeststellung und Kompetenzentwicklung/-bildung die Anerkennung erworbener Kompetenzen verbessern,
- kompetenzorientiertes Verständnis arbeitsmarktrelevanter beruflicher Qualifizierung entwickeln,
- Kompetenzerwerb in formellen und informellen Lernprozessen dokumentieren und fördern,
- Verfahren zur Förderung und Zertifizierung von Kompetenzen entwickeln,
- kompetenzorientierte Ansätze in den europäischen Kontext ECVET, EQR – DECVET, DQR stellen.

Die Diskussion führte zu folgenden Ergebnissen:

Gestaltungsoffene Rahmenbedingungen der Berufsbildung werden eröffnet, indem der Erwerb beruflicher Handlungskompetenz in die Arbeits- und Geschäftsprozesse der Ausbildungsbetriebe integriert und die Kompetenzentwicklung zur lernenden Bewältigung von Veränderungsdruck eingesetzt wird. Dieser Prozess ist gekennzeichnet durch Reflexion und kontinuierliche Erfolgskontrolle, die den Lernenden zunehmend eine Selbststeuerung und Selbstorganisation von Lern- und Arbeitsprozessen ermöglicht.

Dazu haben die Modellversuche arbeitsintegrierte Formen der Kompetenzentwicklung erforscht, erprobt und evaluiert. Dieser Prozess konnte nur deshalb erfolgreich gestaltet werden, weil er durch Offenheit, Dialog, Austausch und Partizipation

16 Folgende Modellversuche waren für dieses Forum vor allem wegen des explizit leitenden Leitziels bzw. der erarbeiteten Produkte ausgewählt wurden: Bielefeld „Change“, Mainz „flexkom“, Nürnberg „TBQ“, Eisenach „RegFlex“, Chemnitz, „Lerntour“, Greiz „KOMPLAN“, Annaberg „FSA“.

gekennzeichnet war. Erfolgreiche Kompetenzentwicklung führt – so ein Fazit der Diskussion – zum Empowerment der Akteure.

Das Transferpotenzial und die Verstetigung der Modellversuchsprodukte zur Kompetenzentwicklung wurden durch die modularen Handlungskonzepte mit problem- und bedarfsorientiertem Zugriff für die Nutzer, die praktikablen Anleitungen und Unterstützungsinstrumente zur Reflexion und die Anpassbarkeit der Instrumente auf andere Anwendungskontexte und andere Rahmenbedingungen unterstützt.

Es wurde auch betont, dass jeder Transfer in ein neues Anwendungsfeld Ressourcen: kompetentes Personal, Zeit und Geld benötigt. Dabei ist genau zu prüfen, wer diese Aufwendungen trägt.¹⁷

5.2 Die europäische Podiumsdiskussion

Während der Programmlaufzeit ist mit einer Reihe von Expertinnen und Experten aus dem europäischen Ausland ein intensiver Austausch zu Fragen der Kompetenzentwicklung aufgebaut worden. Ausgangspunkt war die Kooperation mit dem Zukunftszentrum Tirol und durch die Debatte in der beruflichen Bildung um den europäischen Qualifikationsrahmen. Auf der Abschlusskonferenz wurden diese Arbeiten in einer Podiumsdiskussion mit Vertretern aus Dänemark, den Niederlanden, Österreich und Schweden einer vorläufigen Bilanz unterzogen. Die Flexibilität und die Gestaltungsoffenheit der beruflichen Bildung wurden hier aus der Perspektive des europäischen Qualifikationsrahmens erörtert – beide stellen wichtige Voraussetzungen für die Möglichkeit und die Notwendigkeit dar, die Kompetenzbildung in eine reflektierte Praxis zu integrieren.

Im Austausch der Experten wurden die Positionen der ausgewählten europäischen Länder einander gegenübergestellt, die unter den folgenden Leitfragen standen:

- Wie gehen die Nachbarländer bei der Umsetzung des EQR vor?
- Welchen Stellenwert haben Innovationen im europäischen Kontext der beruflichen Bildung?
- Welche Zukunftsperspektiven haben kleine und mittlere Unternehmen in der beruflichen Aus- und Weiterbildung?
- Welche Erfahrungen liegen bei der Validierung und Zertifizierung von Kompetenzen vor?
- Wie können die unterschiedlichen Systeme voneinander lernen?

17 Detaillierte Informationen zu den Tagungsergebnissen enthält die Dokumentation unter www.bibb.de/flexibilitaet.

Ein wichtiges Ergebnis des Austausches bestand in der Erkenntnis, dass die Anerkennung von bisher sowohl in informellen als auch in unterschiedlichen Aus- und Weiterbildungsgängen erworbenen Kompetenzen sowohl bei europäischen und nationalen Institutionen als auch bei Einzelpersonen auf zunehmendes Interesse stößt und an Bedeutung gewinnt. Dazu wurden auf europäischer Ebene Systeme (ECTS und ECVET) entwickelt und erprobt, mit dem Ziel, vergleichbare Standards zu schaffen. Die Anerkennung dieser Kompetenzen kann für die Individuen einerseits zu einem höheren Selbstbewusstsein führen und andererseits zusätzliche Optionen auf dem Arbeitsmarkt eröffnen.

Im Podiumsgespräch wurde deutlich, dass es dazu in Dänemark, Schweden und den Niederlanden bemerkenswerte und erfolgreiche Ansätze gibt. Aber auch in Österreich widmen sich – ähnlich wie in Deutschland – Projekte dieser Frage. Dennoch ist die Differenziertheit der Wege nicht zu übersehen. Umso wichtiger ist ein breiter europäischer Dialog. Alle Gesprächspartner waren sich jedoch einig, dass der Erhalt von Standards notwendig ist, und sie sahen eine Gefahr in einer zu großen Flexibilisierung.

Es wurde immer wieder deutlich, dass kein nationales System auf das andere übertragen werden kann und die Herausforderung gerade in der Balance des voneinander Lernens, ohne nationale Traditionen aufzugeben, besteht.

Das europäische Podiumsgespräch ergab auch, dass es trotz sehr unterschiedlicher Berufsbildungssysteme doch viele Gemeinsamkeiten bei der Lösung folgender Probleme gibt:

- Arbeitsplatzmangel, Wirtschaftskrise, Technologisierung und Globalisierung schränken die Beschäftigungsfähigkeit ein.
- Veränderungen erfordern Schritte zum europäischen Vergleich und zur Anerkennung von Kompetenzen und Qualifikationen in der Berufsbildung.
- Der Transfer innovativer Konzepte zur Nutzung von Flexibilitätsspielräumen vor allem in kleinen und mittleren Unternehmen muss gefördert werden.

Fazit des Podiums war, dass zu diesen Aspekten der Kompetenzdebatte im europäischen Dialog eine weitergehende Debatte zu führen ist. Hierzu fasste Jürgen Horschinegg (Experte aus Wien und Vorsitzender des European Network for Quality Assurance in VET/ENQA-VET) die Einschätzung der europäischen Repräsentanten zusammen, indem er herausstellte, dass es für den Erfolg der weiteren Arbeit wichtig ist,

- die Akzeptanz der Verschiedenheiten in den nationalen Berufsbildungssystemen auszubauen,
- den Blick von den Defiziten hin auf die Chancen zu richten, um eine gute Zusammenarbeit zu ermöglichen,

- einen Aufbau solcher Instrumente zu verbessern, die auf Ergänzung ausgerichtet sind,
- die Unterstützung transnationaler Projekte zu verstärken (europäische werden durch nationale Projekte bereichert),
- den europäischen Weg erkennbarer zu machen,
- die Bedeutung des Transfers zu verstärken, indem gute Ideen an den eigenen Kontext anzupassen seien (nicht „einfach“ das Gleiche zu tun).

6. Konsequenzen und Perspektiven

Deutlich wurde, dass die Kompetenzentwicklung eine zukunftsweisende Aufgabe in der handlungs- und prozessorientierten Aus- und Weiterbildung darstellt. Die Modellversuche zur Flexibilität und Gestaltungsoffenheit haben im Sinne der Handlungsforschung hierzu vielfältige, differenzierte Ansätze erarbeitet. Es wurde bestätigt, dass die Praxis in engem Zusammenwirken mit Forschung und Politik handhabbare Instrumente und Verfahren entwickeln kann, um die Berufsbildung zu modernisieren.

In den Modellversuchen ist es gelungen, Kompetenzentwicklung mit dem Lernen im Prozess der Arbeit, dem Kern der gestaltungsoffenen und flexiblen beruflichen Aus- und Weiterbildung, zu verbinden. Diese Verbindung von theoretischer Auseinandersetzung, beginnend mit den vorherrschenden Definitionen und unterschiedlichen „Schulen“ der Kompetenz und den theoriegeleiteten empirischen Arbeiten ist in den Modellversuchen umgesetzt worden. Es stellte sich als notwendig und unabdingbar heraus, die wissens-, fähigkeits- und qualifikationsorientierten Ansätze in dem aufgezeigten Sinne der Kompetenzbildung und Kompetenzentwicklung sowie deren Messung zu erweitern.

Zusammenfassend sind die folgenden Aspekte als förderlich und zielführend herauszustellen:

- Zusammenarbeit und Vernetzung von Bildungsdienstleistern, Universitäten, Unternehmen, Unternehmensverbänden, zuständigen Stellen, Sozialparteien, Schulen, einerseits als Verstärkung des Transfers und andererseits zur Erarbeitung neuer Handlungsstrategien in den einzelnen Modellversuchen und im Arbeitskreis;
- Arbeit in den Projekten (u. a. vielfältige Publikationen unterschiedlicher Art und bezogen auf verschiedene Zielgruppen);
- Akzeptanz und Nutzung der zentralen Rolle des BIBB;
- Entwicklung neuer Ideen für weiterführende Vorhaben in unterschiedlichen Programmen und Forschungsarbeiten;
- Vorbereitung des neuen Förderschwerpunktes „Neue Wege in die berufliche Ausbildung – Heterogenität als Chance für die Fachkräftesicherung“; auch steht die

Kompetenzentwicklung der Akteure in kleinen und mittleren Unternehmen im gesellschaftlich bedeutsamen Prozess der Fachkräftesicherung im Fokus;

- Vertiefung der Reflexionsprozesse in den Modellversuchen, z. B. Überprüfung der Ergebnisse im Hinblick auf den Transfer in die allgemeine Kompetenzdebatte der beruflichen Bildung.

Ausgewählte Literaturhinweise

- Arnold, Rolf; Müller, Hans-Joachim (Hrsg.): Kompetenzentwicklung durch Schlüsselqualifikations-Förderung, Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Band 19 (3. bearbeitete Auflage), Hohengehren 2006.
- Arnold, Rolf: Systemische Berufsbildung: Kompetenzentwicklung neu denken, Hohengehren 2010.
- Berufsbildungsgesetz vom 23. März 2005 (BGBl. I S. 931), das zuletzt durch Artikel 15 Absatz 90 des Gesetzes vom 5. Februar 2009 (BGBl. I S. 160) geändert worden ist, zitiert nach: www.gesetze-im-internet.de/.../bbig_2005/gesamt.pdf (15.03.2011).
- Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (Beilage) 1/2010.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung, Berufsbildungsbericht 1998, Bonn 1998, S. 3 f.
- Dietzen, Agnes; Lorig, Barbara: Entscheidend ist, was jemand kann ...: Kompetenzorientierung und Kompetenzdiagnostik als neuer Leitgedanke in der Berufsbildung, in: 40 Jahre Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn 2010, S. 177–186.
- Enggruber, Ruth; Bleck, Christian (2005): Modelle der Kompetenzfeststellung im beschäftigungs- und bildungstheoretischen Diskurs – unter besonderer Berücksichtigung von Gender Mainstreaming. Equal Gemeinschaftsinitiative. Entwicklungspartnerschaft „Arbeitsplätze für junge Menschen in der Sozialwirtschaft“, in: http://www.equal-sachsen-sozialwirtschaft.de/download/Modelle_gesamt.pdf, Stand: 30.08.07.
- Erpenbeck, John; Heyse, Volker (1999): Die Kompetenzbiographie. Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation, Edition QUEM, Band 10. Münster, New York, München, Berlin 1999.
- Erpenbeck, John; Sauer, Johannes (2000): Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2000: Lernen im Wandel – Wandel durch Lernen. Münster, S. 289–335. Zitiert nach: Enggruber, R./Bleck, C. (2005) a. a. O.
- Erpenbeck, John; Heyse, Volker (1999): Die Kompetenzbiographie. Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation. Edition QUEM, Band 10. Münster, New York, München, Berlin 1999.
- Erpenbeck, John; Rosenstiel, Lutz von (2003): Einführung. In: Erpenbeck, John; Rosenstiel, Lutz von (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung – Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis, Stuttgart, S. IX–XL.

- Ernst, Helmut; Westhoff, Gisela: Transfer und Auslandsmodule unterstützen die interkulturelle Kompetenzentwicklung, in: BWP 3/2007 (36. Jg.).
- Fietz, Gabriele; Junge, Annette; Koch, Christiane; Krings, Ursula: Transparenz beruflicher Qualifikationen, Bielefeld 2007.
- Fietz, Gabriele; Junge, Annette; Nicholls, Bill; Reglin Thomas: Promoting Visibility of Competences – the EXEMPLO Toolkit for SMEs, Impuls 25, Bonn 2006.
- Hollmann, Christian; Schaumann, Uwe; Walter, Hans-Joachim: Flex.Potential, Abschlussbericht zum Modellversuchs „Nutzung von Flexibilitätspotenzialen der Aus- und Weiterbildung im Kontext eines Berufslaufbahnkonzeptes am Beispiel des Kraftfahrzeugtechnikerhandwerks“, Berufsbildung im Handwerk – Reihe B, Köln 2008.
- Hollmann, Christian; Portz-Schmitt, Elisabeth; Pütz, Mark Sebastian; Zemlin, Petra: Kompetenzansätze im Modellversuchsprogramm Flexibilität, Manuskript, Bonn 2007.
- Hutter, Jörg: Kompetenzfeststellung – Ein Weg zur erfolgreichen Vermittlung in Ausbildung und Arbeit. Darmstadt 2004.
- Jenewein, Klaus: Kompetenzorientierte berufliche Lehrerbildung: ein Modell, in: Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule. – 64 (2010), H. 125, S. 37–39.
- KMK: Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit den Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe; www.kmk.org/doc/publ/handreich.pdf; (19.03.2011).
- Kondratjuk, Maria, Erste Ergebnisse der Selbstevaluation – Vorbereitung der Fachtagung des Programmworkshops Flexibilität in Innsbruck 2007; Manuskript, Bonn 2007.
- Lang-von-Wins, Thomas/Triebel, Claas (2005): Kompetenzorientierte Laufbahnberatung, Heidelberg
- Lang-von-Wins, Thomas; Platter, Jane; Triebel, Claas: Kompetenzorientierte Beratung als Forschungsfeld angewandter Psychologie, in: Westhoff, G. (Hrsg.), Gestaltung der Flexibilitätsspielräume in der Berufsbildung: Gestaltungsoffene Aus- und Weiterbildung durch Handlungsforschung fördern, Konstanz 2008.
- Linten, Markus; Prüstel, Sabine: Auswahlbiografie „Kompetenz in der beruflichen Bildung: Begriff, Erwerb, Erfassung, Messung, Stand: Juli 2010 www.ldbb.de (20.03.2011).
- Marchl, Gabriele: Förderung der Ausbildungskompetenz von KMU und Jugendlichen. Innovationstransfer durch Zusammenarbeit von wissenschaftlicher Begleitung, Durchführungsträger und fachlicher Betreuung, in: Westhoff, G. (Hrsg.), Gestaltung der Flexibilitätsspielräume in der Berufsbildung: Gestaltungsoffene Aus- und Weiterbildung durch Handlungsforschung fördern, Konstanz 2008.
- Munz, Claudia: Berufsbiografie selbst gestalten. Wie sich Kompetenzen für die Berufslaufbahn entwickeln lassen, Bielefeld 2005.
- Sauter, Edgar: Ein neues Paradigma für die Konstruktion von Berufsbildern, in: WSI-Mitteilungen, 5/2002, S. 3–9.
- Schöngen, Klaus; Westhoff, Gisela: Ausbildung in jungen Dienstleistungsbranchen – empirische Ergebnisse und Modellversuchspraxis, in: Walden, Günter (Hrsg.), Qualifikationsentwicklung im Dienstleistungsbereich Herausforderung für das duale System der Berufsausbildung, Bielefeld 2007.

- Straka, Gerald: Hat Deutschland sein Kompetenzkonzept auf dem Altar der EU geopfert?, in: www.los-forschung.de (19.03.2011).
- Triebel, Claas; Lang-von Wins, Thomas: Kompetenzen kennen und nutzen. In: *clavis magazin*, Ausgabe 02/2007. Hrsg.: Projekt KP IQ.
- Westhoff, Gisela; Fietz, Gabriele: Ergebnisse berufspädagogischer Handlungsforschung zur Kompetenzentwicklung in Wirtschaftsmodellversuchen, in: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): *Theorie und Praxis der Kompetenzfeststellung im Betrieb – Status quo und Entwicklungsbedarf*. W. Bertelsmann Verlag Bielefeld 2009, S. 215–232.
- Westhoff, Gisela (Hrsg.): *Gestaltung der Flexibilitätsspielräume in der Berufsbildung: Auszubildende Fachkräfte und selbst organisiertes Lernen*, Konstanz 2006.
- Westhoff, Gisela (Hrsg.): *Gestaltung der Flexibilitätsspielräume in der Berufsbildung: Gestaltungsoffene Aus- und Weiterbildung durch Handlungsforschung fördern*, Konstanz 2008.
- Westhoff, Gisela: Neue Ansätze der Kompetenzentwicklung – Ergebnisse aus Modellversuchen im Programm Flexibilitätsspielräume in BWP (36. Jg.) 6/2007.
- Zemlin, Petra; Albrecht, Peter: Modularisierung in der gestaltungsoffenen Ausbildung – Chancen und Grenzen, Ergebnisse des Workshops 1, in: *Tagungsdokumentation 15./16.05.07 Duisburg*, unter: www.bibb.de/flexibilitaet.

Ausgewählte Internetadressen:

- www.kmk.org/doc/publ/handreich.pdf (19.03.2011)
- www.bibb.de/flexibilitaet (19.03.2011)
- www.cedefop.eu.int (19.03.2011)
- www.protege.de (19.03.2011)
- www.flexkom.info (19.03.2011)
- www.projekt.vokal.de (19.03.2011)
- www.bibb.de/hetrogenitaet (19.05.2011)

Anhang: Kompetenzansätze im BIBB-Modellversuchsprogramm „Flexibilitätsspielräume in der Aus- und Weiterbildung“: Ausgewählte Ergebnisse der Selbsteinschätzung der Ansätze in den Modellversuchen¹⁸

Kategorie	Perspektive	Kompetenzfeststellung	Kompetenzentwicklung
Name des Modellversuchs			
Name des Verfahrens innerhalb des Modellversuchs			
Kennzeichnung/Beschreibung des Verfahrens Wie ist die Vorgehensweise, was sind die Erhebungs- und Entwicklungsinstrumente, wie geht KF/KE mit diesem Verfahren?			
Was ist die Ausgangslage zur Befassung mit KF und KE?			
Welche Herausforderungen bezogen auf Fragen der KF und KE sollen gelöst werden?			
Entscheidungsgründe (Mehrwert/Vorteile/Probleme) für die Entwicklung/Nutzung dieses Instrumentariums/Methode zur KF und KE			
Welche Verbesserungen werden im Modellversuchskorridor realisiert oder erwartet?			
Welche Flexibilitätsspielräume deuten sich an? bezogen auf MV-Region, Betrieb, Institution			
Adressat des Verfahrens¹⁹			
Organisation		10	17
Individuum		10	18

18 Autoren/Autorinnen: Elisabeth Portz-Schmitt/Petra Zemlin/Christian Hollmann/Mark Sebastian Pütz/Gisela Westhoff, vgl. Westhoff Bonn 2007.

19 Anzahl der positiven Nennungen „ja, trifft zu“; Mehrfachnennungen möglich

Fortsetzung

Bildungs-/Lebens-/Erwerbsphase:		
Berufsvorbereitung	1	2
Berufsausbildung	7	13
Weiterbildung	14	14
Übergangsphasen Wiedereinstieg ins Erwerbsleben	1	3
Arbeitsprozess	14	14
Handlungskompetenz/Schwerpunkte Gewichtung: max. 3 Kreuze		
Fachkompetenz	10	23
Sozialkompetenz	12	24
Personalkompetenz	12	23
Methodenkompetenz (Querschnittskompetenz)	15	26
Lernkompetenz (Querschnittskompetenz)	10	22
Kompetenzerwerb		
• Informell	7	16
• Nonformal	6	12
• Formal	6	12
Verfahren		
Eigenentwicklung	8	15
angepasstes Verfahren	6	5
Übernommenes Verfahren	–	3
Durchführungsbestimmungen für das gesamte Verfahren		
• Verbindliche Anweisungen zur Durchführung des Verfahrens	8	12
• Qualitative Instrumente	9	15
• Quantitative Instrumente	4	3

Fortsetzung

Nutzung des Verfahrens durch die Teilnehmer/-innen: Wie selbstständig können die Teilnehmer/-innen das Verfahren durchführen?		
• Freier Zugang zu den Instrumenten	7	10
• Können die TN das Verfahren allein durchführen	6	7
• Ist eine Trainer/Coach-Begleitung vorgesehen?	4	6
• Wie hoch ist der geschätzte zeitliche Umfang für die TN (bitte Angaben in Stunden)?	30 Min.–4 Stunden	3 Std.–36 Std.
• Zertifikat	3	5
Nutzung des Verfahrens durch Trainer/Coaches:		
• Schulungsnotwendigkeit für Trainer/Coach:		
• wegen der Lizenzen/der Rechte	1	1
• wegen der Komplexität des Verfahrens	5	8
• Gibt es ein Schulungsangebot?	7	8
• Wie hoch ist der geschätzte zeitliche Umfang für die Trainer/Coaches beim Einsatz des Verfahrens?	4–40 Std.	10–30 Std.
• Zertifikat	1	3
Kosten		
• Lizenzgebühren	--	--
• Durchführungskosten ca.	KA	KA
Laufende Pflege des Verfahrens	5	5
Transfer		
Zielgruppenspezifische Informationsquellen (Internetseiten, Publikationen)	8	19
Ansprechpartner Umsetzungsbegleitung	7	19
Nachhaltigkeit	8	19

Klaus Jenewein

Zur Entwicklung der Kompetenzdiskussion in der Berufsbildung

Im vergangenen Jahrzehnt hat die Diskussion um Kompetenzentwicklung und Kompetenzevaluation im gesamten Bildungswesen erheblich an Bedeutung gewonnen. Dies ist ohne die in den Schulsystemen durchgeführten internationalen Vergleichsstudien nicht erklärbar. Hierbei wurde in einer intensiven bildungswissenschaftlichen Debatte herausgearbeitet, dass individuelle Fähigkeiten nur mit dem Konstrukt der Kompetenz hinreichend beschrieben, erfasst und vergleichend betrachtet werden können – wenn man nicht nur Wissensbestände, sondern die darauf rekurrierenden individuellen Fähigkeiten gegenüberstellen will. Diese hier eingenommene Sichtweise, die im Prinzip heute unbestritten ist, korreliert mit Debatten aus ganz anderen Forschungsfeldern und lässt sich beispielsweise durchaus in Beziehung setzen mit der aus den Wirtschaftswissenschaften stammenden Humankapitaltheorie. Hier geht es um die Frage des in einer Volkswirtschaft vorliegenden Bestands an Wissen und Fähigkeiten – und letztlich um dessen wirtschaftliche Bedeutung bis hinunter ins einzelne Unternehmen.

In der hier vorliegenden Buchveröffentlichung werden die in Modellversuchen zur beruflichen Bildung entwickelten Ansätze zur Kompetenzförderung vorgestellt. Die Modellversuchsarbeiten fanden in Wechselbeziehung zu den in sehr unterschiedlichen Disziplinen vorliegenden Entwicklungen der Kompetenzdiskussion statt. Wie hat sich in diesem Zusammenhang die Kompetenzdebatte in den beruflichen Bildungswissenschaften und in benachbarten Disziplinen in den vergangenen Jahrzehnten entwickelt, mit welchen Grundpositionen wurde sie ausgestaltet, welches sind die aktuellen Diskussionslinien und welche internationalen Zusammenhänge wirken auf diese Debatte ein? Diesen Fragen geht der vorliegende Beitrag nach.

1. Der Kompetenzbegriff in der bildungswissenschaftlichen Diskussion

Die historischen Bezüge um die Entwicklung von Kompetenzkonzepten und des Kompetenzbegriffs gehen weit über den bildungswissenschaftlichen Rahmen hinaus. Eine gute und differenzierende Aufarbeitung der Wurzeln von der römischen Rechtslehre bis zu Entwicklungen in den Kommunikationswissenschaften im vergangenen Jahrhundert, hier im Wesentlichen getragen von Chomsky und ausge-

staltet mit Wechselbeziehungen u. a. zu Habermas, enthält der Aufsatz von Kobelt (2008). Auf diese Darstellung soll im vorliegenden Beitrag verzichtet werden.

In den Bildungswissenschaften lässt sich die Frage, durch welche Theorien und Grundannahmen die Ziele der gesellschaftlichen Bildungsarbeit beschrieben werden können, zurückverfolgen bis zur Debatte um Bildungstheorien und den Bildungsbegriff. Hier ergeben sich interessante Wechselbezüge zu reformpädagogischen Theorien. Aufgearbeitet wurde diese Debatte für die moderne Erziehungswissenschaft in der ersten Studie zur Bildungstheorie und Didaktik von Wolfgang Klafki. Klafki (1963) ging davon aus, dass die bis in die 1960er Jahre des vergangenen Jahrhunderts dominierenden (objektorientierten) materialen Bildungstheorien und die als Gegenentwurf zu verstehenden (subjektorientierten) formalen Bildungstheorien für sich allein nicht ausreichen, um die Grundzüge für eine moderne Bildungsarbeit zu beschreiben. Er führte als Modell für eine Verschränkung materialer und formaler Bildungstheorien das Konzept der kategorialen Bildung ein und hat hier einige der wesentlichen Grundüberlegungen der heutigen Kompetenzdiskussion herausgearbeitet:

- dass Bildung immer in Bezug auf subjektive Entwicklung und Fähigkeiten betrachtet werden muss,
- dass Bildung – auch wenn sie vorwiegend in ihrer formalen Dimension begriffen wird – immer auch auf einen gegenständlichen Kontext bezogen ist und
- dass die gesellschaftlichen Ziele für Bildung stets auch normativ begründet sind und sich auf einen nur historisch zu begreifenden gesellschaftlichen Entwicklungsstand beziehen.

Allgemein wird heute überwiegend davon ausgegangen, dass die systematische Verwendung des Kompetenzbegriffs auf Heinrich Roth zurückgeht, der in seiner Pädagogischen Anthropologie gegen Ende der 1960er Jahre einen „Wechsel von einem traditionellen zu einem emanzipatorischen Erziehungsbegriff“ – so beschreiben das Klieme/Hartig – vollzogen hat. Roth ging es um einen modernen Erziehungsbegriff. Als zentrale Kategorie bezeichnet er die Mündigkeit – ein Begriff, der in der Berufspädagogik später u. a. von Lipsmeier (der Mündigkeit neben beruflicher Tüchtigkeit als zweite zentrale Zieldimension beruflicher Bildung eingeführt hat) aufgegriffen worden ist – und definiert diese „als Kompetenz für verantwortliche Handlungsfähigkeit“ (1971, S. 180, zitiert nach Klieme/Hartig 2007, S. 19). Für eine solche Kompetenz hat Roth ein Modell für ihre Grundstrukturierung vorgeschlagen, das sich bis heute durch die pädagogische Kompetenzdiskussion zieht: Er sprach von einem Konstrukt aus Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz (1971, S. 388 f.).

Interessant für die durch Roth angestoßene erziehungswissenschaftliche und die darauf folgende berufspädagogische Diskussion ist eine sehr weite Verwendung des

Kompetenzbegriffs, der sowohl Kenntnisse und Fertigkeiten umfasst, aber auch affektive Verhaltensdispositionen wie motivationale und volitionale Aspekte mit einschließt. Diese Tradition hat weitreichende Konsequenzen für die Kompetenzdiskussion in der heutigen beruflichen Bildungsarbeit, wie im Folgenden noch aufgezeigt wird.

Insbesondere hat Roth mit seinen Überlegungen die Arbeit des Deutschen Bildungsrats geprägt, in der die Grundgedanken einer emanzipatorischen Bildungskonzeption aufgenommen worden und – unter dem Gesichtspunkt der Integration allgemeiner und beruflicher Bildung – auch in einem berufsbildungsspezifischen Zusammenhang bearbeitet worden sind. Im Gutachten zur Neugestaltung der Sekundarstufe II wurde betont, dass jeder Bildungsgang – neben seinem speziellen Ausbildungsinteresse – der humanen Entwicklung seiner Schüler verpflichtet ist. Für diesen Ansatz wurden „integrierte Lernprozesse“ gefordert, „die neben der Fachkompetenz humane und gesellschaftliche Kompetenzen vermitteln“ (Deutscher Bildungsrat 1974, S. 49). Klieme und Hartig betonen, dass das in diesem Kontext herausgearbeitete Kompetenzkonzept „mit dem psychologischen Konzept von Handlungskompetenz, wie es Aepli und vor allem Weinert ausgearbeitet haben, kompatibel ist“ (S. 21), in seiner Reichweite jedoch über die soziologischen Arbeiten (Chomsky und Habermas, die sich im Wesentlichen mit dieser Diskussion unter dem Aspekt linguistischer und kommunikativer Kompetenz befasst haben) deutlich hinausgeht (2007, S. 14 ff.). Ein zweiter wichtiger Aspekt ist die bereits von Chomsky herausgearbeitete Unterscheidung von Kompetenz und Performanz, die heute besonders hinsichtlich der Kompetenzevaluation und -messung von zentraler Bedeutung ist (hierzu sei auf den Beitrag von Heursen (1983) in der Enzyklopädie Erziehungswissenschaft verwiesen, der den damaligen Diskussionsstand in der pädagogischen Psychologie und der Erziehungswissenschaft in einer guten Übersichtsdarstellung aufarbeitet). In dem hier vorliegenden Beitrag wird der Performanz-Aspekt nicht aufgegriffen, da der Fokus dieses Buchs auf der Kompetenzentwicklung und nicht auf Fragen der Kompetenzmessung liegt.

Die in der heutigen bildungswissenschaftlichen Diskussion verbreitete Abgrenzung des Kompetenz- und Qualifikationsbegriffs arbeitet Reetz heraus. Unter Kompetenz versteht er „menschliche Fähigkeiten, die dem situationsgerechten Handeln zugrunde liegen und dieses erst ermöglichen“. Übertragen auf berufliche Handlungskompetenz ist dieses ein Potenzial von Fähigkeiten, das es „dem Menschen erlaubt, entsprechend den Leistungsanforderungen, die in konkreten beruflichen Situationen gestellt werden, zu handeln“. Damit ist der Begriff der beruflichen Handlungskompetenz eng mit dem Qualifikationsbegriff verbunden. Hierzu führt Reetz unter Bezugnahme auf Bunk und Erpenbeck/Heyse aus: „Aus der Sicht des Beschäftigungssystems werden die jeweils nachgefragten, aktuell verwertbaren Fähigkeiten, derartigen Leistungsanforderungen gerecht zu werden, als Qualifikationen bezeich-

net. Aus der pädagogischen Perspektive einer Kompetenz bilden die abgeforderten Qualifikationen aber nur einen Teil des Potenzials, das mit beruflicher Handlungskompetenz umschrieben wird. Der Kompetenzbegriff ist also gegenüber dem Qualifikationsbegriff nicht nur umfassender, er bringt auch die jeweilige Fähigkeit zur Erzeugung von Verhalten auf Basis von individueller Selbstorganisation stärker zum Ausdruck“ (Reetz 1999, S. 38 f.).

2. Die Kompetenzdiskussion in der beruflichen Ausbildung

Während die bisherigen Ausführungen einige grundlegende begriffliche Aspekte der bildungswissenschaftlichen Debatte herausstellen (wobei auf die Kompetenzdiskussionen in anderen Fachdisziplinen wie den Rechtswissenschaften oder der Motivationspsychologie hier nicht eingegangen wird), soll im Folgenden aufgearbeitet werden, wie die Einführung des Kompetenzbegriffs in der beruflichen Bildung erfolgt ist und welcher Entwicklungsstand aktuell zu verzeichnen ist. Die z. T. gravierenden Unterschiede in einzelnen Bereichen der Berufsbildungsforschung und -praxis sind für die vorliegende Veröffentlichung von besonderer Bedeutung, da auch die Modellversuchskonzepte durch Theorien und Handlungsansätze geprägt sind, die unterschiedlichen disziplinären Traditionen entstammen und dementsprechend auch in unterschiedlicher Weise mit zentralen Leitbegriffen umgehen.

Infolge der bereits dargestellten Bildungsrat-Diskussionen ist der Kompetenzbegriff zunächst vor allem in den Arbeiten zum Kollegstufenkonzept Nordrhein-Westfalen – etwa durch Blankertz und Gruschka – im erziehungswissenschaftlichen Kontext aufgegriffen worden. In der beruflichen Bildung wurde dieser Prozess in den 1970er und 1980er Jahren begleitet durch intensiv diskutierte industriesoziologische Studien über die Veränderung der Berufs- und Arbeitswelt (etwa durch die Arbeiten von Kern und Schumann und das Göttinger SOFI-Institut oder die Berliner Projektgruppe Automation und Qualifikation) und die sich hieraus ergebenden veränderten Anforderungen an die zukünftigen Fachkräfte. Zu einer grundlegenden Weiterentwicklung in der Bildungsarbeit der beruflichen Lernorte führte dies im Zusammenhang mit den großen Neuordnungsverfahren der 1980er Jahre, insbesondere der handwerklichen und industriellen Elektro- und Metallberufe.

2.1 Berufliche Bildung am Lernort Schule

In der schulischen Berufsbildung war es vor allem die Lehrerfortbildungsarbeit des nordrhein-westfälischen Landesinstituts für Schule und Weiterbildung, durch das wesentliche Handlungsansätze theoretisch begründet und konzeptionell ausgearbeitet worden und sowohl in die Curriculararbeit des Landes NRW als auch

in die KMK eingebracht worden sind. Wichtige Eckpunkte markieren zwei Gutachten, die durch Bader und Rauner erstellt worden sind und mit denen für den Lernort Berufsschule zentrale Aspekte der heutigen Kompetenzdiskussion markiert werden.

Rauner hat mit seinem 1987 veröffentlichten Gutachten zu einer neuen Elektrotechnik-Grundbildung in der Kollegschule einen Denkansatz entwickelt, der in der heutigen Kompetenzdiskussion und für die in diesem Buch dokumentierten Modellversuchsarbeit eine wichtige theoretische Grundlage bietet. Der bis dahin geltenden fächersystematischen Struktur der beruflichen Curricula, wie sie nicht nur dem berufsschulischen Unterricht, sondern auch dem traditionellen betrieblichen Lehrgangskonzepten entsprach, setzt er die Idee einer entwicklungslogischen Strukturierung beruflicher Ausbildung und beruflichen Unterrichts entgegen. Grundlegendes Prinzip ist die Anlehnung an das nach Dreyfus und Dreyfus sowie nach Havighurst formulierte Entwicklungsstufenmodell, das sich zunächst einmal nicht am Kompetenz-, sondern am Expertisebegriff orientiert. Das Modell geht von der Grundannahme aus, dass sich Expertise in einer fachlichen Domäne – beispielsweise in einem Beruf – in einzelnen Entwicklungsstufen herausbildet und diese sich – von einem ersten Orientierungs- und Übersichtswissen ausgehend – auf der Grundlage von in seiner Komplexität zunehmendem Detail- und Erfahrungswissen konstituieren. Hierauf aufbauend hat Rauner selbst herausgearbeitet: Die Entwicklungsstrukturen in der beruflichen Bildung lassen sich in unterschiedliche Stufen zunehmender beruflicher Handlungskompetenz ordnen.

Der hier skizzierte Grundgedanke, nach dem berufliches Handlungswissen sich nicht aus einer Anhäufung von nach fachwissenschaftlichen Strukturen geordneten Wissens-elementen ergibt, sondern aus einem beruflichen Handlungs- und Erkenntniszusammenhang heraus aufgebaut werden muss, ist in der Curriculararbeit der vergangenen zwei Jahrzehnte intensiv aufgegriffen worden.

Bader hat in seinem Gutachten einen etwas anderen Standpunkt eingenommen. Ausgehend vom Deutschen Bildungsrat und von soziotechnisch begründeten Theorien über den Zusammenhang technischen Denkens und Handelns, entwickelt er einen Vorschlag für die Strukturierung eines Kompetenzbegriffs in einem beruflichen Bildungszusammenhang. Als Ziel beruflicher Bildungsprozesse arbeitet er das Konstrukt „berufliche Handlungskompetenz“ heraus, das mit handlungsorientiertem Lernen als Unterrichtsprinzip untersetzt wird. Die Grundüberlegungen wurden unmittelbar in der NRW-Lehrplanarbeit für die 1987 neu geordneten Elektro- und Metallberufe aufgegriffen.

In den NRW-Richtlinien „Grundbildung industrielle Metallberufe“ (Kultusministerium 1991, in identischer Form in den Grundbildungsrichtlinien für die handwerklichen und industriellen Elektro- und für die handwerklichen Metallberufe) wird als

zentraler didaktischer Ansatz für die Berufsschule herausgearbeitet: „Entwicklung von Handlungskompetenz“ (S. 16). Unterschieden werden hier die beiden zentralen Begriffe *Handlung* und *Kompetenz*. In Anlehnung an Bader, der sich in seinen Ausführungen an Aebli angelehnt hat, wird der Handlungsbegriff definiert als eine „Abfolge von Vollzügen, die sich an Zielen orientieren, in ihrem Zusammenhang durchschaut und verstanden werden und zu einem beschreibbaren Ergebnis führen. Dementsprechend kann Handeln sich sowohl auf materiell fassbare Gegenstände beziehen als auch auf gedankliche Gebilde.“ Kompetenz wird bezeichnet als „Lernerfolg in Bezug auf den einzelnen Lernenden und seine Befähigung zu eigenverantwortlichem Handeln in privaten, beruflichen und gesellschaftlichen Situationen“. Der Kompetenz gegenübergestellt wird der Begriff der Qualifikation, diese bezeichnet – in Anlehnung an den Deutschen Bildungsrat – den „Lernerfolg (...) aus der Sicht der Nachfrage in privaten, beruflichen und gesellschaftlichen Situationen“ (ebd., S. 16 f.). Für die berufliche Bildungsarbeit wird der Kompetenzbegriff konkretisiert in dem Leitbegriff „Berufliche Handlungskompetenz“, der in den Richtlinien definiert wird durch die Trias Fach-, Human- und Sozialkompetenz, die unter besonderer Berücksichtigung von Methoden- und Lernkompetenz zu vermitteln seien (ebd., S. 18).

Dieses Kompetenzmodell wurde Mitte der 1990er Jahre durch die Kultusministerkonferenz (KMK) aufgenommen und bildet bis heute die Leitlinie für die Rahmenlehrplanarbeit für berufsbildende Schulen. Die KMK-Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule ist den jeweils verwendeten Definitionen und in den Bezeichnungen für einzelne Teilkompetenzen mehrfach überarbeitet worden. Sie enthält allerdings bis heute die in dem Bader-Gutachten vorgeschlagene Grundstrukturierung in drei Kompetenzdimensionen Fach-, Human- und Sozialkompetenz, die unter besonderer Betonung einzelner Kompetenzschwerpunkte zu entwickeln sind. In der aktuellen KMK-Handreichung heißt es dazu: „Handlungskompetenz (...) wird hier 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.“ Und nach den Definitionen dieser drei Kompetenzen geht es weiter: „Bestandteil sowohl von Fachkompetenz als auch von Humankompetenz als auch von Sozialkompetenz sind Methodenkompetenz, kommunikative Kompetenz und Lernkompetenz“ (KMK 2007, S. 10 f.). Hierbei beziehen sich u. a. die Methodenkompetenz auf zielgerichtetes, planmäßiges Vorgehen bei der Bearbeitung von Aufgaben und Problemen, kommunikative Kompetenz auf das Verstehen und Gestalten kommunikativer Situationen und Lernkompetenz auf das Beherrschen von Lerntechniken und Lernstrategien und ihre Nutzung für lebenslanges Lernen.

Ausführlich beschrieben sind diese Zusammenhänge und Prozesse in Kobelt (2008) und in weiteren Beiträgen in Koch/Straßer (2008) sowie in späteren Veröffentlichungen von Bader/Müller (deren zentrale Aussagen dargestellt sind in Abb. 1). Hiermit ist ein wichtiger Aspekt angesprochen: Der Domänenbezug der Handlungskompetenz und ihrer Bereiche Methodenkompetenz, kommunikative Kompetenz und Lernkompetenz. Diese Kompetenzen sind nach diesem Verständnis grundsätzlich nur in Verbindung mit einem fachlichen Zusammenhang zu entwickeln und haben in unterschiedlichen fachlichen Domänen auch unterschiedliche inhaltliche Ausprägungen. Anders ausgedrückt: Methoden-, Lernkompetenz sowie kommunikative Kompetenz sind für Fachkräfte in technischen Berufen etwa im Vergleich zu sozialen oder kaufmännischen Berufsfeldern differenziert zu betrachten.

Abbildung 1: **Illustration des durch die KMK aktuell verwendeten Kompetenzmodells nach Bader/Müller** (Hensge et al. 2008, S. 11)

	Fachkompetenz	Humankompetenz	Sozialkompetenz
Methodenkompetenz	methodische Analysen strategisches Wissen	Methoden der Selbstreflexion eigene Kompetenzentwicklung planen	Teamstrukturen analysieren soz. Beziehungen gestalten
Lernkompetenz	Informationen beschaffen Zusammenhänge herausarbeiten	eigene Lerninteressen entwickeln eigene Lernprozesse gestalten	Lernprozesse in Gruppen verstehen; gestalten Lerndefizite erkennen und Hilfestellung anbieten
kommunikative Kompetenz	Verstehen fachlicher Begriffe Verstehen + Interpretieren von Gestik; Mimik	eigene und anderer Interessen in Einklang bringen Fremdsprache anwenden unter Einbeziehung des Verstehens fremder Kulturen	Kommunikation verstehen Entscheidungen i. d. Gruppe treffen (Gesprächsregeln vereinbaren; Konsens- und Konfliktfähigkeit entwickeln)

Ein zweiter Aspekt ist in diesem Verständnis bemerkenswert, der ebenfalls aus dem 1990er Bader-Gutachten und der NRW-Lehrplanarbeit übernommen worden ist: die Verbindung der Forderung nach Handlungskompetenz mit Handlungsorientierung als didaktischem Leitprinzip des beruflichen Lernens. „Die Zielsetzung der Berufsausbildung“, so die aktuelle KMK-Handreichung, „erfordert es, den Unterricht an einer (...) Pädagogik auszurichten, die Handlungsorientierung betont und junge Menschen zu selbstständigem Planen, Durchführen und Beurteilen von Arbeitsaufgaben im Rahmen ihrer Berufstätigkeit befähigt“ (S. 12). Diese Aussage wird um Ausführungen ergänzt, die einen Handlungsbegriff mit Bezug auf die kognitions-

psychologischen Theorien Aebli erkennen lassen. An dieser Stelle wird ein zweiter zentraler Argumentationszusammenhang erkennbar, der für die Gestaltung kompetenzfördernder Lernarrangements einen zentralen Zusammenhang zu den jeweiligen Lernformen betrifft und sich in der weiteren Entwicklung im Kontext eines konstruktivistischen Verständnis beruflicher Lernprozesse untersetzen ließe.

Das hier vorliegende Kompetenzverständnis und die Verbindung von Kompetenzentwicklung und handlungsorientiertem Lernen sind für das vorliegende Buchprojekt insofern von besonderer Bedeutung, als es hier um Ansätze zur Kompetenzförderung (und weniger um Fragen der Kompetenzevaluation) geht und viele der hier behandelten Modellversuche einen besonderen Schwerpunkt auf das gesamte berufliche Ausbildungswesen einschließlich des Übergangs von der allgemeinbildenden Schule in die berufliche Erstausbildung legen. Zudem verdeutlichen gerade die letzten Zitate um das Verständnis handlungsorientierten Lernens, dass sich die betrieblichen und schulischen Lernorte in ihrem didaktischen Grundverständnis stark annähern, zumal inzwischen auch für den Unterricht in den berufsbildenden Schulen mit dem Prinzip der vollständigen Handlung und der Befähigung zu selbstständigem Planen, Durchführen und Beurteilen eines der wesentlichen Grundprinzipien der betrieblichen Ordnungsarbeit abgebildet wird. Daher werden Aspekte dieses Kompetenzbegriffs in verschiedenen Modellversuchen aufgegriffen und haben für die Weiterentwicklung des gesamten beruflichen Bildungssystems eine hohe Bedeutung.

2.2 Betriebliche Berufsausbildung

In der beruflichen Bildung wurde zunächst die Bedeutung industriesoziologischer Studien der 1970er und 1980er Jahre intensiv diskutiert. Als Ausgangssituation wurden beschrieben: a) das durch den technischen Wandel verursachte Obsoleszenzproblem (immer rascherer Überalterungsprozess einmal erworbener technischer Kenntnisse und Fähigkeiten), b) ein Prognosedefizit durch fehlende Möglichkeiten einer gesicherten Vorhersage der in Zukunft benötigten Qualifikationen und c) zunehmende Probleme der Inhalts- und Methodenvaleanz beruflicher Bildungsinhalte. Wichtigste Konsequenz war seinerzeit die Überwindung von taylorisierten Formen der Arbeitsorganisation durch Hinwendung zu Konzepten des Lean Management und dadurch verändernde Anforderungen an die berufliche Bildung (anschauliche Darstellungen finden sich in Arnold/Lipsmeier/Ott 1998, S. 18 ff.), im Kontext mit einer Fokussierung beruflicher Bildungsarbeit auf subjektorientierten Lernprozessen.

Interessanterweise wurde in der betrieblichen Berufsbildung – anders als in der schulischen Bildungsarbeit (s. u.) – zunächst nicht der Aspekt der Kompetenzförderung in den Vordergrund gestellt. Vielmehr wurde zunächst aus der Perspektive der

Wirtschaft argumentiert und der Qualifikationsbegriff im Fokus der betrieblichen Bildungsarbeit gesehen. Den Schlüssel in der Überwindung der oben angesprochenen Ausgangssituation sah man hier auf verschiedenen Handlungsebenen: einerseits durch Entspezialisierung beruflicher Lernprozesse und eine Betonung sogenannter Schlüsselqualifikationen, die in Folge an einen bereits 1974 erschienenen Aufsatz von Mertens mit verschiedenen betrieblichen Ansätzen ausgearbeitet wurden (vgl. das REFA-Konzept Arbeitspädagogik, das Siemens-Konzept zur projekt- und transferorientierten Ausbildung PETRA u. a. m.), andererseits durch die Betonung handlungsorientierten Lernens, ein Aspekt, der in vielen Modellversuchen (z. B. durch die Entwicklung der Leittextmethode) und Reformprojekten bearbeitet worden sind. Betriebliche Ausbildungsordnungen wiesen bis vor wenigen Jahren keine Kompetenzen aus, sondern Fertigkeiten und Kenntnisse, die durch die Betonung auf selbstständiges Planen, Durchführen und Kontrollieren zu vermitteln seien; eine Forderung, mit der damals das Prinzip der vollständigen Handlung als Ausbildungsprinzip der betrieblichen Berufsausbildung festgeschrieben worden ist.

Die Verwendung des Kompetenzbegriffs in den Ordnungsmitteln der betrieblichen Berufsausbildung ist im Vergleich zu den Rahmenlehrplänen wesentlich später erfolgt. Noch der 1998 neu geordnete Ausbildungsberuf Mechatroniker/-in schreibt in der Ausbildungsordnung „Fertigkeiten und Kenntnissen“ vor; § 4 führt aus, die „in dieser Verordnung genannten Fertigkeiten und Kenntnisse sollen so vermittelt werden, dass der Auszubildende zur Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit im Sinne des § 1 Abs. 2 des Berufsbildungsgesetzes befähigt wird, die insbesondere selbstständiges Planen, Durchführen und Kontrollieren einschließt.“

Diese bis Ende vergangenen Jahrhunderts verwendeten Termini sind in den neueren Verfahren inzwischen ersetzt worden. Beispielsweise heißt es in der Verordnung über die Berufsausbildung in den industriellen Elektroberufen (2007; in ähnlicher Weise sind bislang alle neuen Ausbildungsordnungen ausgestaltet worden): „Die in dieser Verordnung genannten Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten (berufliche Handlungsfähigkeit) sollen prozessbezogen vermittelt werden. Diese Qualifikationen sollen so vermittelt werden, dass die Auszubildenden zur Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit im Sinne des § 1 Abs. 3 des Berufsbildungsgesetzes befähigt werden, die insbesondere selbstständiges Planen, Durchführen und Kontrollieren sowie das Handeln im betrieblichen Gesamtzusammenhang einschließt.“ Die dann folgenden Ausbildungselemente werden eher dem Qualifikationsbegriff zugeordnet und dann nach Kern- und Fachqualifikationen unterschieden, bis dann im Weiteren gefordert wird: „Im Rahmen der berufsspezifischen Fachqualifikationen ist die berufliche Handlungskompetenz in einem Einsatzgebiet durch Qualifikationen zu erweitern und zu vertiefen, die im jeweiligen Geschäftsprozess zur ganzheitlichen Durchführung komplexer Aufgaben befähigt“ (2007, § 3).

Diese Begriffsverwendung zieht sich in den letzten Jahren durch viele Veröffentlichungen und Stellungnahmen der an der betrieblichen Ausbildung beteiligten Akteure. Der Zentralverband der elektrotechnischen Industrie ZVEI führt die folgenden Gestaltungsprinzipien für die Neuordnung der industriellen Elektroberufe auf: Prozessorientierung, Flexibilität, berufliche Handlungskompetenz und Lernen in der Arbeit – Letzteres begriffen als Kompetenzentwicklung für erfahrungsgeleitetes und selbstgesteuertes Arbeiten und Lernen (s. Abb. 2). Eine offene Gestaltung der Ausbildung wird dann durch Kern- und Fachqualifikationen erreicht, die „je nach betrieblichen Anforderungen und Prozessabläufen unterschiedlich verzahnt werden“ können (BITKOM/VDMA/ZVEI 2007, S. 2). Befähigen soll die Ausbildung zum beruflichen Handeln, und es heißt weiter: „Für die Entwicklung der beruflichen Handlungskompetenz kommt der Ausbildung an realen Aufgaben, im aktuellen Betriebsgeschehen und im typischen sozialen Umfeld eine besondere Bedeutung zu“ (ebd., S. 3).

Abbildung 2: **Gestaltungsprinzipien aktueller Neuordnungsverfahren**
(Verbändepräsentation o. J., S. 6)

Neuordnung der industriellen Elektroberufe	
Gestaltungsprinzipien	
Prozesse	Geschäftsprozesse bestimmen Ausbildungsberufe und -inhalte
Flexibilität	Gestaltung der Ausbildung in betrieblicher Disposition
berufliche Handlungskompetenz	Qualifikationsvermittlung im direkten Kontext betrieblicher Anforderungen
Lernen im Beruf	Kompetenzentwicklung für erfahrungsgeleitetes Arbeiten u. selbstgesteuerte Vorbereitung auf einen lebensbegleitenden Qualifizierungsprozess

Eindeutig ist zu erkennen: Offensichtlich wird zwischen dem Kompetenz- und Qualifikationsbegriff nicht systematisch differenziert. Die Ausführungen in der zitierten Veröffentlichung gehen dann wie folgt weiter: „Kompetenz bezeichnet die individuelle Fähigkeit, in aktuellen und zukünftigen, komplexen und dynamischen Situationen eigenständig handeln zu können. Sie umfasst:

- fachliche Qualifikationen (Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten), die für konkrete Geschäfts- und Arbeitsprozesse benötigt werden, sowie
- übergreifende Kompetenzen, wie die Fähigkeit, Arbeiten und Lernen selbstständig zu planen, durchzuführen und auszuwerten, Erfahrungen zu reflektieren und weiterzugeben, einschließlich der dafür notwendigen Motivation und Entwicklungsbereitschaft“ (ebd., S. 4).

Interessanterweise zieht sich dieser Aspekt durch die gesamte aktuelle Ordnungsdiskussion und durch viele darauf bezogene Veröffentlichungen und Stellungnahmen: Eine systematische Unterscheidung zwischen dem Kompetenz- und dem Qualifikationsbegriff findet sich an fast keiner Stelle. Überall werden – wie in den obigen Beispielen – Qualifikationen als Teile von Kompetenzen beschrieben und umgekehrt, ebenso wird Qualifikationsvermittlung undifferenziert neben beruflicher Handlungskompetenz als Gestaltungsprinzip aufgeführt. Ähnlich die Aussagen zum Prüfungssystem: Während sich beispielsweise die Bearbeitung betrieblicher Aufträge auf „prozessrelevante Kompetenzen“ beziehen soll, werden im anschließenden Bewertungskonzept in den Bereichen Arbeitskommunikation, Auftragsplanung, Auftragsdurchführung, Auftragskontrolle „prozessqualifikationsrelevante Aussagen“ beurteilt. Der Kompetenzbegriff kommt dann wieder ins Spiel, wenn es um die europäische Dimension geht; „berufliche Handlungskompetenz als nachweisbares Ergebnis („outcome“) von Lern- und Arbeitsprozessen“ wird betrachtet als „Bezugspunkt für die Bestimmung von Qualifikationsniveaus im europäischen wie in den nationalen Qualifikationsrahmen“ (ebd., S. 5). In der Ordnungsarbeit selbst findet sich der Kompetenzbegriff nicht, hier ist lediglich der Qualifikationsbegriff angesprochen (vgl. z. B. die Ausbildungsordnung Technischer Modellbauer/Technische Modellbauerin, neu geordnet 2009).

2.3 Entwicklungen im Berufsausbildungssystem der DDR

Obwohl der Kompetenzbegriff in der Berufsbildungsliteratur der DDR nicht verwendet wird, sind hier interessante Ansätze festzustellen, mit denen die dargestellten Entwicklungen korrespondierten. Einerseits kann festgehalten werden, dass mit der zunehmenden Bedeutung der Betriebsberufsschulen in der DDR die Verbindung berufstheoretischen und berufspraktischen Lernens in ganzheitlichen Lernprozessen prinzipiell einfacher realisierbar ist als in dem in den alten Bundesländern zu einem großen Anteil kleinbetrieblich organisierten dualen System. Ebenso ist festzustellen, dass die gesamte Thematik des Lernens „im Prozess der Arbeit“ einen hohen Stellenwert in der berufswissenschaftlichen Diskussion eingenommen hat (vgl. Bergmann/Skell 1996, Hortsch/Kersten 1996). Interessant ist hier zunächst, dass über die-

sen Zugang ein zusammenhängendes Verständnis des theoretischen und praktischen Lernens entwickelt wurde. Das ist dem Standardwerk der „Unterrichtsprozess in der Berufsausbildung“ mit den Prinzipien erziehender Unterricht, Wissenschaftlichkeit, enge Verbindung von Theorie und Praxis, Kollektivität und Individualität, Aktivität und Selbständigkeit sowohl beim Lernen als auch beim Arbeiten, Planmäßigkeit und Systematik, Anschaulichkeit, Fasslichkeit, Dauerhaftigkeit und Anwendbarkeit sowie koordiniertes Vorgehen zu entnehmen (Zentralinstitut für Berufsbildung der DDR 1984, S. 92 ff.). Die Umsetzung in didaktische und methodische Prinzipien des so „theoretischen“ und „berufspraktischen Unterrichts“ verdeutlicht jedoch ein stark lehrorientiertes Verständnis der beruflichen Bildungsarbeit (ebd.). Auch die betriebsnahe Ausbildung in Arbeitskollektiven wird stark systematisiert und durch Prinzipien der Auswahl sogenannter Lehrfacharbeiter und Lehrbeauftragter, des Abschlusses von Ausbildungsvereinbarungen sowie der Festlegung von Ausbildungsorganisation, „Versetzungsplänen“ und arbeitsplatzbezogenen Lehr- und Lernaufträgen beschrieben (S. 386 ff.). Vorgaben zur Auswertung der Ausbildung in den Arbeitskollektiven beziehen sich u. a. auf das Kollektivverhalten, den Gewinn an Arbeitserfahrungen und -fertigkeiten und auf die „theoretische Durchdringung des Arbeitsprozesses“ (ebd., S. 402 f.). Trotz der Betonung der Wissenschaftlichkeit des Lernprozesses kann aus heutiger Sicht festgestellt werden, dass die Theorieentwicklung auf der Grundlage berufspraktischer Erfahrungen im System der DDR grundsätzlich akzeptiertes Ausbildungs- und Unterrichtsprinzip darstellt, obwohl konsequent zwischen theoretischem und berufspraktischem Unterricht unterschieden wird.

Mit der Frage der Umsetzung dieses Zusammenhangs im DDR-System befasst sich Ernst (2001, S. 70 ff.). Hinsichtlich des Verhältnisses von theoretischem Unterricht und berufspraktischer Ausbildung verweist er auf einen durchgängigen Dualismus der Lernorte und Lehrenden (einerseits Berufsschullehrer mit Hochschulqualifikation, andererseits Ausbilder vom Lehrfacharbeiter bis zum Ingenieurpädagogen im berufspraktischen Unterricht mit einer gegenüber dem Lehrer unterschiedlichen arbeitsrechtlichen Stellung), differenzierter sozialer Rolle der Lehrlinge als Auszubildendem einerseits und Schüler andererseits, unterschiedlicher Planungsstruktur von betrieblichem und schulischem Lernen und unterschiedlicher Finanzierungsregelungen für die Ausbildung in den betrieblichen und schulischen Lernorten (S. 72 f.). Zusammengefasst spricht Ernst von einem durchgängigen Dualismus, der jedoch insbesondere hinsichtlich der Institution Werksberufsschule von geregelten kooperativen Beziehungen gekennzeichnet ist, die bspw. durch die gemeinsame Erarbeitung von Ausbildungs- und Unterrichtsplänen oder Gruppenhospitationen untersetzt werden.

Interessant ist die Frage der methodischen und didaktischen Umsetzung des arbeitsorientierten Lernens. Hortsch/Kersten betonen das relativ stark hervorgehobene Prinzip der Einheit von Lernen und produktiver Arbeit in der Berufspädagogik

der DDR, die einerseits aus psychologischen Konzepten des beruflichen Lernens, andererseits mit dem erzieherischen Potenzial des Lernens im Arbeitsprozess für die Herausbildung von Einstellungen begründet wurde. Hierbei wird die Wechselbeziehung von theoretischen und praktischen Lernprozessen herausgestellt, etwa indem „theoretische Lehrgänge mit Training, Arbeit mit Fallbeispielen und Simulation von Arbeitsprozessen verbunden“ wird (1996, S. 275). Gleichzeitig werden jedoch auch empirische Befunde referiert, nach denen in der Facharbeiteraus- und -weiterbildung der lehrgangsmäßig organisierte Unterricht 80 % und das Lernen am Arbeitsplatz lediglich 5–10 % der Ausbildungszeit bestimmen (ebd., S. 265), im lehrgangsmäßig organisierten Unterricht dominiere „zwangsläufig der frontale Unterricht mit überwiegend Vorträgen der Lehrenden“ (ebd., S. 266). Diesem Befund widerspricht jedoch eine Statistik von Albrecht (1996, S. 330), der für die Ausbildung im Umfeld der Betriebsberufsschulen von einem 50 %-Zeitanteil für die Ausbildung am Arbeitsplatz berichtet. Gleichzeitig verdeutlicht der Beitrag von Albrecht jedoch auch, dass eine in Fächer und Lehrgänge fragmentierte Stundentafel für die Facharbeiterausbildung charakteristisch ist (ebd., S. 316; vgl. auch den Ausbildungsplan 1989/90 Tischler, S. 334–336).

Pahl (2004, S. 100 f.) berichtet von einem 1986 beginnenden Neuordnungsprozess der Elektro- und Metallberufe, der sich bis 1990 erstreckt und auf der Grundlage der 1984 verabschiedeten „Verordnung über die Facharbeiterberufe“ und der zugehörigen Durchführungsbestimmung ausgestaltet wird. In dieser Verordnung ist jedoch noch die grundsätzliche Strukturierung der Facharbeiterausbildung in eine Grundbildung mit folgender Spezialisierungsphase geregelt; der Facharbeiterberuf als grundlegende berufliche Qualifikation ist demnach so auszugestalten, dass „klassenbewusste, qualifizierte und disponible Facharbeiter ausgebildet werden“ (Verordnung über die Facharbeiterberufe 1984, § 2).

Eine Reihe von Aspekten der aktuell in Deutschland geführten Reformdiskussion – bspw. das Prinzip des Lernens im und vom Arbeitsprozess – ist in der Berufsausbildung der DDR bereits relativ früh verankert. Insgesamt ist jedoch festzustellen, dass hier weniger das Prinzip einer autonomen Persönlichkeitsbildung betont wird, wie es in der aktuellen Kompetenzdiskussion fokussiert ist, sondern vielmehr die Vorstellung einer stark reglementierten und an vorwiegend gesellschaftlich determinierten Erziehungszielen orientierten beruflichen Ausbildung. Dem entspricht das in den DDR-Lehrplänen entwickelte Facharbeiterbild. Der Lehrplan für die Ausbildung zum Wirtschaftskaufmann betont in seiner allgemeinen Vorbemerkung, er erfülle seine beruflichen Aufgaben „unter Leitung und Anleitung der Ökonomen“, an den betrieblichen Prozessen dürfe er „mitwirken“ (1986). Andere Lehrpläne betonen demgegenüber ein größeres Maß an Eigenständigkeit bei der Aufgabenbewältigung (vgl. Lehrplan Facharbeiter für Qualitätskontrolle, 1986).

2.4 Zwischenfazit

In der DDR-Berufsausbildung sind zwar Elemente der aktuellen Diskussion um Kompetenzorientierung identifizierbar, jedoch ist eine Hinwendung zu den hiermit verbundenen didaktischen und pädagogischen Grundvorstellungen noch nicht erfolgt. Vielmehr dominiert – ähnlich wie in den 1970er und beginnenden 1980er Jahren im westdeutschen System – eine weitgehende Fragmentierung durch eine Fächer- und Lehrgangssystematik von Ausbildung und Unterricht. Eine Kompetenzdebatte im heutigen Sinne fand zu dieser Zeit noch nicht statt.

Für den Bereich der beruflichen Ausbildung kann für die westdeutsche Diskussion festgehalten werden: Anders als in der Rahmenlehrplanarbeit für die Berufsschule ist in der betrieblichen Ausbildung eine einheitlich zu verortende Kompetenzdefinition zunächst nicht erfolgt. Vielmehr wird hier der verwendete Kompetenzbegriff gegenüber dem Qualifikationsbegriff in einer recht uneinheitlichen Weise und offensichtlich nur bedingt wissenschaftlich reflektiert eingesetzt. Dies bedeutet hinsichtlich der neuen internationalen Perspektiven und der sich hierauf beziehenden Entwicklungsarbeiten zur Abstimmung der beruflichen Bildungssysteme sicherlich eine besondere Hürde.

Insgesamt hat es den Anschein, als wenn der in der schulischen Bildungsarbeit verwendete Kompetenzbegriff am ehesten in einer pädagogisch reflektierten Form entwickelt und theoretisch abgesichert ist. Dies kann insofern nicht verwundern, weil durch den Bildungsauftrag der berufsbildenden Schulen eine bloße Abbildung der betrieblichen Qualifikationsanforderungen nicht angemessen ist und damit die frühzeitige Diskussion um adäquate Bildungsziele auf der Hand lag. Während in der betrieblichen Berufsausbildung neue betriebliche Anforderungen an die zukünftigen Fachkräfte in Verbindung mit der Perspektive veränderter betrieblicher Anforderungen im Prozess des lebenslangen Lernens zunächst mit dem Schlüsselqualifikationsbegriff beantwortet werden konnten, wird inzwischen auch hier deutlich, dass mit einem modernen beruflichen Bildungssystem auch veränderte Bildungsziele einhergehen und subjektorientierte Lernstrategien zunehmend im Vordergrund stehen. Allerdings ist ein Perspektivenwechsel zwischen dem an betrieblichen Anforderungen fokussierten Qualifikationsbegriff und einem auf die subjektiven Entwicklungsperspektiven fokussierter Kompetenzbegriff noch nicht vollständig nachvollzogen worden.

3. Die Kompetenzdiskussion in der betrieblichen Weiterbildung und Personalentwicklung

Interessanterweise hat sich im Bereich der Weiterbildung und Personalentwicklung frühzeitig eine sehr intensive Diskussion um den Kompetenzbegriff und Modelle der

Kompetenzentwicklung herausgebildet, die allerdings auf die inhaltlichen Modelle der schulischen Berufsbildung, auf die KMK-Beschlüsse und die Rahmenlehrplanarbeit für die Berufsschule kaum Bezug nahm. Dies hat sicherlich damit zu tun, dass hier – anders als in der Bildungsarbeit der an der dualen Berufsausbildung beteiligten Lernorte – die Frage des Verhältnisses von formell erworbenen Qualifikationen und der informell erworbenen Fähigkeiten eine große Rolle spielen. Schon frühzeitig ist hier klar geworden, dass der Qualifikationsbegriff nicht hinreichend ist, um die berufliche verwertbaren individuellen Fähigkeiten adäquat zu bezeichnen.

Stellvertretend für eine Vielzahl von Arbeiten, die in den vergangenen zwei Jahrzehnten zu einem großen Anteil im Rahmen der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildung e. V. und im BMBF- und BIBB-Umfeld durchgeführt wurden, sei hier auf die Ausführungen in Erpenbeck/von Rosenstiel (2003) verwiesen, die im Handbuch Kompetenzmessung verschiedene Beiträge zur Entwicklung des Kompetenzkonzepts in der wissenschaftlichen Diskussion zusammengetragen haben.

In ähnlicher Lesart wie Reetz bezeichnen die Autoren Kompetenzen als „Dispositionen selbstorganisierten Handelns“, als „Selbstorganisationsdispositionen“. Aus berufspädagogischer Sicht ungewöhnlich ist demgegenüber die Abgrenzung zum Qualifikationsbegriff, wenn ausgeführt wird, Qualifikationen würden „nicht erst im selbstorganisierten Handeln sichtbar, sondern in davon abgetrennten normierten und Position für Position abzuarbeitenden Prüfungssituationen“. Qualifikationen seien hiernach „Positionen eines gleichsam mechanisch abgeforderten Prüfungshandelns, (...) Wissens- und Fertigkeitsdispositionen“. Und die durch den gesellschaftlichen und technologischen Wandel entstehenden Anforderungen werden wie folgt beschrieben: „Der Transformation der Informationsgesellschaft in eine Wissensgesellschaft entspricht eine Transformation einer Qualifikationsgesellschaft in eine Kompetenzgesellschaft“ (Erpenbeck/von Rosenstiel 2003, S. XI).

Ein wichtiger Aspekt ist die Herausarbeitung unterschiedlicher sogenannter „grundlegender Kompetenzklassen“, laut Erpenbeck/von Rosenstiel „oft auch als Schlüsselkompetenzen bezeichnet“. Diese werden hier – anders als dies beispielsweise in der KMK-Diskussion erfolgt ist – in vier verschiedene Kompetenzklassen unterschieden: personale Kompetenzen, sozial-kommunikative Kompetenzen, fachlich-methodische Kompetenzen sowie aktivitäts- und umsetzungsorientierte Kompetenzen. Die Autoren weisen darauf hin, dass eine solche Differenzierung dazu dient, Kompetenzen „der Messung zugänglich zu machen“ (ebd., S. XVI f.), ein Aspekt, der vor dem Hintergrund der Zielsetzung des vorliegenden Buches hier nicht gesondert vertieft werden soll. Allerdings sollen einige Aspekte thematisiert werden, die auch für die hier vorliegende Diskussion um den Kompetenzbegriff nicht unter dem Aspekt der Kompetenzmessung, sondern unter dem Aspekt der Kompetenzförderung relevant sind.

Viele im Handbuch Kompetenzmessung veröffentlichte Beiträge machen deutlich, dass bei den dort vorgestellten Verfahren kein ganzheitlicher Kompetenzbegriff im Fokus steht und diese oft auch nicht in die von Erpenbeck/von Rosenstiel genannten Kompetenzklassen eingeordnet werden. I. d. R. geht es um einzelne Kompetenzcluster und ihre Betrachtung als Analysegegenstand. Dabei haben Inventar-Modelle, wie sie beispielsweise auch in den arbeitswissenschaftlichen Tätigkeitsanalysen verbreitet sind, eine vergleichsweise hohe Bedeutung. Diese führen allerdings oft zu einem fragmentarischen Kompetenzverständnis, ohne dass die tendenziell behavioristischen Grundannahmen dieser Modelle thematisiert werden (vgl. z. B. Frieling/Grote/Kauffeld 2003, S. 169 ff.). Ebenso ist zu verzeichnen, dass die aus berufspädagogischer Perspektive vorgenommene Differenzierung zwischen dem Kompetenz- und Qualifikationsbegriff nicht nachvollzogen wird. Daher werden häufig Kompetenzanalyseverfahren vorgestellt, die sich eigentlich auf klassische Qualifikationen beziehen und daher eine Kompetenzentwicklung nur unzureichend abbilden können (North 2003).

Andererseits sind arbeitspsychologische Modelle zu erkennen, in denen ein ganzheitlicher Kompetenzbegriff im Fokus steht. Ein Beispiel ist das von Bergmann (2003) vorgestellte Verfahren der Kompetenz-Selbsteinschätzung, das mit dem ebenfalls im Kasseler Kompetenzraster (vgl. Kauffeld/Grote/Frieling 2003) zugrunde liegenden Kompetenzbegriff arbeitet, mit dem von vier sogenannten „Kompetenzfacetten“ Fach-, Sozial-, Methoden- und Selbstkompetenz ausgegangen wird, ohne jedoch die in der berufspädagogischen Diskussion bedeutsame Wechselbeziehung etwa der Methoden- und Fachkompetenz zu thematisieren. Ebenso wird dieser Kompetenzbegriff durch Schaper (2003) in seinem Modell der Kompetenzmessung über Arbeitsproben und situativen Fragen verwendet, wobei Schaper interessanterweise ausführt, dass dieser Zugang nicht geeignet sei, Aspekte der Personalkompetenz zu erfassen (2003, S. 187). Allerdings sind auch hier die für die Bereiche Fach- und Methodenkompetenz vorgestellten Arbeitsproben häufig fragmentarische Ausschnitte aus betrieblichen Tätigkeiten. Eine Aufgabenkomplexität, wie sie heute beispielsweise in den neu geordneten Elektro- und Metallberufen mit der selbstständigen Bearbeitung komplexer Arbeitsaufgaben und vollständiger Arbeitsaufträge in Ausbildung und Prüfung gefordert wird (Schlagworte sind selbstständige Auftragsplanung, -durchführung und -dokumentation, Geschäftsprozesse und Qualitätsmanagement), ergibt sich mit diesen Ansätzen bislang nicht.

Einen deutlich anderen Fokus haben Kompetenzmodelle in der betrieblichen Personalentwicklung, was an einem aktuellen Standardwerk (Meifert 2010) gut aufgezeigt werden kann. Unter dem Schlagwort Human-Resources-Management wird hier der Kompetenzbegriff explizit auf zwei Ebenen thematisiert. Im sogenannten Kompetenzmanagement geht es um die Frage, wie durch betriebliche Organisa-

tionsmodelle eine Kompetenzentwicklung gefördert und unterstützt werden kann (ebd., S. 145 ff.). Hier werden mit der Problemlösekompetenz, der Führungskompetenz, der Motivationsstruktur und der Managementkompetenz Kompetenzfelder angesprochen, die in einem „strategischen Kompetenzmanagement“ entwickelt und gefördert werden sollen. Das Modell geht davon aus, dass die Kompetenzfelder in Einzelkompetenzen untersetzt werden, die in weitere Kompetenzen untergliedert und durch Verhaltensaspekte operationalisiert und mit „Verhaltensankern“ unterlegt werden. Aufgegriffen werden Aspekte des Kompetenzmanagements im Weiterbildungsmanagement (ebd., S. 245 ff.), wobei allerdings eine vergleichbar klare Herausarbeitung des Kompetenzbegriffs wie beispielsweise in der aktuellen Berufsausbildung nicht zu verzeichnen ist.

Insgesamt kann fest gehalten werden: In der Kompetenzdiskussion der betrieblichen Weiterbildung und Personalentwicklung ergibt sich ein deutlich anderer Fokus, als dies in den Arbeiten zur der beruflichen Ausbildung erfolgt ist. In der betrieblichen Weiterbildung und Personalentwicklung wird das aus pädagogischer Sicht bedeutsame Spannungsfeld zwischen der (auf subjektive Entwicklung fokussierenden) Kompetenz- und der (auf den betrieblichen Bedarf fokussierenden) Qualifikation meist nicht thematisiert; vielmehr werden hier häufig Kompetenzen beschrieben, die aus berufspädagogischer Sicht eher den Qualifikationen zuzuordnen sind.

4. Der Kompetenzbegriff in der internationalen Diskussion

4.1 Die amerikanische Tradition

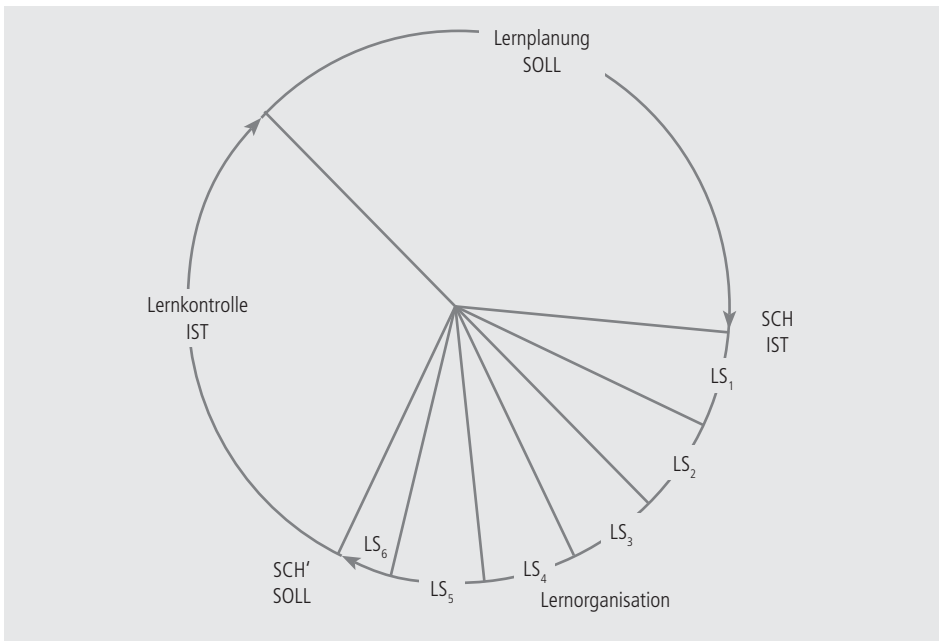
In der Ordnungsarbeit der beruflichen Bildung ist die Kompetenzdiskussion seit den 1960er Jahren durch die amerikanischen Theorien zum kompetenzbasierten Lernen geprägt worden. Im heutigen US-amerikanischen Sprachgebrauch wird heute oft „Workforce Development“ als prägender Begriff für die Theorie beruflichen Lernens und beruflicher Kompetenzentwicklung verwendet. So trägt z. B. das Promotionsprogramm der Ohio State University die Bezeichnung „Workforce Development and Education“. Ein zweiter prägender Begriff ist der Begriff Employability, im deutschen Sprachraum als Entwicklung von Beschäftigungsfähigkeit verstanden. In diesem Umfeld ist seit den 1960er Jahren ein Kompetenzbegriff für die berufliche Bildung entwickelt und international etabliert worden.

Ausgangspunkt bildet das vom Center of Education and Training for Employment (CETE) der Ohio State University entwickelte DACUM-Programm, das auf der Grundlage des im amerikanischen Raum verbreiteten Begriffs des Competency-Based Training (CBT) entstanden ist. Dieser Zusammenhang und das auf dieser

Grundlage entwickelte DACUM-Modell wird sehr gut nachvollziehbar in einem Beitrag von Tippelt/Edelmann (2003) dargestellt. Tippelt/Edelmann beschreiben das Verfahren mit folgenden Worten: „Competency-Based Training versucht die Lernziele und Lerninhalte durch die Analyse von Praxis- und Berufsbereichen zu ermitteln, bevor der Lernprozess beginnt. Gewünschte Ergebnisse werden in Form von Kompetenzen (Kenntnissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Verhaltensweisen), die der Auszubildende am Ende des Lernprozesses für bestimmte Aufgaben beherrschen soll, beschrieben und veröffentlicht. Das Erreichen dieser standardisierten Kompetenzen im Verlauf der Ausbildung ist das Kriterium für den Erfolg des Lernprozesses, denn jeder Auszubildende muss diese vordefinierten Standards beherrschen. Der Zugang zum Lernprozess – so eine Grundidee von CBT – ist unabhängig von den (vorliegenden, K.J.) Lernerfahrungen“ (ebd., S. 568).

Abbildung 3: Lernprozess als kybernetischer Regelkreis (Möller 1974, S. 24).

Bedeutung der Abkürzungen: SCH (Schüler am Anfang des Lernprozesses), SCH' (Schüler an Ende des Lernprozesses), LS (Lernschritt)



Das DACUM-Verfahren, mit dem solche Kompetenzen als „learning outcomes“ auf der Grundlage von „Job-“ und „Task-Analyses“ ermittelt werden, ist in dem bei Bader und im KMK-Modell entwickelten Begriffsverständnis der Ebene der Qua-

lifikationsermittlung zuzuordnen. Der hinter dem DACUM-Verfahren stehende Lernbegriff besitzt zudem eine hohe Affinität zu einer behavioristischen Lernprozessverständnis konstituierten fremdbestimmten Lernorganisation, wie sie etwa in der lernzielorientierten Didaktik im Jahr 1974 von Christine Möller durch das Modell des kybernetischen Regelkreises charakterisiert wurde (Abb. 3). Vor diesem Hintergrund unterscheidet sich der angelsächsische Kompetenzbegriff, der in seinen Grundannahmen auch in arbeitswissenschaftlichen Modellen und der betrieblichen Personalentwicklung aufgegriffen worden ist (vgl. Kap. 3), grundsätzlich von dem in der deutschen berufspädagogischen Diskussion entwickelten Begriffsverständnis von Kompetenz. Der DACUM-Ansatz ist denn auch in der Vergangenheit stark kritisiert worden. Rauner hat ihn beispielsweise in einem Vortrag einmal als behavioristisches Modell bezeichnet, eine Charakterisierung, der heute die Professoren des Instituts „Workforce Development and Education“ der Ohio State University durchaus zustimmen. Aus berufspädagogischer Sicht schreiben Achtenhagen/Grubb über das DACUM-Modell: „It is inadequate preparation for the high-skilled workplace with its demands for flexibility, autonomy and problem solving abilities“ (2001, S. 630, zitiert nach Tippelt/Edelmann 2003, S. 569).

4.2 Europäische Entwicklungen

In den vergangenen Jahren hat die Diskussion über einen adäquaten Kompetenzbegriff große Bedeutung in der europäischen Berufsbildungsdiskussion. Der aktuelle Entwicklungszusammenhang, in dem arbeitsmarktbezogene Kompetenzen diskutiert werden, wird in den Arbeiten zum europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) und den nationalen Umsetzungsinitiativen etwa zum Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) markiert. Die folgende Darstellung bezieht sich auf die bereits im Jahr 2005 veröffentlichte Arbeitsunterlage „Auf dem Weg zu einem europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen“ der Kommission der Europäischen Gemeinschaften und einigen in der Folge veröffentlichten Materialien, deren Definitionen und Aussagen die Grundlage für die derzeitigen nationalen Umsetzungsprogramme sind.

Zentrale Begriffe, die in dieser Arbeitsunterlage festgelegt sind, betreffen das Verständnis beruflichen Lernens und beruflicher Kompetenzentwicklung. Zunächst werden drei Kernbegriffe für den EQR festgelegt: Lernen bzw. Lernergebnis („learning outcomes“), Kompetenz und Qualifikation.

Zum Lernbegriff heißt es in der Vorlage: „Der Begriff „Lernen“ bezeichnet einen kumulativen Prozess, in dessen Rahmen sich der Einzelne Kenntnisse von wachsendem Komplexitäts- und Abstraktionsgrad (Begriffe, Kategorien, Verhaltensmuster

oder Modelle) und/oder Kompetenzen sukzessive aneignet. Dieser Prozess erfolgt informell, zum Beispiel in der Freizeit, und in formalen Arrangements, einschließlich des Arbeitsplatzes“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaft 2005, S. 12). Dieser erweiterte Lernbegriff berücksichtigt grundsätzlich alle Formen informellen Lernens und formale Bildungsprozesse – immerhin schreibt die Kommission hier fest, dass zum formalen beruflichen Lernarrangement auch das Lernen am Arbeitsplatz gehört.

Ergebnisse von Lernprozessen (learning outcomes) wiederum werden wie folgt definiert: „... bezeichnet die Gesamtheit der Kenntnisse, Fähigkeiten und/oder Kompetenzen, die eine Person nach Durchlaufen eines Lernprozesses erworben hat und/oder nachzuweisen in der Lage ist. Lernergebnisse (learning outcomes) sind Aussagen über das, was ein Lernender am Ende einer Lernperiode wissen, verstehen, können soll“ (ebd., S. 13). Damit gibt es drei Kategorien von Lernergebnissen: Kenntnisse, Fähigkeiten und eben Kompetenzen – die begrifflich von Kenntnissen und Fähigkeiten unterschieden werden. Die hierzu gehörende Definition besteht in folgenden Aussagen: „Kompetenz umfasst: i) kognitive Kompetenz, die den Gebrauch von Theorien/Konzepten einschließt, aber auch implizites Wissen (tacit knowledge), das durch Erfahrung gewonnen wird; ii) funktionale Kompetenz (Fertigkeiten, Know-how), die zur Ausübung einer konkreten Tätigkeit erforderlich ist; iii) personale Kompetenz, die das Verhalten/den Umgang in/mit einer gegebenen Situation betrifft; iv) ethische Kompetenz, die bestimmte persönliche/soziale Werte umfasst“ (ebd.).

Der im Folgenden definierte Qualifikationsbegriff wird im europäischen Rahmen völlig anders verwendet als in der bisherigen deutschen berufspädagogischen und industriesoziologischen Diskussionen: „Eine Qualifikation ist erreicht, wenn eine zuständige Stelle entscheidet, dass der Lernstand einer Person den im Hinblick auf Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen spezifizierten Anforderungen entspricht. Dass die angestrebten Ergebnisse erreicht wurden, wird durch einen Evaluierungsprozess oder einen erfolgreich abgeschlossenen Bildungsgang bestätigt. (...) Eine Qualifikation kann gesetzlich zur Ausübung eines bestimmten Berufes berechtigen“ (ebd., S. 14). Auf dieses Konstrukt baut dann der Europäische Qualifikationsrahmen auf, der Qualifikationen in einer achtstufigen ordinalen Skalierung – sogenannten Niveaudekriptoren – unterscheidet und hierbei explizit den Grad der Selbststeuerung als Unterscheidungsmerkmal für unterschiedliche Kompetenzstufen anführt; ein Konzept, das in der Broschüre „Der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen“ (2008) weiter ausformuliert wurde.

Hiermit wird Qualifikation auf ihre funktionale Dimension reduziert. Die in Deutschland üblichen Arbeiten etwa zu extrafunktionalen Qualifikationen oder zu Schlüsselqualifikationen werden hier ebenso wenig aufgegriffen wie die in Deutsch-

land übliche Abgrenzung zum Kompetenzbegriff. Letzterer ist vor dem Hintergrund des in Deutschland vorliegenden wissenschaftlichen Diskussionsstands kaum nachvollziehbar – wenn etwa impliziert wird, dass Kenntnisse von Kompetenzen zu unterscheiden seien, letztere aber dennoch durch Erfahrung gewonnenes (implizites) Wissen enthielten. Dem Verfasser ist keine wissenschaftliche Disziplin bekannt, die einen solchen Kenntnis-, Wissens- und Kompetenzbegriff stützt. Es besteht der Eindruck einer eher tautologischen Begriffsverwendung, die erheblich hinter dem aktuellen Diskussionsstand zurücksteht; eine Einschätzung, die im Übrigen auch von dem durch das BIBB veröffentlichten fachlichen Prüfbericht geteilt wird, der anführt, die Subkategorien seien „nicht schlüssig gegliedert oder unvollständig beschrieben“ (Fachlicher Prüfbericht 2005). Eine solch wenig strukturierbare Kompetenzdefinition dürfte auch für die im Rahmen der Kompetenzevaluationen anstehenden analytischen Aufgaben (die durch den EQR gefordert sind) wenig hilfreich sein.

Die Ursache dieser Begriffsverwendung liegt offensichtlich in einer undifferenzierten Übersetzung der englischen Fachbegriffe. Was im Deutschen mit „Kompetenz“ und „Qualifikation“ bezeichnet wird, hat im Englischen drei Entsprechungen: Hier werden die Begriffe „competencies“, „qualifications“ und „skills“ verwendet, eine Dreiteilung, die in der deutschen Übersetzung der beiden zitierten Veröffentlichungen der Kommission der Europäischen Gemeinschaft nicht aufgegriffen wird. Petersen (2005, S. 16, vgl. auch Jenewein/Weisenbach 2006) stellt hierzu in seiner Evaluationsstudie des IT-Ausbildungssystems die damals in Europa diskutierten Qualifikationsrahmen-Modelle gegenüber und schlägt für die Übersetzung vor: „skills“ als berufliche Ausübungsqualifikationen (hiermit sind Qualifikationen angesprochen, die in – vorwiegend informellen – Lernprozessen in der Berufsausübung erworben worden sind), „qualifications“ als berufliche Ausbildungsqualifikationen im Sinne der formalen Qualifikation, die der unterschiedlichen Hierarchie der Qualifikationsstufen zugeordnet werden kann. Nur Letztere findet sich in den zitierten Papieren der Kommission der Europäischen Gemeinschaft wieder.

Berufliche Ausübungsqualifikationen („skills“) korrespondieren nach dem im Deutschen üblichen Sprachgebrauch mit individuell erworbenen Kompetenzen und besitzen zu dem im deutschen dualen System üblichen Prinzip der Ausbildung in arbeitsplatzbezogenen Lernumgebungen eine hohe Affinität. Daher ist es vor diesem Hintergrund als Fortschritt anzusehen, wenn durch die BIBB-Arbeitsgruppe „Kompetenzstandards in der Berufsbildung“ (vgl. hierzu das nächste Kapitel) für die Weiterentwicklung der Ausbildungsordnungen im Zuge der EQR-Umsetzung die Untersetzung beruflicher Handlungsfelder mit Kompetenzen vorgeschlagen wird und die deutsche Umsetzungsstrategie nicht auf der durch die Kommission der Europäischen Gemeinschaft vorgeschlagenen Konkretisierungsstrategie verbleibt.

5. Schlussfolgerungen

Es gibt eine größere Zahl von Autoren, die aufzeigen, dass nicht nur im nationalen Umfeld, sondern gerade auch im internationalen Raum kein einheitliches Begriffsverständnis vorliegt. Maag Merki (2006, S. 363) weist beispielsweise mit Bezugnahme auf Clement darauf hin, „dass im internationalen Kontext der Begriffsgebrauch vordergründig homogen, in Wirklichkeit aber sehr heterogen ist“. Und sie zitiert Lehmann (2002, nach Maag Merki 2006, S. 364), der zu dem Schluss kommt, die aktuelle Kompetenzdebatte leide „unter einem nicht unerheblichen Theoriedefizit; sie droht, wie schon zuvor das Konzept der Schlüsselqualifizierung, in allgemeine Unverbindlichkeiten auszuufern“.

Auch wenn man angesichts der internationalen Dimension der Einschätzung von Lehmann letztlich nicht folgen mag, ist es dennoch für die aktuelle berufswissenschaftliche Diskussion ein gravierendes Problem, wenn ein so zentrales Konstrukt wie der Kompetenzbegriff in derart unterschiedliche Definitionen zerfällt und eine durchgängige pädagogische Linie nicht recht erkennbar ist. Daher soll zum Schluss des vorliegenden Beitrags der Versuch unternommen werden, einige Überlegungen aufzuzeigen, die vielleicht in der zukünftigen Arbeit insbesondere im Modellversuchskontext und für die Einschätzung der in diesem Buch vorgestellten Ansätze zur Förderung der Kompetenzentwicklung hilfreich sein könnten.

Festzuhalten ist zunächst, dass der Kompetenzbegriff – so wie er in den beschriebenen Kontexten verwendet wird – nicht nur aus einer wissenschaftlichen Perspektive bestimmt wird. Im Gegenteil – er ist normativ geprägt und damit im Kontext mit einer grundsätzlich zeitlichen Orientierung und im Zusammenhang mit jeweiligen gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Anforderungen gestalt- und veränderbar. Alle heute behandelten Ansätze sind sich dabei im Prinzip einig, dass Kompetenz durch den Aspekt der Selbstorganisationsfähigkeit von anderen Begrifflichkeiten beruflichen Wissens und Könnens unterschieden wird. Aus pädagogischer Sicht kommt hinzu, dass hiermit eine wirksame Kompetenzförderung nur in (formalen und informellen) Lernarrangements möglich ist, die aktive, subjekt- und handlungsorientierte Lernprozesse ermöglichen.

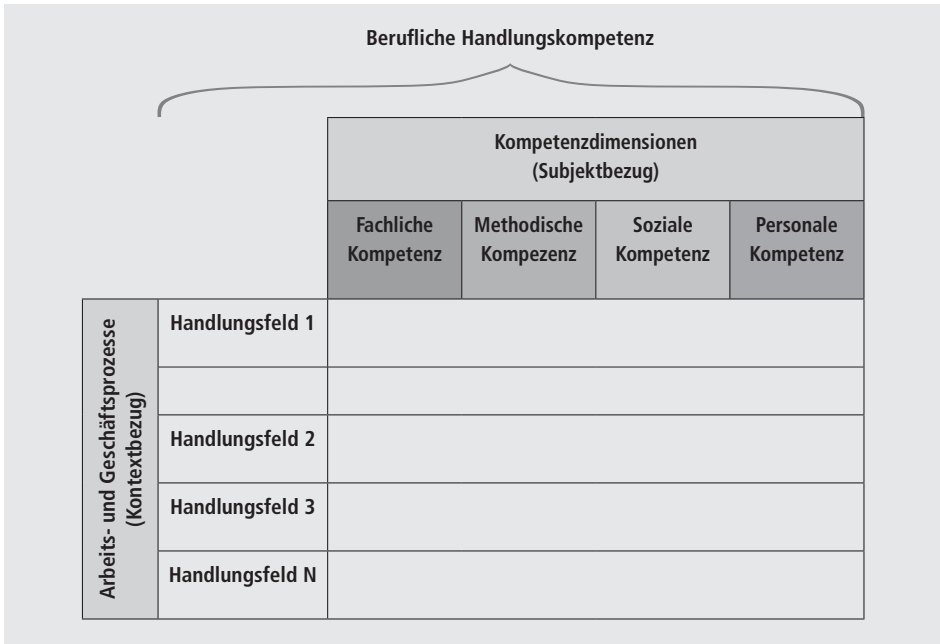
Ein zweiter wesentlicher Zusammenhang, der auch für die hier vorliegende Diskussion bedeutsam ist, erschließt sich vor allem aus den aktuellen Arbeiten zur Kompetenzmessung und -evaluation (vgl. Klieme/Hartig 2007, Achtenhagen/Baethge 2008, Rauner/Heinemann/Haasler 2009): Berufliche Kompetenzen sind immer in einem Spannungsfeld von domänenspezifischen Fähigkeiten und Handlungsstrategien und subjektiven Leistungsdispositionen zu begreifen, wobei letztere grundsätzlich die Perspektive der individuellen und sozialen Fähigkeiten betreffen. Ein für die berufliche Bildung relevanter Kompetenzbegriff muss

diesen Aspekten Rechnung tragen und bezieht sich daher einerseits auf berufliche Bildungsziele, andererseits auf die Persönlichkeitsentwicklung (vgl. Rauner/Heinemann/Haasler 2009, S. 6).

Vor diesem Hintergrund ist zunächst festzuhalten, dass der durch die KMK verwendete Kompetenzbegriff (vgl. Abb. 1) aus einer kompetenzanalytischen und berufspädagogischen Perspektive zunächst einmal stimmige Kategorien aufweist, die unter dem Aspekt der Kompetenzförderung mit konkreten Handlungsansätzen untersetzt werden können. Demgegenüber besitzt das in der betrieblichen Personalentwicklung häufig verwendete Viersäulenmodell mit der Differenzierung nach Fach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenz aus berufspädagogischer Sicht den Nachteil, dass der Domänenbezug der Methodenkompetenz vernachlässigt wird und dass die Lernkompetenz als besonderer Aspekt beruflicher Lernprozesse nicht gesondert thematisiert wird (manche unter dem Gesichtspunkt der „lernenden Organisation“ in der Personalentwicklung durchgeführten Forschungsvorhaben betrachten diese subjektbezogene Komponente beruflicher Kompetenzentwicklung dann gar nicht). Spezielle kompetenzorientierte Fragestellungen, die sich in den Modellversuchszusammenhängen häufig ergeben, dürften in das KMK-Modell i. d. R. einordnungsfähig sein. Wie in diesem Beitrag gezeigt werden konnte, gilt das für das im EQR-Programm verwendete Kompetenzmodell nicht.

Zu einer ähnlichen Einschätzung gegenüber den EQR-Definitionen kommt die BIBB-Forschungsgruppe „Kompetenzstandards in der Berufsausbildung“ (Hensge/Lorig/Schreiber 2009). Ausgehend von der ordnungspolitischen Vorgabe – der Förderung beruflicher Handlungskompetenz –, werden in dem Projekt Alternativmodelle erörtert. Dabei geht es um die Frage, inwieweit die betrieblichen Ausbildungsordnungen an die kompetenzorientierten Rahmenlehrpläne der KMK und an die internationale Diskussion anschlussfähig sind. In dem im ersten Zwischenbericht entwickelten Entwurf eines Modells beruflicher Handlungskompetenz wird zur Ausgestaltung eines kompetenzorientierten Ausbildungsrahmenplans ein zweidimensionaler Strukturrahmen vorgeschlagen, der in der Kategorie „Subjektbezug“ eine Struktur beruflicher Handlungskompetenz in der fachlichen, methodischen, sozialen und personalen Dimension, in der Kategorie „Kontextbezug“ eine Ordnung nach berufstypischen Arbeits- und Geschäftsprozessen in Form von beruflichen Handlungsfeldern vorsieht (Abb. 4).

Abbildung 4: **Kompetenzmodell des BIBB-Forschungsprojekts „Kompetenzstandards in der Berufsausbildung“ (Hensge/Lorig/Schreiber 2009, S. 12)**



Die hier vorliegende Ausgestaltung der Kompetenzdimensionen enthält ebenso wie das oben beschriebene KMK-Modell eine geringere Trennschärfe. Die Nebeneinanderstellung von Fachkompetenz und methodischer Kompetenz zwingt faktisch dazu, Elemente, die im betrieblichen Arbeitsprozess zusammengehören und die beide domänenspezifisch auszugestalten sind, künstlich unterschiedlichen Kompetenzdimensionen zuzuordnen. So strukturierte Ausbildungsordnungen hätten für die Ordnungsarbeit jedoch einen gravierenden Vorteil: Sie wären grundsätzlich kompatibel zu den lernfeldorientierten KMK-Rahmenlehrplänen, in denen die Lernfelder mit Bezug auf berufliche Handlungsfelder und diese repräsentierende Arbeits- und Geschäftsprozesse entwickelt werden. Ob allerdings – wie von den Autoren im Abschlussbericht des BIBB-Forschungsprojekts „Kompetenzstandards in der Berufsausbildung“ behauptet – damit die Ausbildungsordnungen ohne Weiteres anschlussfähig an die derzeit diskutierten Kompetenzdimensionen des DQR seien (vgl. ebd., S. 27), dürfte angesichts der konzeptionell nicht überzeugenden und inhaltlich wenig plausiblen Ausgestaltung des DQR-Kompetenzbegriffs noch offen sein.

Dennoch kann festgehalten werden: Die Frage der kompetenzfördernden Berufsausbildung erhält im Hinblick auf europäische Entwicklungen höchste Aktuali-

tät. Es ist damit zu rechnen, dass Kompetenzförderung (neben der Kompetenzmessung bzw. -evaluation) im kommenden Jahrzehnt ein zentrales Thema zur Ausgestaltung und ausbildungspraktischen Umsetzung beruflicher Ausbildungsordnungen werden wird. Dazu wurden im Modellversuchsprogramm „Flexibilitätsspielräume für die Aus- und Weiterbildung“ wichtige Grundlagen erforscht, entwickelt, erprobt und transferiert.

Literatur

- Albrecht, Günter (1996): Praxisnahe Ausbildung: Einheitliche Ausbildungsunterlage Betriebsberufsschulen. In: Aspekte der beruflichen Bildung in der ehemaligen DDR: Anregungen, Chancen und Widersprüche einer gesamtdeutschen Weiterbildungsdiskussion. Münster, New York, München, Berlin, S. 307–336
- Arnold, Rolf; Lipsmeier, Antonius; Ott, Bernd (1998): Berufspädagogik kompakt. Berlin: Cornelsen
- Bader, Reinhard (1990): Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz in der Berufsschule. Zum Begriff „Berufliche Handlungskompetenz“ und zur didaktischen Strukturierung handlungsorientierten Unterrichts. Soest
- Bader, Reinhard; Müller, Martina (2002): Leitziel der Berufsbildung: Handlungskompetenz. In: Die berufsbildende Schule, Jg. 54, S. 176–182
- Becker, Matthias; Markowitsch, Jörg; Luomi-Messerer, Karin; Spöttl, Georg: Berufliche Kompetenzen sichtbar machen – Arbeitsprozessbezogene Beschreibung von Kompetenzentwicklungen als Beitrag zur ECVET-Problematik. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 3/2007, S. 17–21
- Bergmann, Bärbel (2003): Selbstkonzept beruflicher Kompetenz. In: Erpenbeck/von Rosenstiel 2003, S. 229–260
- Bergmann, Bärbel; Skell, Wolfgang (1996): Lernen im Prozess der Arbeit – Forschungsergebnisse. I. Arbeitspsychologische Konzeptionen. In: Aspekte der beruflichen Bildung in der ehemaligen DDR: Anregungen, Chancen und Widersprüche einer gesamtdeutschen Weiterbildungsdiskussion. Münster, New York, München, Berlin, S. 201–244
- BITKOM, VDMA und ZVEI: Qualifizierung in Kompetenzfeldern – Das IT/M+E-Strukturmodell für die duale Berufsausbildung. Gemeinsame Handreichung der Branchenverbände BITKOM, VDMA und ZVEI, August 2007
- Der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR, 2008). Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften (http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/broch_de.pdf, 30.07.2010)
- Deutscher Bildungsrat (1974): Zur Neuordnung der Sekundarstufe II – Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen (= Empfehlungen der Bildungskommission). Bonn
- Dreyfus, Hubert L.; Dreyfus, Stuart E. (1987): Künstliche Intelligenz: Von den Grenzen der Denkmaschine und dem Wert der Intuition. Reinbeck bei Hamburg

- Ernst, Helmut (2004): Betriebsberufsschulen – Erfahrungen aus der Berufsbildungsgeschichte der DDR. In: Pahl, Jörg-Peter (Hrsg.): Perspektiven gewerblich-technischer Berufsschulen – Visionen, Ansprüche und Möglichkeiten. Neusäß, S. 61–79
- Ernst, Helmut; Westhoff, Gisela (2007): Transfer und Auslandsmodule unterstützen die interkulturelle Kompetenzentwicklung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 3/2007, S. 44–47
- Erpenbeck, John; von Rosenstiel, Lutz (Hrsg., 2003): Handbuch Kompetenzmessung. Stuttgart
- Fachlicher Prüfbericht zu den Grundbegriffen und Deskriptoren des Entwurfs für einen Europäischen Qualifikationsrahmen, veröffentlicht am 22.05.2005 (<http://www.bibb.de/de/25717.htm>, 30.07.2010)
- Frieling, Ekkehart; Grote, Sven; Kauffeld, Simone: Teiltätigkeitslisten als Methode der Kompetenzeinschätzung. In: Erpenbeck/von Rosenstiel 2003, S. 169–184
- Hensge, Kathrin et al. (2008): Kompetenzstandards in der Berufsausbildung. Zwischenbericht. Bonn, Februar 2008 (http://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/zw_43201.pdf, 30.07.2010)
- Hensge, Kathrin; Lorig, Barbara; Schreiber, Daniel (2009): Kompetenzstandards in der Berufsausbildung. Abschlussbericht. Bonn, August 2009 (http://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/eb_43201.pdf, 30.07.2010)
- Heursen, Gerd (1983): Kompetenz – Performanz. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Band 1: Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung. Stuttgart, S. 472–478
- Hortsch, Hanno; Kersten, Steffen (1996): Lernen im Prozess der Arbeit, Forschungsergebnisse. II. Das didaktische Konzept. In: Aspekte der beruflichen Bildung in der ehemaligen DDR: Anregungen, Chancen und Widersprüche einer gesamtdeutschen Weiterbildungsdiskussion. Münster, New York, München, Berlin, S. 245–281
- Jenewein, Klaus; Weisenbach, Klaus (2006): Überlegungen zur Anerkennungsfähigkeit beruflicher Kompetenzen im Rahmen dualer Studiengänge. In: Manuela Koch, Georg Westermann (Hrsg.): Von Kompetenz zu Credits – Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf ein Hochschulstudium. Wiesbaden, S. 1–16
- Jentzsch, Dorit (2006): Die ausbildende Fachkraft im Unternehmen. Im Blickpunkt: Der Lehrfacharbeiter in der DDR. In: Westhoff, Gisela (Hrsg.): Gestaltung der Flexibilitätsspielräume in der Berufsbildung: Ausbildende Fachkräfte und selbst organisiertes Lernen. Konstanz
- Kauffeld, Simone; Grote, Sven; Frieling, Ekkehart (2003): Das Kasseler-Kompetenz-Raster (KKR). In: Erpenbeck/von Rosenstiel 2003, S. 261–282
- Klafki, Wolfgang (1963): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim/Basel
- Klieme, Eckhard; Hartig, Johannes (2007): Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften. In: Prenzel, Manfred; Gogolin, Ingrid; Krüger, Heinz-Hermann: Kompetenzdiagnostik. Zeitschrift für Sozialwissenschaften, Sonderheft 8/2007. Wiesbaden, S. 11–32

- KMK (2007): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Hrsg. vom Sekretariat der Kultusministerkonferenz, Referat Berufliche Bildung und Weiterbildung, Bonn
- Kobelt, Kai (2008): Ideengeschichtliche Entwicklung des pädagogischen Kompetenzkonzepts. In: Koch/Straßer 2008, S. 9–24
- Koch, Martin; Straßer, Peter (Hrsg., 2008): In der Tat kompetent. Zum Verständnis von Kompetenz und Tätigkeit in der beruflichen Benachteiligtenförderung. Bielefeld
- Kommission der europäischen Gemeinschaften (2005): Auf dem Weg zu einem europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Arbeitsunterlage der Kommissionsdienststellen. Brüssel, Juli 2005
- Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg., 1991): Grundbildung industrielle Metallberufe. Richtlinien und Lehrpläne für die Berufsschule. Frechen
- Lehrplan für die Facharbeiterausbildung: Facharbeiter für Qualitätskontrolle, Berufsnummer 26 2 21 (Ausgabe 1986)
- Lehrplan für die Facharbeiterausbildung: Wirtschaftskaufmann, Berufsnummer 62 2 01 (Ausgabe 1986)
- Linten, Markus; Prüstel, Sabine (2010): Auswahlbibliografie „Kompetenz in der beruflichen Bildung: Begriff, Erwerb, Erfassung, Messung“, Stand Juni 2010. Bonn: BIBB (im Internet unter <http://www.bibb.de/de/wlk8002.htm>, zuletzt am 27.07.2010)
- Maag Merki, Katharina (2006): Überfachliche Kompetenzen in der Berufsbildung. In: Rauner, Felix (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung, S. 362–368
- Meifert, Matthias Thomas (2010): Strategische Personalentwicklung. Heidelberg/Dordrecht/London/New York
- Möller, Christine (Hrsg., 1974): Praxis der Lernplanung. Weinheim/Basel
- North, Klaus (2003): Das Kompetenzrad. In: Erpenbeck/von Rosenstiel 2003, S. 200–211
- Pahl, Jörg-Peter (2004): Berufsschule – Annäherung an eine Theorie des Lernortes. Seelze
- Petersen, A. Willi (2005): Elektro- und IT-Fachkräfte in und für Europa. In: lehren & lernen 20 (2005) Sonderheft 1, S. 16–28
- Rauner, Felix (1987): Elektrotechnik Grundbildung. Überlegungen zur Techniklehre im Schwerpunkt Elektrotechnik der Kollegschule. Hrsg.: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. Soest 1987
- Rauner, Felix (2010): KOMET – Messen beruflicher Kompetenz im Berufsfeld Elektronik. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 1/2010, S. 22–26
- Reetz, Lothar (1999): Zum Zusammenhang von Schlüsselqualifikationen – Kompetenzen – Bildung. In: Tramm, Tade (Hrsg.): Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung: Beiträge zur Öffnung der Wirtschaftspädagogik für die Anforderungen des 21. Jahrhunderts. Frankfurt/M., S. 32–51
- Röben, Peter (2006): Kompetenz- und Expertiseforschung. In: Rauner, Felix (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld, S. 247–255

- Roth, Heinrich (1971): Pädagogische Anthropologie, Bd. 2, Hannover
- Schaper, Niclas (2003): Arbeitsproben und situative Fragen zur Messung arbeitsplatzbezogener Kompetenzen. In: Erpenbeck/von Rosenstiel 2003, S. 185–199
- Tippelt, Rudolf; Edelmann, Doris (2003): DACUM (Developing a Curriculum). In: Erpenbeck/Rosenstiel 2003, S. 563–584
- Verbändepräsentation (o. J.): Neuordnung der industriellen Elektroberufe ([http://elektroberufe.de/portals/0/Downloads/F_Verb %C3 %A4ndepr %C3 %A4sentation_final.ppt](http://elektroberufe.de/portals/0/Downloads/F_Verb%C3%A4ndepr%C3%A4sentation_final.ppt), 30.07.2010)
- Verordnung über die Berufsausbildung zum Mechatroniker/zur Mechatronikerin vom 4. März 1998
- Verordnung über die Berufsausbildung zum Technischen Modellbauer/zur Technischen Modellbauerin vom 27. Mai 2009
- Verordnung über die Facharbeiterberufe vom 21. Dezember 1984 (GBl. I 1985 Nr. 4 S. 25)
- Westhoff, Gisela (2007): Neue Ansätze der Kompetenzentwicklung – Ergebnisse aus Modellversuchen im Programm Flexibilitätsspielräume. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 6/2007, S. 28–32
- Zentralinstitut für Berufsbildung der DDR (1984): Der Unterrichtsprozeß in der Berufsausbildung. Berlin

Marion Trimkowski

Der Arbeitskreis des Modellversuchsprogramms „Flexibilitätsspielräume für die Aus- und Weiterbildung“

Das Ziel des Modellversuchsprogramms bestand in der Entwicklung von Bildungskonzepten zur Modernisierung der beruflichen Bildung in kleinen und mittleren Unternehmen und deren Transfer. Ausgangspunkt der Arbeiten bildeten die gestaltungsoffenen Ausbildungsberufe in der IT-, Metall- und Elektrobranche und ihre Einführung in die Berufsbildungspraxis kleiner und mittlerer Unternehmen. Diese Berufe bieten größere Spielräume in der Ausbildung und verbessern gleichzeitig die Übergänge zur Weiterbildung. Das Prinzip der Gestaltungsoffenheit ist heute selbstverständlicher Bestandteil neuer und neu geordneter Ausbildungsberufe.

Das Modellversuchsprogramm „Flexibilitätsspielräume für die Aus- und Weiterbildung“ hat Konzepte für kleine und mittlere Betriebe zur besseren Nutzung der neuen Freiräume in der beruflichen Bildung erforscht, entwickelt, erprobt und evaluiert, damit es auch kleineren Unternehmen ermöglicht wird, die neuen Ausbildungsordnungen umzusetzen.

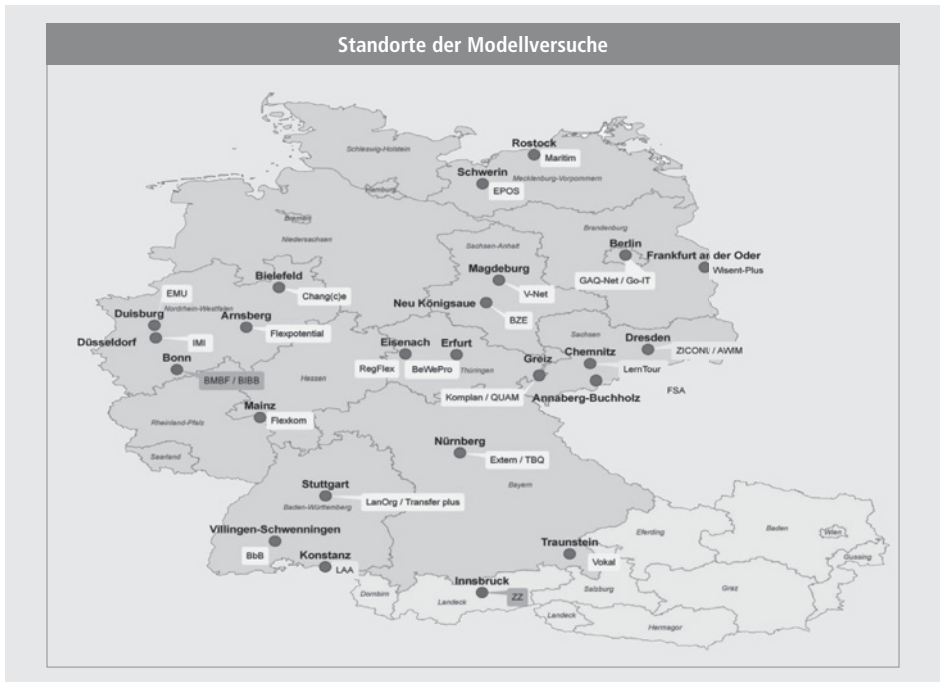
Die Modellversuche wurden wissenschaftlich begleitet, vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) fachlich betreut und durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) finanziell gefördert.

Die gezielte Vernetzung der Modellversuche begann mit der Gründung des Arbeitskreises zum Modellversuchsprogramm „Flexibilitätsspielräume für die Aus- und Weiterbildung“ (kurz: AK Flexibilität). Hier schlossen sich vom Jahr 2002 bis 2004 insgesamt 28 Modellversuche zusammen.¹ Alle Modellversuche des Arbeitskreises sind mittlerweile abgeschlossen.

Im April 2009 fand eine bundesweite Abschlusstagung unter Beteiligung von Expertinnen und Experten aus verschiedenen Bereichen der Berufsbildungspraxis, der Wissenschaft und der Politik aus dem In- und Ausland in Bonn-Bad Godesberg statt. Alle 28 Modellversuche präsentierten die erzielten Ergebnisse einer breiten Fachöffentlichkeit, stellten diese zur Diskussion und entwickelten neue Perspektiven. Die Konferenz spiegelte unter anderem wider, wie die in den Modellversuchen entwickelten Bildungsdienstleistungen nachhaltig in der Berufsbildungslandschaft verankert und in neue Programme integriert wurden. Besonders erfreulich war die große Resonanz im In- und Ausland. Ausgewählte Ergebnisse, Dokumentationen, Publikationen und Vernetzungen sind zu finden unter www.bibb.de/flexibilitaet.

1 Einen Überblick über die Modellversuche sowie deren regionale Streuung vermitteln die beigefügte Landkarte und die Eintragungen unter www.bibb.de/flexibilitaet.

Abbildung 1: „Wirkungen des Modellversuchsprogramms „Flexibilitätsspielräume für die Aus- und Weiterbildung“



Voraussetzung für den Transfer und für einen kontinuierlichen Austausch der einzelnen Modellversuche untereinander sowie die Entwicklung und den Erhalt der Netzwerke mit anderen Projekten und Akteuren der beruflichen Aus- und Weiterbildung bildeten regelmäßige Fachtagungen und Workshops des Arbeitskreises. Sie fanden zweimal pro Jahr an unterschiedlichen Projektstandorten mit unterschiedlichen Themensetzungen statt.

Themen der Fachkonferenzen waren:

12/2005 Zwönitz

Transfer – Handlungsempfehlungen aus dem eigenen Modellversuch

05/2006 Magdeburg

Innovative Ansätze zum Transfer in den Modellversuchen für die Weiterentwicklung der flexiblen und gestaltungsoffenen Berufsbildung – Auszubildende sowie kleine und mittlere Unternehmen als Multiplikatoren

- 11/2006 Mainz
Qualitätssicherung in der Gestaltungsoffenheit: Aktuelle Arbeiten des Modellversuchsprogramms Flexibilitätsspielräume für die Aus- und Weiterbildung
- 05/2007 Duisburg
Gestaltungsoffene Berufsbildung: Konzepte für die Verankerung in der Praxis, Wissenschaft und Politik
- 11/2007 Innsbruck
Gestaltungsoffenheit und Flexibilität als Voraussetzung für Kompetenzentwicklung im transnationalen Dialog
- 04/2008 Arnsberg
Handlungsforschung der Berufspädagogik im europäischen Raum – Flexibilität/Gestaltungsoffenheit und Wertschöpfung
- 12/2008 Erfurt
Flexibilität und Gestaltungsoffenheit – aktuelle Ergebnisse der Modellversuchsarbeit und Perspektiven
- 09/2009 Konstanz
Fachtagung im Rahmen des Christiani-Ausbildertags

Die Tagungsdokumentationen² zeigen, wie sich die Kompetenzbildung zu einem Schwerpunkt des Arbeitskreises Flexibilität entwickelte.

Auf diesen Fachtagungen kamen neben den fachlichen Schwerpunktsetzungen auch die regionalen Besonderheiten zum Tragen. So war der Bezug zur örtlichen Berufsbildung ein fester Bestandteil des Programms (Betriebsbesichtigungen, Besuche von Bildungsdienstleistern, Lehrwerkstätten sowie Lern- und Arbeitsplätzen, Präsentationen von Ausbildern, auszubildenden Fachkräften und Auszubildenden des ausrichtenden Modellversuchs, Einbeziehung regionaler und überregionaler Akteure aus Politik, Wirtschaft und Wissenschaft).

Aus diesen Fachtagungen entstanden neben den online-Dokumentationen auch zwei Sammelbände³, Aufsätze in Fachzeitschriften sowie eine Broschüre in zwei Auflagen zur Vorstellung des Programms und der einzelnen Modellversuche.

2006 schlossen sich aus dem Arbeitskreis „Flexibilität“ die Modellversuchs-

2 www.bibb.de/flexibilitaet, a. a. O.

3 Westhoff, Gisela (Hrsg.): Gestaltung der Flexibilitätsspielräume in der Berufsbildung Band 2: Gestaltungsoffene Aus- und Weiterbildung durch Handlungsforschung fördern; Konstanz 2008.
Westhoff, Gisela (Hrsg.): Gestaltung der Flexibilitätsspielräume in der Berufsbildung: Auszubildende Fachkräfte und selbstorganisiertes Lernen, Konstanz 2006.

träger des Handwerks als Arbeitsgruppe „Innovationen im Handwerk“ zusammen. Sie arbeiteten in enger Abstimmung mit dem Arbeitskreis „Flexibilität“, um die Modellversuchsergebnisse, die von Handwerksorganisationen entwickelt wurden, im Handwerk bekannt zu machen und dort zu etablieren. Koordiniert wurde diese Arbeitsgruppe durch die Zentralstelle für die Weiterbildung im Handwerk (ZWH), einem der Modellversuchsträger. Die Ergebnisse wurden auf den Tagungen und Workshops des Arbeitskreises Flexibilität präsentiert, in die Dokumentationen aufgenommen und spiegelten sich in den Modellversuchsergebnissen wider.

Das BIBB schloss im Jahr 2006 einen Kooperationsvertrag mit der Handwerkskammer Rheinhessen und dem Zukunftszentrum Tirol ab. Dadurch wurden Konzepte unter wissenschaftlicher Begleitung und unter Vernetzung mit dem Programm-Arbeitskreis entwickelt, die es jedem Einzelnen, aber auch den Betrieben ermöglichen, ihre jeweiligen fachlichen, personalen, sozialen und methodischen Kompetenzen zu erkennen, um sich besser auf die Anforderungen einer sich schnell ändernden Arbeitswelt einstellen zu können. Diese Kooperation ging aus dem Modellversuch „fleXkom“ der Handwerkskammer Rheinhessen hervor. Sie führte dazu, dass die Arbeiten auch im benachbarten europäischen Ausland bekannt wurden.

Die zweite Tagung des Arbeitskreises des Jahres 2007 wurde in Innsbruck im Zukunftszentrum unter dem Thema „Gestaltungsoffenheit und Flexibilität als Voraussetzung für Kompetenzentwicklung und transnationalen Dialog“ ausgerichtet und kann als einer der Meilensteine für das Modellversuchsprogramm gewertet werden. Dabei stellte sich heraus, dass Flexibilität, Gestaltungsoffenheit und Kompetenzbildung untrennbar miteinander verbunden sind.

Die wesentlichen Ziele des Modellversuchsprogramms und der Modellarbeitskreise sowie die erreichten Ergebnisse geben einen Einblick in die gemeinsamen und unterschiedlichen Strategien und weisen auf ihren Beitrag zur Modernisierung der beruflichen Bildung in der Gestaltung und Nutzung der Flexibilitätsspielräume in kleinen und mittleren Unternehmen hin.

Ausgewählte Ziele des Modellversuchsprogramms „Flexibilität“:

- Berücksichtigung der Branchen- und Unternehmensvielfalt
- Ausbau der Kompetenz ausbildender Fachkräfte
- Implementation von externem Bildungsmanagement in KMU
- Initiierung und Erprobung selbstgesteuerten Lernens
- Konzipierung, Entwicklung und Erprobung von Netzwerken
- Qualitätssicherung der beruflichen Bildung durch Verankerung der gestaltungs-offenen Ausbildung in KMU

- Neue Ansätze zur Kompetenzentwicklung durch Lernen am betrieblichen Arbeitsplatz
- Prozessbegleitender Transfer der Ergebnisse

Ausgewählte Ergebnisse des Modellversuchsprogramms „Flexibilität“

- Kooperation der Modellversuche
- Entwicklung und Erweiterung von Netzwerken mit anderen Partnern und Projekten
- Ausbau des Transfers u. a. durch neue Konzepte
- Auszubildende Fachkräfte und Auszubildende wurden zu Multiplikatoren
- Verbindung von Konzepten der Aus- und Weiterbildung
- Schaffung neuer individueller Lernwege in sozialen Kontexten
- Neue Gewichtung der Qualität der Berufsbildung in KMU

2. Ansätze zur Kompetenzentwicklung im Prozess lebenslangen Lernens

Übergänge und Ausbildung

Gabriele Marchl, Petra Zemlin, Helmut Musy

Verbesserung der dualen Ausbildung: Wie lässt sich Passgenauigkeit erreichen und gestalten? Ein qualitativer Handlungsansatz für Ausbildungsunternehmen und Auszubildende

*Um Passgenauigkeit der Ausbildungsentscheidungen und -prozesse in der dualen Ausbildung zu erreichen, steht aus dem Modellversuch KOMPLAN ein neuer Handlungsansatz zur Verfügung. Dieser fördert die Entwicklung einer interaktiven **Ausbildungskompetenz**. Durch von beiden Seiten reflektierte und gestaltete **Matchingprozesse** entsteht **Ausbildungsqualität** in zwei Handlungsfeldern: im **Übergang** an der ersten Schwelle, also bei der beiderseitigen Ausbildungsvorbereitung. Und während der Ausbildung, also bei der Planung und Umsetzung partizipativ gestalteter und bedarfsgerecht gesteuerter Prozesse. An strategisch wichtigen Schnittstellen des Denkens und Handelns lernen die Beteiligten anhand modular strukturierter und interaktiv verzahnter Handlungsleitfäden selbstgesteuert ihre Ziele durch konstruktive Zusammenarbeit zu realisieren.*

1. Passgenauigkeit in der Berufsausbildung

Im dualen System müssen jedes Jahr wieder Ausbildungsbetriebe und Ausbildungsbewerber über komplexe Such- und Abstimmungsprozesse auf dem Ausbildungsstellenmarkt zueinander finden. Bildungsberichte, aber auch die Ausbildungspakte und Förderprogramme in Bund und Ländern dokumentieren, dass auf den regionalen Ausbildungsstellenmärkten Angebot und Nachfrage weder quantitativ (Zahl der angebotenen und gesuchten Lehrstellen) noch qualitativ (angebotene und gesuchte Ausbildungsberufe) übereinstimmen. Mehr Passgenauigkeit im dualen Ausbildungssystem lässt sich bildungspolitisch insbesondere mit einem Handlungsforschungsansatz fördern, der Akteure aus Praxis, Wissenschaft und Politik einbezieht.

Mit der Einführung neu geordneter, gestaltungsoffener Ausbildungsberufe hat der Gesetzgeber den Ausbildungsunternehmen Flexibilitäts- und Gestaltungsspielräume eingeräumt, die eine Anpassung an aktuelle Ausbildungsbedarfe ermöglichen. Diese reagieren ihrerseits auf einen ständigen Veränderungsdruck, der von einer globalisierten Wirtschafts- und Arbeitswelt ausgeht. Die Realisierung dieses berufsbildungspolitischen Modernisierungsziels in der Praxis setzt allerdings voraus, dass die

Ausbildungsunternehmen – und hier insbesondere die kleinen und mittleren – diese Optionen auch erkennen und nutzen können (vgl. Westhoff, 2008, S. 9).

Das ist keine Selbstverständlichkeit, sondern eine Herausforderung gerade für kleine Betriebe, für die Ausbildung zwar das traditionelle Mittel der Wahl ist, wenn es um Personalentwicklung geht. Angesichts ihrer beschränkten Ressourcen aber geraten sie auch immer wieder in Zweifel, ob und wie sie überhaupt ausbilden und dann auch noch die dafür geeigneten Auszubildenden finden können. Denn diejenigen, die Ausbildungsstellen suchen, nehmen die kleinen Ausbildungsbetriebe generell weniger wahr und wenn, dann häufig als vergleichsweise unattraktiv, was die Möglichkeiten und Chancen für den Berufseinstieg angeht.

Angesichts dieser Problemlage hat der Modellversuch KOMPLAN ein handlungsorientiertes ganzheitliches Konzept zur Verbesserung der Passgenauigkeit mit Unterstützungsinstrumenten für Ausbildungsbetriebe und Jugendliche bzw. Auszubildende vor und während einer gestaltungsoffenen Berufsausbildung vorgelegt. Damit können diese in bestimmten Handlungssituationen, die ein Mismatch-Risiko bergen, interaktiv, aber selbst gestaltet zu einen ausbildungsförderlichen „Matching the Profiles“ kommen. Dieser qualitative Handlungsansatz ist kompetenzbasiert und kompetenzförderlich.¹

2. Ein Kompetenzentwicklungsansatz für passgenaue Ausbildung

Kompetent gestaltete Matching-Prozesse in der Ausbildung bedürfen einer Strategie, bei der die Handlungssubjekte in einer konkreten Handlungssituation sowohl ihre jeweils bestehenden Schwierigkeiten als auch vorhandene Chancen und Potenziale zur Problemlösung erkennen und nutzen lernen.

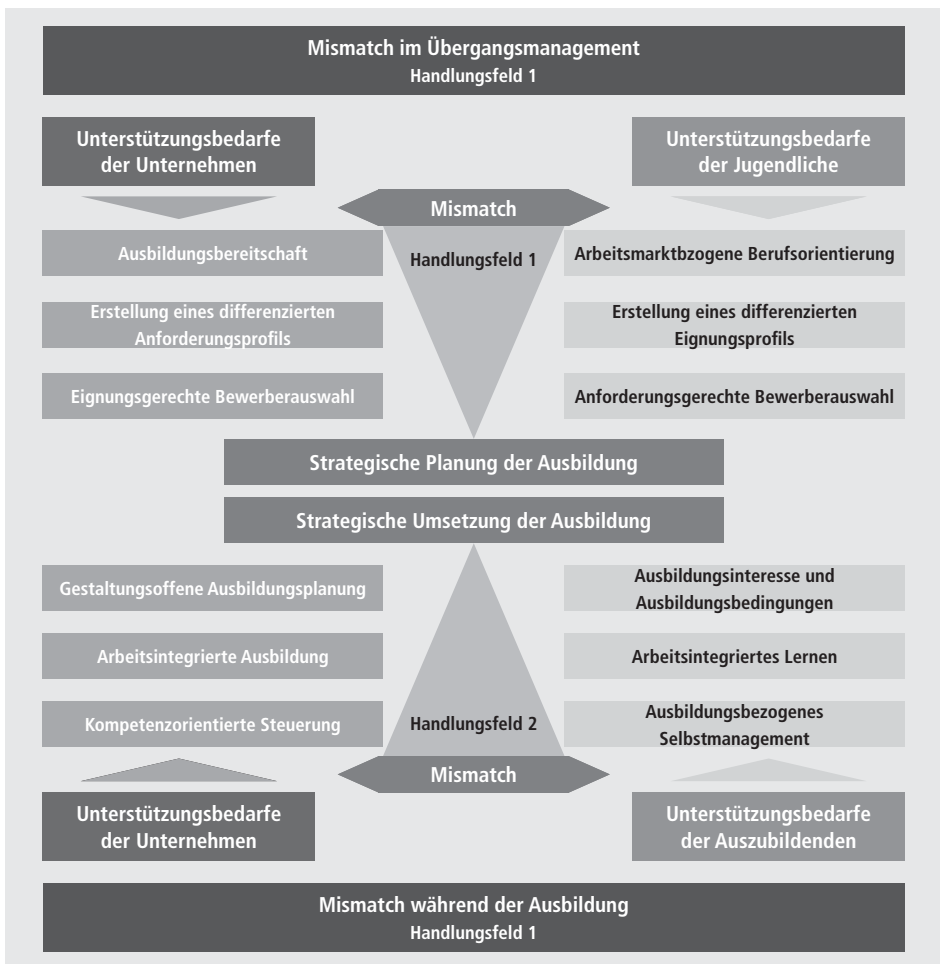
Zwei Handlungsfelder, die für jeden der Beteiligten über Erfolg oder Misserfolg entscheiden, stellen Anforderungen an passgenaue Interaktionen zur Verbesserung der Ausbildungsleistung: die betriebliche bzw. individuelle Vorbereitung der Berufsausbildung, die zeitlich relativ weit vor dem Beginn eines Ausbildungsverhältnisses liegt, und danach die Durchführung einer gestaltungsoffenen Ausbildung im Unternehmen. An strategischen Schnittstellen des Handelns, da wo Mismatch zum Nachteil der Ausbildungspartner entstehen kann, oder besser: vermieden werden soll, sind auf beiden Seiten Gestaltungskompetenzen erforderlich, die instrumentell gezielt unterstützt, individuell gestärkt und prozessorientiert weiterentwickelt werden können.

Der KOMPLAN-Ansatz zur Entwicklung einer interaktiv passgenauen Ausbildungskompetenz berücksichtigt die mehrdimensionalen Probleme, die beide – Aus-

1 Der Modellversuch KOMPLAN – Kompetenzentwicklungsplanung durch strategische Ausbildung. Förderung der Ausbildungskompetenz von KMU in strukturschwachen Regionen zur Verbesserung der Passgenauigkeit von Berufsorientierung und Ausbildungsangebot wurde von Dezember 2004 bis Ende November 2008 am Projektstandort Greiz in Ostthüringen durchgeführt.

bildungsbetriebe und (künftige) Auszubildende – von ihren unterschiedlichen Interessens- und Ausgangslagen her zu bewältigen haben. Worauf geachtet werden muss, um kontraproduktive Mismatch-Entscheidungen zu vermeiden und eine auf Passgenauigkeit orientierte Ausbildungscompetenz beider Zielgruppen durch instrumentell unterstützte Lernprozesse in zwei Handlungsfeldern zu fördern, zeigt Abbildung 1:

Abbildung 1: **Mismatch im Übergangsmanagement** (eigene Darstellung)

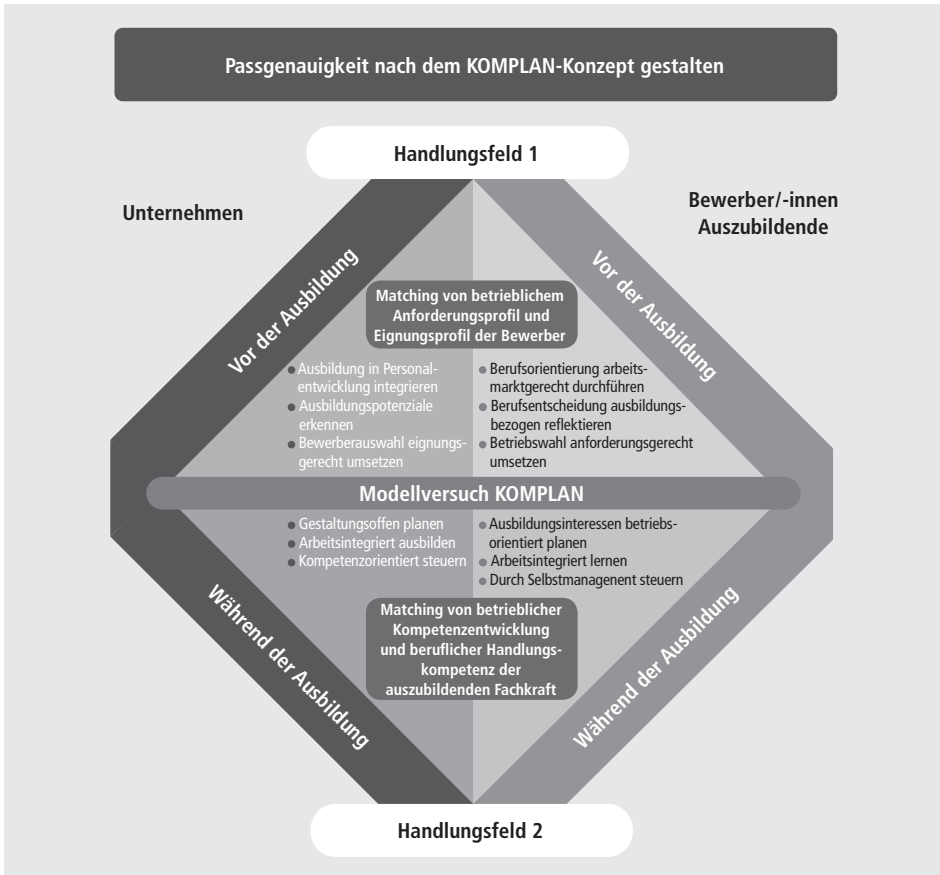


Theoretisch liegt diesem Ansatz das Modell der vollständigen Handlung zugrunde (Koch 2005): In den Handlungsphasen Reflektieren – Planen – Umsetzen – reflektierte Ergebnisbewertung (Selbstevaluation) sollen die Handlungssubjekte einen ganz-

heitlichen Handlungszyklus selbst steuern. So erwerben oder erweitern sie Schritt für Schritt ihre Ausbildungskompetenzen.

Dieser Kompetenzbegriff ist praxisorientiert und berücksichtigt vier empirisch operationalisierbare, in betrieblichen Ausbildungsprozessen und Situationen also auch beobachtbare Dimensionen der beruflichen Handlungskompetenz: Reflexion, Wissen, Können und Wollen bzw. Handeln; letzteres verstanden als zielorientierte Interaktion in einem situativen Handlungskontext (Kirchhöfer 2004, S. 64 ff.). Praktisch zeigt sich kompetentes Handeln immer dann, wenn in einer gegebenen Situation ein Handlungsziel aufgrund von Erfahrung, Können und Wissen erreicht wird. „Kompetent sein heißt, Situationen angemessen zu meistern“ (Hutter 2005, S. 8).

Abbildung 2: Passgenauigkeit nach dem KOMPLAN-Konzept gestalten



Wenn das gelingt, aktivieren die handelnden Personen situationsangemessen und selbstorganisiert diese Kompetenzkomponenten, um ihre jeweiligen Handlungsziele unter Bezug auf den oder die beteiligten Ausbildungspartner zu erreichen. Ausbildungskompetent wird demzufolge immer dann gehandelt, wenn Betriebsvertreter und werdende oder reale Auszubildende in einem je gegebenen Handlungskontext reflektierte und interaktiv aufeinander bezogene, d. h. wechselseitig in der Kommunikation transparent gemachte Entscheidungen treffen und umsetzen. Abbildung 2 zeigt die Handlungsfelder passgenauer Gestaltungsprozesse.

2.1 Interaktive Ausbildungskompetenz im Handlungsfeld der Ausbildungsvorbereitung

Ausbildung beginnt weit vor der Ausbildung: Nach dieser von der Handlungsforschung im Modellversuch KOMPLAN empirisch belegten Erkenntnis wurde das Unterstützungskonzept mit seinen Instrumenten für beide Ausbildungspartner konzipiert.

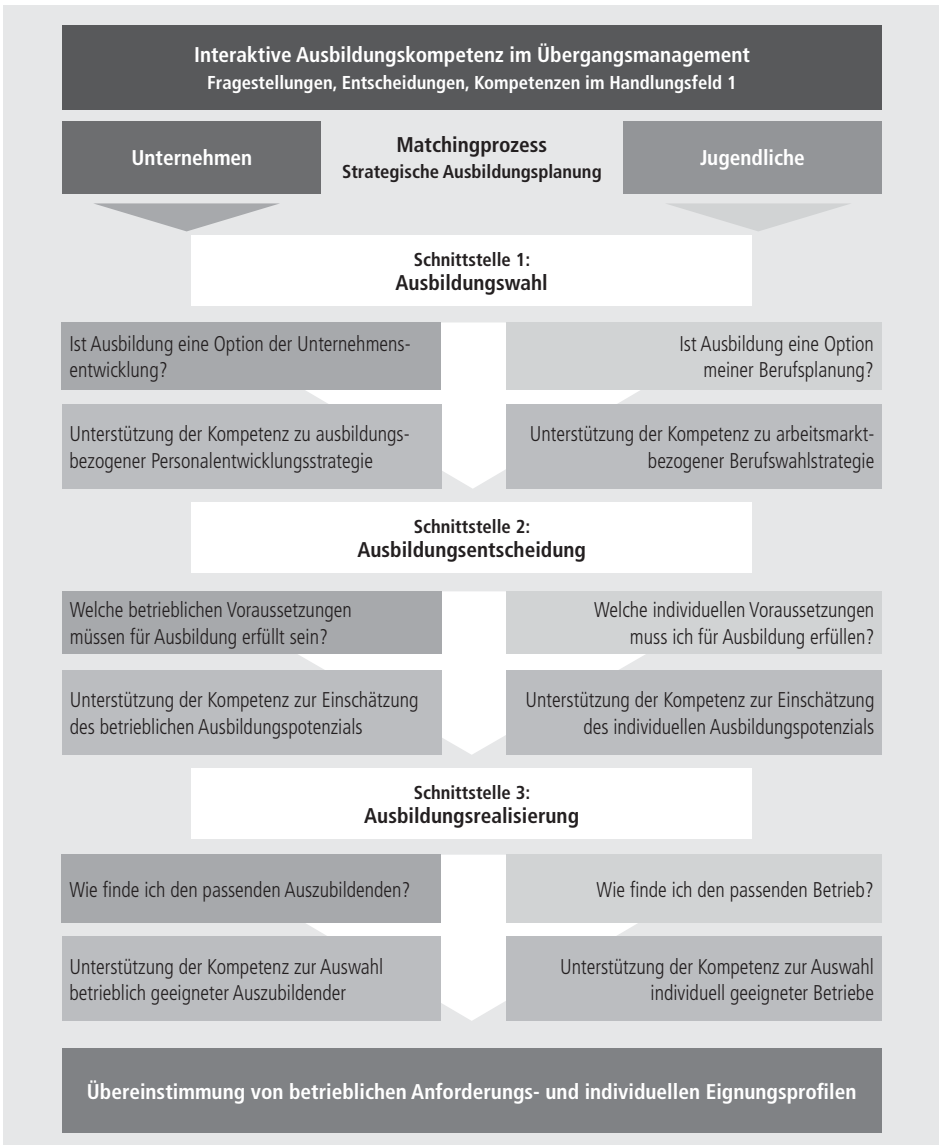
Im ersten Handlungsfeld wird zur kompetenzförderlichen Unterstützung des individuellen Übergangsmanagements explizit berücksichtigt, dass beide Seiten von sehr unterschiedlichen Ausgangspunkten (Interessen, Problemlagen) her aufeinander zugehen, über ungleiche Gestaltungskompetenzen verfügen und daher auch höchst unterschiedliche Lernbedarfe haben. Berufsanfänger/-innen sollen schon beim Start ins Berufsleben lernen, sich auf die eigenen Potenziale zu besinnen und diese konsequent und passgenau auf betriebliche Anforderungen zu beziehen. Auf der anderen Seite haben kleine und mittlere Ausbildungsbetriebe auch einen Kompetenzentwicklungsbedarf bei der Einschätzung der Ausbildungspotenziale von jungen Menschen, die noch immer nicht viel mehr als Schulnoten und „Schnupperpraktika“ vorzuweisen haben.

„Passend“ sind die wechselseitig getroffenen Ausbildungsentscheidungen demzufolge nicht nur dann, wenn beide Seiten sich finden – das Unternehmen seine(n) Auszubildende(n) und Bewerber/-innen „ihren“ Ausbildungsbetrieb. Auch eine im Vorfeld der Ausbildung – von welcher Seite auch immer – getroffene Entscheidung gegen ein Ausbildungsverhältnis ist dann „passend“, d. h. kompetent getroffen, wenn sie anhand von bewussten Kriterien reflektiert und unter Abwägung von Alternativen zustande kommt, also nicht bloß aus „dem Bauch heraus“ erfolgt.

In einem auf die interaktiven Schnittstellen fokussierten Diagramm lässt sich die Grundstruktur eines wechselseitig aufeinander bezogenen Matching-Prozesses darstellen. An diesen Schnittstellen der Kommunikation und Interaktion von Betriebsvertreter/-innen und Ausbildungsplatzbewerber/-innen ist sowohl das jeweilige Handeln wie auch die Entscheidungsfindung individuell kompetenzbasiert, so-

dass an diesen strategisch relevanten Bezugspunkten Passgenauigkeit erreicht werden kann. Abbildung 3 stellt dar, an welchen Schnittstellen Ausbildungskompetenz im Übergangmanagement erforderlich ist.

Abbildung 3: **Interaktive Ausbildungskompetenz im Übergangmanagement**



2.1.1 Schnittstelle Ausbildungswahl

Die Ausbildungsbereitschaft von Betrieben hängt unmittelbar davon ab, dass sie nicht nur ihren aktuellen, sondern auch ihren zukünftigen Fachkräftebedarf erkennen. An der ersten Schnittstelle sollen Betriebe ausbildungsförderliche Möglichkeiten und Chancen gestaltungsoffener Ausbildungsberufe verstehen und diese systematisch in ihre betriebliche Personalentwicklung integrieren. Damit können sie zu ihren aktuellen und zukünftigen Personalbedarfen „passende“ Ausbildungsberufe kompetenzbasiert wählen oder ihre traditionellen Ausbildungsberufe daraufhin überprüfen, ob sie auch für die Zukunft noch „erste Wahl“ sind.

Wird eine duale betriebliche Ausbildung zur Option in der Berufsplanung von Schulabsolventinnen und Schulabsolventen, dann sollten „geeignete“ Ausbildungsplatzbewerber/-innen mehr als die auch von kleinen und kleinsten Betrieben gefragten guten schulischen Qualifikationen mitbringen. Zu einer arbeitsmarktbezogenen Berufswahlstrategie gehört die (Selbst-)Reflexion sowohl formeller als auch informeller Kompetenzen hinsichtlich der Anforderungen des Ausbildungsmarktes.

2.1.2 Schnittstelle Ausbildungsentscheidung

Die betriebliche Entscheidung, in der Ausbildung eine strategisch begründete Personalentwicklungsstrategie umzusetzen, impliziert Überlegungen, welche betrieblichen Voraussetzungen vorliegen, um einen bestimmten Ausbildungsberuf mit Erfolg ausbilden zu können. An dieser zweiten Schnittstelle des Matching-Prozesses unterstützt das KOMPLAN-Instrumentarium Betriebe, ihr Ausbildungspotenzial umsetzungs- und erfolgsorientiert einzuschätzen. Mit dieser Kompetenzentwicklung soll sichergestellt werden, dass Unternehmen ihren Willen zur Ausbildung durch ihr Können ergänzen und so zu einer qualifizierten und realisierbaren Ausbildungsentscheidung gelangen.

Für Ausbildungsplatzbewerberinnen und -bewerber geht es an dieser Schnittstelle darum, ihre Berufsentscheidung dadurch abzusichern, dass sie ihre Voraussetzungen und Einstellungen gegenüber einer arbeitsintegrierten Ausbildung in kleinen Unternehmen (selbst-)kritisch reflektieren. Dass Ausbildung in kleinen Betrieben ein hoch flexibler Prozess ist, den sie tagtäglich selbst mit Verständnis, Engagement und Aktivitäten mitgestalten müssen, um den Berufsabschluss zu erreichen, muss ihnen nicht nur bewusst sein, sondern sie müssen eine solche Ausbildungspraxis für sich auch ausdrücklich wollen.

2.1.3 Schnittstelle Ausbildungsrealisierung

Ausbildungsunternehmen beginnen hier ihre bisherige strategische Ausbildungsplanung auf dem Ausbildungsmarkt umzusetzen. Für ihren Auftritt erstellen sie ein differenziertes Unternehmensprofil. Mithilfe dieses Instrumentes präsentieren sie

sich auf dem regionalen Ausbildungsstellenmarkt sowohl mit ihren Leistungen als auch mit ihren Anforderungen an Ausbildungsplatzbewerberinnen und -bewerber auch von außen nachvollziehbar und attraktiv.

Kernstück des Unternehmensprofils ist ein Anforderungsprofil für Bewerberinnen und Bewerber, das weit über die traditionellen betrieblichen Anforderungskriterien (Schulnoten und Arbeitstugenden) hinausgeht.

Die Reflexion ihrer Interessen und betrieblichen Ausbildungsvoraussetzungen in den beiden vorgelagerten Schnittstellen des Matching-Prozesses erlaubt es ihnen, ein kompetenzbasiertes Anforderungsprofil zu entwickeln, das den Bewerberinnen und Bewerbern um diese Ausbildungsstelle deutlich und umfassend zeigt, was sie für diese Ausbildung mitbringen müssen.

Das betriebliche Anforderungsprofil formuliert aber nicht nur formelle und informelle Kompetenzen. Ausbildungswillige Betriebe sollen ja auch lernen, jede ihrer Anforderungen daraufhin zu überprüfen, in welchem Maße sie tatsächlich eine notwendige, also unverzichtbare Voraussetzung für die gewählte Berufsausbildung ist. Nicht selten werden Anforderungen gestellt, die eigentlich Ausbildungsziele sein müssten, also Kompetenzen darstellen, die die künftigen Auszubildenden erst im Prozess einer betrieblichen Ausbildung erwerben können.

Ergänzt wird diese strategisch reflektierte Umsetzung der Ausbildungsplanung für die Betriebe auf dem Ausbildungsmarkt durch Instrumente, die sie dabei unterstützen, Bewerberprofile entsprechend der geklärten betrieblichen Bedarfe zu interpretieren und zu entscheiden, zu wem sie Kontakt aufnehmen wollen.

Ausbildungsplatzbewerberinnen und -bewerber präsentieren sich an dieser Schnittstelle auf dem Ausbildungsmarkt mit einem passend zum Anforderungsprofil des Unternehmens strukturierten Bewerberprofil. Dieses bezieht sich für das Unternehmen nachvollziehbar und konkret auf das eigene Anforderungsprofil. Schon vor einem eventuellen Bewerbungsgespräch können diese eine Einschätzung treffen, in welchen Bereichen vermutlich Stärken und Schwächen der jeweiligen Interessenten liegen und welche Anforderungen sich im künftigen Umsetzungsprozess der Ausbildung stellen könnten.

Interpretation und Reflexion der Unternehmensprofile erlauben es Ausbildungsplatzsuchenden, die konkreten betrieblichen Anforderungen und Leistungen des angebotenen Ausbildungsplatzes ebenso differenziert auf sich bezogen zu reflektieren und, falls sie sich für eine Bewerbung entscheiden, in den weiteren Kommunikationsprozessen dementsprechend dazu Stellung zu nehmen.

2.1.4 Instrumente für Ausbildungsbetriebe im ersten Handlungsfeld

Tabelle 1: Übersicht: Instrumente zur Ausbildungsvorbereitung von Betrieben

Modul 1: Instrumente zur Klärung des betrieblichen Ausbildungsbedarfes		
Fragestellung	Instrument	Kurzbeschreibung
Wie entwickelt sich das Unternehmen im Hinblick auf den Qualifizierungsbedarf der Mitarbeiter?	Betriebliche Entwicklungsschwerpunkte personalorientiert klären	Checkliste: Wesentliche Indikatoren zur Einschätzung des Qualifizierungsbedarfs
Welcher Fachkräftebedarf kann durch Ausbildung gedeckt werden?	Fachkräfte- und Ausbildungsbedarf erheben	Checkliste: Ausbildungsbedarf in den Unternehmensabteilungen
Was spricht für, was gegen Ausbildung im Unternehmen?	Pro und Contra Ausbildung überblicken	Checkliste
Mit welchen Kosten muss das Unternehmen bei Ausbildung rechnen?	Nutzen und Ertrag von Ausbildung einschätzen	Kriterien zur Einschätzung
Welchen Ausbildungsberuf braucht das Unternehmen?	Ausbildungsordnungen nutzen	Auswahl eines strategisch passenden Ausbildungsberufes
Modul 2: Instrumente zur Einschätzung der betrieblichen Ausbildungsbedingungen		
Fragestellung	Instrument	Kurzbeschreibung
Welche rechtlichen, institutionellen Rahmenbedingungen sind bei Ausbildung zu berücksichtigen?	Rechtliche und institutionelle Rahmenbedingungen überblicken	Überblick
Welche Regelungen sind für den Ausbildungsberuf maßgeblich?	Ausbildungsordnungen überblicken	Beschreibung: Aufbau von Ausbildungsordnungen
An welche konkreten Ausbildungsbedingungen muss sich das Unternehmen halten? Wo liegen betriebliche Ausbildungspotenziale, -ressourcen?	Anforderungen an die Ausbildung anhand des Ausbildungsrahmenplanes überprüfen	Checkliste für den Ausbildungsberuf
Modul 3: Instrumente zur systematischen Anwerbung von Auszubildenden		
Fragestellung	Instrument	Kurzbeschreibung
Welche Anforderungen müssen Ausbildungsplatzbewerber/innen erfüllen?	Anforderungsprofil für Bewerberinnen und Bewerber	Checkliste: Formulierung von realistischen Mindestanforderungen
Warum und wozu bildet unser Unternehmen aus?	Präsentationsvoraussetzungen	Checkliste: Zusammenfassung der betrieblichen Gründe für die Ausbildung
Wie kann sich der Ausbildungsbetrieb attraktiv präsentieren?	Informationen und Daten für die öffentliche Darstellung	Checkliste: Erhebung von Daten und Informationen
Wie kann sich das Unternehmen profiliert darstellen?	Unternehmensprofil	Formular: Erstellung eines informativen und attraktiven Unternehmensprofils
Wie wird das Unternehmensprofil auf dem KOMPLAN-Ausbildungsmarkt veröffentlicht?	Anweisungen zur Veröffentlichung	IK-technische Anweisungen zur regionalen Präsentation
Was sagen Bewerberprofile aus?	Bewerberprofile interpretieren	Checkliste: Aufbau und Informationsgehalt von Bewerberprofilen

Fortsetzung Tabelle 1

Modul 3: Instrumente zur systematischen Anwerbung von Auszubildenden		
Fragestellung	Instrument	Kurzbeschreibung
Wie bezieht man das betriebliche Anforderungsprofil auf das Bewerberprofil?	Profilvergleich	Checkliste: Analyse eingehender Bewerbungen
Wie wird der Profilvergleich ausgewertet?	Profilvergleich auswerten	Checkliste
Wie kann der Kontakt zu einem Bewerber hergestellt werden?	Bewerber kontaktieren	DV-technische Anweisungen
Was muss im Vorstellungsgespräch geklärt werden?	Vorstellungsgespräch vorbereiten	Checkliste
Wie läuft ein Vorstellungsgespräch systematisch ab?	Vorstellungsgespräch durchführen	Checkliste
Wie kann die Bewerberauswahl entschieden werden?	Bewerberauswahl entscheiden	Checkliste
Welche Formalitäten sind beim Abschluss eines Ausbildungsvertrags zu berücksichtigen?	Verwaltungstechnische Formalitäten	Checkliste

2.1.5 Instrumente für Ausbildungsuchende im ersten Handlungsfeld

Tabelle 2: Übersicht: Instrumente zur Ausbildungsstellensuche

Modul 1: Werkzeuge, wie du dich für Unternehmen interessant machen kannst		
Fragestellung	Werkzeug	Kurzbeschreibung
Welchen Beruf will ich nach der Ausbildung ausüben? Welche Voraussetzungen bringe ich dafür mit?	TeleProfiling	Internetprogramm zur systematischen Berufswahl
Wie kann ich ein attraktives Bewerberprofil von mir erstellen?	Bewerberprofil	Formular
Wo und wie kann ich mein Bewerberprofil veröffentlichen?	Ausbildungsmarkt	Anweisung: Veröffentlichung des Bewerberprofils auf dem KOMPLAN-Ausbildungsmarkt
Modul 2: Werkzeuge, wie du interessante regionale Unternehmen finden kannst		
Fragestellung	Werkzeug	Kurzbeschreibung
Womit muss ich bei betrieblicher Ausbildung immer rechnen?	Ausbildungsprobleme	Checkliste: Überprüfung der Grundeinstellung zu typischen Problemen der Ausbildung
Welche Besonderheiten muss ich bei der Ausbildung in kleinen Unternehmen bedenken?	Ausbildung in kleinen Unternehmen	Checkliste: Einschätzung der Ausbildung in kleinen Unternehmen

Fortsetzung Tabelle 2

Modul 2: Werkzeuge, wie du interessante regionale Unternehmen finden kannst		
Fragestellung	Werkzeug	Kurzbeschreibung
Was sind Unternehmensprofile?	Unternehmensprofile	Überblick: Gliederung und Aufbau von Unternehmensprofilen
Wie kann ich Unternehmensprofile einschätzen?	Unternehmensprofile: Einschätzung	Checkliste zur Unterstützung der Entscheidung, ob weitere Bewerbungsaktivitäten unternommen werden sollen
Modul 3: Werkzeuge, wie du einen Profilvergleich vornehmen kannst		
Fragestellung	Werkzeug	Kurzbeschreibung
Welche schulischen Qualifikationen werden verlangt? Was bringe ich in die Ausbildung mit?	Schulische Qualifikationen	Checkliste
Welche Kompetenzen erwartet der Betrieb? Welche bringe ich in die Ausbildung mit?	Kompetenzen	Checkliste
Was verlangt der Betrieb an persönlichem Verhalten und Arbeitsverhalten? Was bringe ich mit?	Persönliches Verhalten und Arbeitsverhalten	Checkliste 1: Profilvergleich
Welche Interessen und Hobbys sind förderlich? Welche kann ich in der Ausbildung nutzen?	Interessen und Hobbys	Checkliste 2: Profilvergleich
Welche gesundheitlichen Voraussetzungen muss ich mitbringen?	Gesundheitliche Voraussetzungen	Checkliste 3: Profilvergleich
Welche sonstigen Anforderungen werden gestellt? Was bringe ich in die Ausbildung mit?	Sonstige Anforderungen	Checkliste 4: Profilvergleich
Wie kann ich Übereinstimmungen und Abweichungen meines Profilvergleichs bewerten?	Profilvergleich zusammenfassen	Checkliste: Auswertung des Profilvergleichs
Wie gehe ich nach dem Profilvergleich weiter vor?	Empfehlungen	Checklisten zum Fortgang der Bewerbungsstrategie
Modul 4: Werkzeuge, wie du den Unternehmenskontakt gekonnt gestaltest		
Fragestellung	Werkzeug	Kurzbeschreibung
Welche Bewerbungsverfahren gibt es?	Bewerbungsverfahren	Internetadressen zur selbstständigen Recherche
Welche Bewerbungsanforderungen muss ich berücksichtigen?	Bewerbungsanforderungen	Checkliste: Auswertung des Profilvergleichs
Wie führe ich ein Vorstellungsgespräch?	Vorstellungsgespräch	Checklisten zum Fortgang der Bewerbungsstrategie

2.2 Förderung von interaktiver Ausbildungskompetenz bei der Umsetzung einer gestaltungsoffenen betrieblichen Ausbildung

Nach einem erfolgreich abgeschlossenen Ausbildungsvertrag bewegen sich die Ausbildungspartner in einem zweiten Handlungsfeld, in dem es im beiderseitigen Interesse auf Passgenauigkeit ankommt. Gerade bei der Umsetzung einer gestaltungsoffenen Ausbildung müssen sie sich an strategisch wichtigen Schnittstellen der Ausbildung, nämlich in der Planung, Umsetzung und Steuerung der Prozesse und Aktivitäten, in reziproken und komplementären Handlungsschritten aufeinander beziehen, um Schritt für Schritt gemeinsam den Ausbildungserfolg sicherstellen zu können. Dies ist nur möglich, wenn beide Seiten von Anfang an und kontinuierlich an der Gestaltung des Ausbildungsprozesses mitwirken. Die Förderung interaktiver Ausbildungskompetenz fokussiert an diesen Schnittstellen auf eine jeweils bestimmte Integrationsaufgabe, die von den beteiligten Personen zu leisten ist.

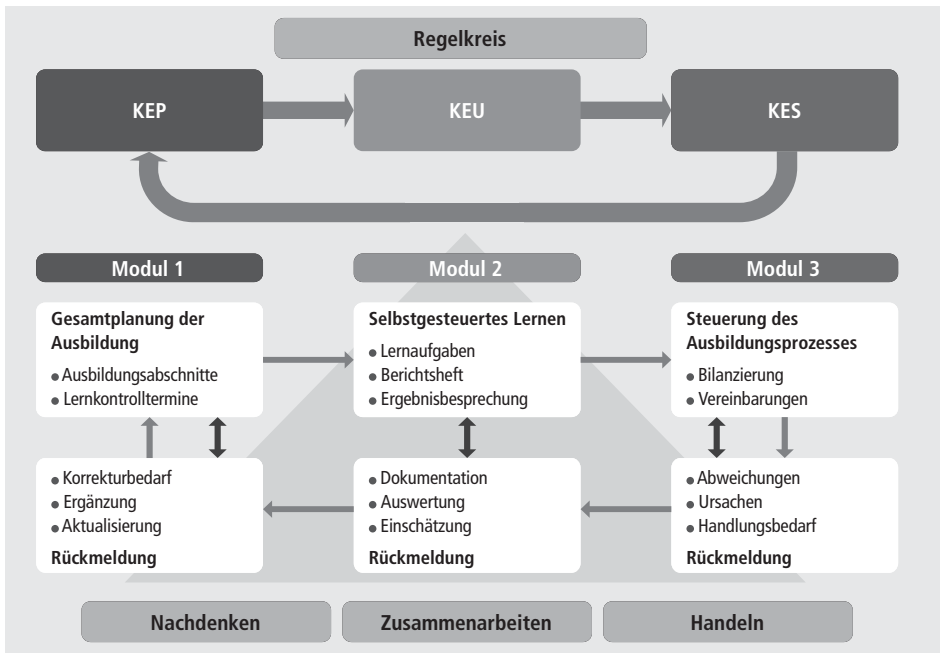
Strategische Ausbildung steht und fällt mit der kompetenzbasierten Identifikation und Gestaltung von Flexibilitätsspielräumen. Mit der bloßen Feststellung der Netto-Anwesenheit der Auszubildenden im Betrieb ist es nicht getan. Deren Potenziale können nur dann im Sinne einer qualitativ hochwertigen Ausbildung genutzt werden, wenn sie bei der Ausbildungsplanung bedarfsorientiert vorstrukturiert, während der Ausbildungsumsetzung kompetenzförderlich gestaltet und durch die Ausbildungssteuerung variabel nachstrukturiert werden.

Die Förderung von Ausbildungskompetenz in diesem Handlungsfeld unterstützen die KOMPLAN-Instrumente strategisch durch die Einführung eines Regelkreises in die betriebliche Ausbildungsorganisation. Damit können Betriebe wie Auszubildende Planung, Umsetzung und Verbesserung aller Ausbildungsaktivitäten interaktiv und zielorientiert gestalten.

Passgenauigkeit liegt im Sinne dieses Regelkreises dann vor, wenn in der Ausbildung die gemeinsam festgelegten Leit-, Teil- und Handlungsziele so erreicht werden, dass die umfassenden Ausbildungsvorgaben des Ausbildungsrahmenplans mit den bestimmten Kompetenzentwicklungsbedarfen der Betriebe und Auszubildenden vereinbar sind.

Lehrjahre sind Lernjahre – für beide Ausbildungsakteure. Nach diesem Leitmotiv vermitteln die KOMPLAN-Leitfäden den Ausbildungsunternehmen die Einsicht in die Möglichkeiten, durch gestaltungsoffene Ausbildung ihren Kompetenzbedarf aktuell und in Zukunft gezielt selbst zu decken („Lernende Organisation“), und den Auszubildenden die Einsicht in die Notwendigkeit, aber auch die motivierenden Möglichkeiten der Selbstorganisation kontinuierlichen Lernens („Lebenslanges Lernen“) in arbeitsintegrierten Ausbildungsprozessen.

Abbildung 4: Der KOMPLAN-Regelkreis zur interaktiven Planung, Umsetzung und Gestaltung der betrieblichen Ausbildung



Der Begriff Gestaltungsoffenheit hat in diesem Handlungsfeld programmatische Bedeutung, ist aber zugleich praxisorientiert: Im Fokus steht die Unterstützung der Entwicklung einer betrieblichen Ausbildungskompetenz, die im Rahmen der vorgegebenen Ausbildungsordnungen für die jeweils gewählten Ausbildungsberufe die vorhandenen Flexibilitätsspielräume erkennt, einplant und für die betriebliche und persönliche Kompetenzentwicklung des/der Auszubildenden nutzt.

Gerade weil der Ausbildungsalltag stets unter Kosten-, Zeit- und Leistungsdruck steht, entstehen erfolgskritische Schnittstellen im Handeln der Ausbildungspartner. Beim Planen, Umsetzen und Steuern der Ausbildung entsteht „Mismatch“, wenn die wechselseitigen Bemühungen praktisch aneinander vorbeilaufen, anstatt sich konstruktiv aufeinander zu beziehen: in Gesprächen, bei der qualitätsorientierten Bewertung von Ergebnissen oder ganz praktisch bei dem, was in einer bestimmten Situation getan oder gelassen wird (Marchl 2010, S. 5 ff.).

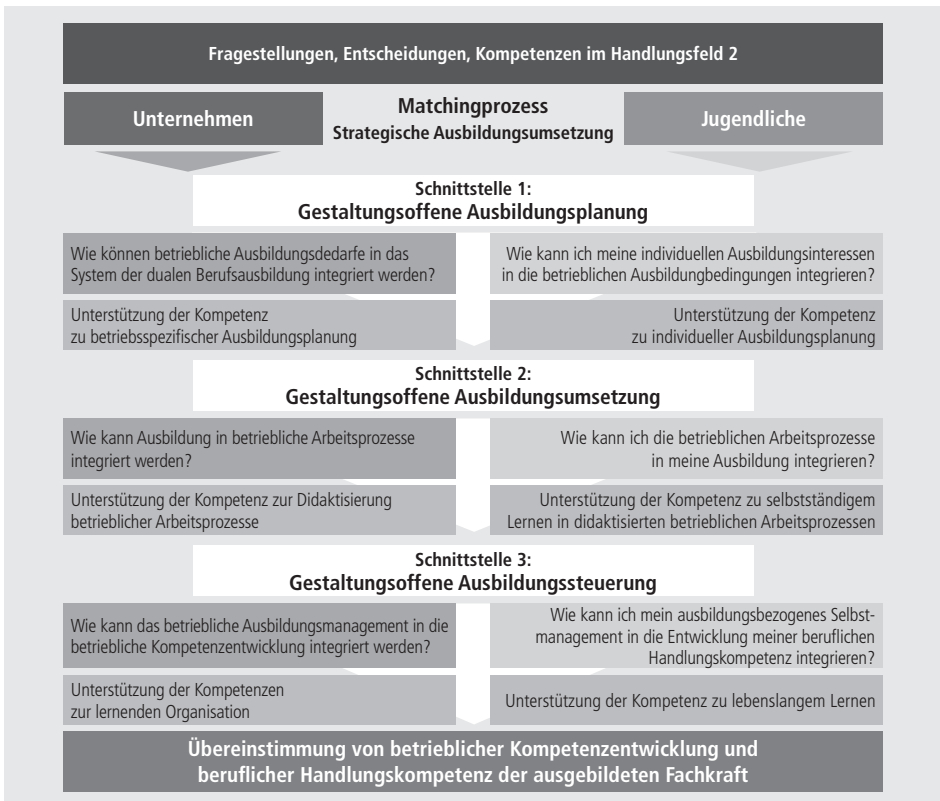
Die aktive Mitgestaltung der Auszubildenden muss der Ausbildungsbetrieb, der sozusagen die Prozesshoheit hat und die Gesamtverantwortung trägt, zulassen, anregen und fördern. Das ist nicht nur eine Frage guten Willens, sondern auch eine arbeitsorganisatorische und pädagogische Aufgabe.

„Ein Lernen, welches den Spielraum für Mündigkeit und Selbständigkeit vergrößert, schafft zugleich auch Motivationen, Interesse, Engagement und Selbstverantwortung. Nur dort, wo eine Selbst- und Partizipationskultur etabliert ist, können sich auch Engagement und Verantwortung entwickeln“ (Decker/Decker 1998, S. 78).

Ausbildungskompetente Unternehmen führen die Auszubildenden partizipativ Schritt für Schritt zum Berufsabschluss und zur betrieblich einsetzbaren Fachkraft. Diese verfügt über betriebsspezifische und berufstypische Kompetenzen, die über Weiterbildung und lebenslanges Lernen ausbau- und erweiterungsfähig sind. Denn auch für die Disposition und Motivation zu lebenslangem Lernen legt die Erstausbildung von Berufsanfängern entscheidende Grundlagen.

Abbildung 5 stellt die Struktur des vom Modellversuch KOMPLAN konzipierten Matching-Prozesses in der betrieblichen Ausbildung mit den strategisch relevanten Schnittstellen dar:

Abbildung 5: Interaktive Ausbildungskompetenz im Übergangsmanagement



2.2.1 Schnittstelle gestaltungsoffene Planung der Ausbildung

Für die Ausbildungsbetriebe geht es an der ersten Schnittstelle des Ausbildungsprozesses um nichts Geringeres, als Ausbildung flexibel und doch handlungsorientierend zu planen. Dabei gilt es, die Flexibilitätsspielräume zu erkennen, die durch die Rahmenbedingung der Gestaltungsoffenheit der Ausbildung für die betriebliche Kompetenzentwicklung genutzt werden können, diese aber auch mit den betrieblichen Ausbildungspflichten aus dem geltenden Rahmenplan zu vereinbaren. Flexible betriebliche Ausbildung auf der einen und erfolgreicher Berufsabschluss in gesetzlich vorgeschriebenen Prüfungsverfahren auf der anderen Seite stehen in einem Spannungsfeld, das in der Praxis nur durch Planungskompetenz in den Griff zu bekommen ist.

Das KOMPLAN-Instrumentarium unterstützt kleine Betriebe bei der Entwicklung eines betrieblich passenden, in der Praxis umsetzbaren Kompetenzentwicklungsplans. Im Unterschied zu jenem betrieblichen Ausbildungsplan, der bei der Anmeldung der Ausbildung bei den zuständigen Kammern eine eher formell erledigte Pflichtübung ist, geht es hier um ein kontinuierlich handhabbares Gestaltungs- und Steuerungsinstrument für den betrieblichen Ausbildungsprozess.

Eine gestaltungsoffene betriebliche Ausbildung braucht Auszubildende, die in der Lage sind, die Verantwortung für die eigene Ausbildung zu erkennen und eigeninitiativ auszuüben. Für Auszubildende kommt es an dieser Schnittstelle in erster Linie darauf an, die betrieblichen Ausbildungsbedingungen und -möglichkeiten auf ihre individuellen beruflichen Vorstellungen und Zielsetzungen zu beziehen und diese dafür auch nutzen zu können. Auszubildende, die den betrieblichen Ausbildungsplan auch als individuellen Ausbildungsplan begreifen, verfügen über ein Instrument, das ihnen im Ausbildungsalltag bei der persönlichen Standortbestimmung und Navigation hilft. Damit können sie ihre Funktion als mitgestaltende Partner/-innen der Ausbildung praktisch und selbstgesteuert ausüben.

2.2.2 Schnittstelle gestaltungsoffene Umsetzung der Ausbildung

Ausbildung in kleinen und mittleren Betrieben ist fast immer arbeitsintegrierte Ausbildung und verläuft in einem Spannungsfeld von betrieblichen und dualen Berufsausbildungszielen. In der Praxis steht und fällt die erfolgreiche Bewältigung unterschiedlicher Anforderungen mit der Kompetenz der Betriebe, sich selbst als lernende Organisationen begreifen und gestalten zu können.

Dazu gehört die Kompetenz zur ausbildungsförderlichen Didaktisierung der betrieblichen Arbeitsprozesse. An dieser Schnittstelle unterstützt KOMPLAN die Integration von Ausbildung in Arbeit dadurch, dass betriebliches Ausbildungspersonal im Arbeitsalltag berufspädagogische Kompetenzen erwerben und ausbauen kann.

Ausbildende Fachkräfte lernen, aus betrieblichen Aufgaben und Aufträgen Lernaufgaben bzw. Lernaufträge zu formulieren, Methoden der Aufgabenplanung

anzuwenden, Modalitäten der Durchführung festzulegen, die Ausführung des Lernauftrags zu bewerten, den jeweiligen Kenntnisstand des Azubis und seine aktuelle Auftragslage zu koordinieren und solche Aufgabenstellungen zu formulieren, die einen Kompetenzzuwachs ermöglichen. Diese Struktur der Lernaufgaben folgt dem Modell einer vollständigen Arbeitsaufgabe mit vorbereitenden, durchführenden, auswertenden und bewertenden Arbeitsphasen und dient daher dem Aufbau und der Einübung beruflicher Handlungskompetenz (Witzgall 1997; Krogoll 1998).

Bei der Einrichtung von arbeitsintegrierten Lernorten für Auszubildende ist darauf zu achten, dass sich die Anforderungsprofile, die an die zukünftigen Facharbeiter gestellt werden, möglichst authentisch in den Lernorten abbilden (Wiese 2004, S. 3).

Auszubildende haben an dieser Schnittstelle die Aufgabe, betriebliche Arbeit in ihre Ausbildung zu integrieren. Sie müssen dafür die Kompetenz erwerben, vom Betrieb pragmatisch didaktisierte Arbeitsprozesse durch selbstgesteuertes Lernen so zu bewältigen, dass sie im Sinne ihrer eigenen Ausbildungsinteressen und -ziele diese Arbeitsprozesse als Lernaufträge verstehen, umsetzen und bewerten können.

2.2.3 Schnittstelle gestaltungsoffene Steuerung der Ausbildung

Tragfähigkeit und Nachhaltigkeit der Ausbildungsfortschritte implizieren schließlich kontinuierliche Kontroll- und Steuerungskompetenzen der Ausbildungspartner. An der dritten Schnittstelle des Ausbildungsprozesses kommt es vor allem darauf an, die realisierten Ausbildungsfortschritte, identifizierten Schwachstellen oder Planabweichungen in gemeinsam von den Ausbildungspartnern getragene Plankorrekturen mit entsprechenden Umsetzungsanpassungen zu überführen. Gerade in auszubildenden KMU sind Plankorrekturen aufgrund von rasch wechselnden Auftragslagen und zeitweise sehr unterschiedlichen Graden der personellen Kapazitätsauslastung permanent erforderlich.

Für Ausbildungsbetriebe geht es bei dieser Matching-Aufgabe um Aufbau und Pflege eines betrieblichen Ausbildungsmanagements mit dem Ziel, den Ausbildungsverlauf kontinuierlich kontrollieren und flexibel steuern zu können. Dazu benötigen sie ein Instrumentarium, das sie dabei unterstützt, zu den festgelegten Bewertungszeitpunkten die aktuell erreichte Kompetenzentwicklung in zentralen Dimensionen betrieblicher und beruflicher Handlungskompetenz des Auszubildenden zu beschreiben, eine Bewertungsroutine zu installieren sowie Handlungs- bzw. Korrekturbedarf festzustellen und diese in die betriebliche Kompetenzentwicklung zu integrieren.

Auszubildende stehen an dieser Schnittstelle vor der Herausforderung, ihr ausbildungsbezogenes Selbstmanagement mit der Kompetenzentwicklungsstrategie ihres Ausbildungsbetriebes abzustimmen. Dazu gehören vor allem die Beschreibung, Einschätzung und Artikulation des eigenen Ausbildungsstandes bzw. der

Ausbildungsfortschritte sowie die Entwicklung von Vorstellungen, wie der eigene Leistungs- oder Kompetenzstand verbessert werden kann.

Tabelle 3: Übersicht der Instrumente für Betriebe in der gestaltungsoffenen Ausbildung

Modul 1: Instrumente zur Planung der Kompetenzentwicklung der/des Auszubildenden durch das Unternehmen		
Fragestellung	Instrument	Kurzbeschreibung
Wie kann ich meine betrieblichen Ausbildungspotenziale in die Ausbildungsplanung integrieren?	Planbarkeit und Planungshorizont der betrieblichen Ausbildungspotenziale ermitteln	Checkliste: Identifizierung und Planung von Ausbildungspotenzialen
Wie kann ich die betrieblichen Ausbildungsaktivitäten flexibel, unter Berücksichtigung meiner veränderlichen betrieblichen Ausbildungsrealitäten und der formalen Anforderungen strukturieren und planen?	Flexiblen Kompetenzentwicklungsplan erstellen (KEP)	Planungshilfe: zeitliche und inhaltliche Strukturierung der Ausbildung
Wie plane ich die einzelnen Ausbildungsabschnitte unter Berücksichtigung der aktuellen betrieblichen Aufträge/Aufgaben, der Abschnittsziele, der Ausbildungsressourcen und der Lernbedürfnisse meines Azubis?	Flexibilität planen	Planungshilfe: Inhaltliche Abschnittsplanung
Wie kann ich nachvollziehen, inwieweit die Kompetenzentwicklung meines Azubis den betrieblichen Kompetenzbedarfen entspricht?	Kompetenzprofil kontinuierlich führen	Formblatt: Dokumentation der Kompetenzentwicklung
Modul 2: Instrumente zur Umsetzung der betrieblichen Kompetenzentwicklung in der Ausbildung/ mit Lernaufträgen ausbilden		
Fragestellung	Instrument	Kurzbeschreibung
Wie bestimme ich die wesentlichen Kompetenzentwicklungsziele für den betrieblichen Arbeitsprozess?	Abschnittsbezogene Kompetenzziele festlegen	Checkliste: Identifizierung und Beschreibung des Kompetenzgehalts von betrieblichen Aufgabenstellungen im Ausbildungsabschnitt
Wie integriere ich die Kompetenzentwicklungsziele in den KEP?	Kompetenzentwicklungsziele in den KEP integrieren	Beschreibung: Aufbau von Ausbildungsordnungen
Wie kann ich den Lernprozess meines Azubis durch Lernaufträge initiieren?	Arbeitsauftrag als Lernauftrag strukturieren	Checkliste: Erstellung eines Lernauftrags
Wie stelle ich sicher, dass mein Azubi den Lernauftrag versteht und ihn ausführen kann?	Lerngehalt mit Azubi besprechen/Durchführungsmodalitäten besprechen	Checkliste: Überprüfung des Verständnisses und Organisation der Durchführungsbedingungen des Lernauftrags
Wie überprüfe ich mit meinem Azubi zusammen die Ergebnisse des Lernprozesses?	Lernauftrag auswerten	Checkliste: Auswertung des Lernauftrags und der Lernergebnisse (Kompetenzentwicklung)

Fortsetzung Tabelle 3

Modul 3: Instrumente zur Steuerung der betrieblichen Kompetenzentwicklung		
Fragestellung	Instrument	Kurzbeschreibung
Wie überprüfe ich den aktuellen Ausbildungsstand meines Azubis?	Ausbildungsstand überprüfen	Checkliste: Vergleich von Ausbildungsergebnissen mit Ausbildungszielen
Wie analysiere ich Ursachen bei Abweichungen vom Soll-Stand?	Ursachen analysieren	Checkliste: Strukturierungshilfen für die Ursachenanalyse
Welche wirkungsvollen Steuerungsmaßnahmen kann ich bei Abweichungen ergreifen?	Maßnahmen mit dem Azubi vereinbaren	Checkliste: Planung und Auswertung von Maßnahmen

Tabelle 4: Übersicht der Instrumente für Auszubildende in der gestaltungsoffenen Ausbildung

Modul 1: Werkzeuge, wie Sie Ihre Ausbildung zusammen mit dem Betrieb planen können		
Fragestellung	Werkzeug	Kurzbeschreibung
Wie organisiere ich die Nutzung und den Zugriff auf mein Berufsschulwissen für die betriebliche Ausbildung?	Berufsschulausbildung dokumentieren	Anleitung: Anlegen des Lernordners „Berufsschule“
Wie organisiere ich die Dokumentation meiner betrieblichen Ausbildung?	Betrieblichen Lernordner führen	Anleitung: Anlegen des Lernordners „Betriebliche Ausbildung“
Wie kann ich selbst die Stadien meiner Ausbildung mitverfolgen und kontrollieren?	KEP verstehen, KEP anwenden	Checkliste: Verständnis des betrieblichen KEP, Checkliste: Vereinbarung von Kontroll-Routinen mit dem Ausbildungsbetrieb
Modul 2: Werkzeuge, wie Sie Ihre Ausbildung mit dem Betrieb umsetzen		
Fragestellung	Werkzeug	Kurzbeschreibung
Wie erkenne ich, was ich an einer betrieblichen Aufgabe lernen kann?	Lerngehalt feststellen	Checkliste: Einschätzung Lerngehalt eines Lernauftrags zusammen mit dem Ausbildungsbetrieb
Wie dokumentiere ich mein Vorgehen bei der Bearbeitung des Lernauftrags?	Lernauftrag dokumentieren	Formblatt: Dokumentation der Arbeitsschritte und Bewertung des Arbeitsergebnisses des Lernauftrags
Wie verfolge ich meinen Lernprozess zusammen mit dem Ausbildungsbetrieb?	Lernauftrag auswerten	Checkliste: Auswertung des Lernauftrags und Einschätzung des Lernfortschritts zusammen mit dem Ausbildungsbetrieb
Modul 3: Werkzeuge, wie Sie Ihre Ausbildung selbst steuern können in Zusammenarbeit mit Ihrem Ausbildungsbetrieb		
Fragestellung	Werkzeug	Kurzbeschreibung
Wie kann ich meinen aktuellen Ausbildungsstand ermitteln und beurteilen?	Ausbildungsstand bilanzieren	Checkliste: Vergleich von Ausbildungsergebnissen und Ausbildungszielen
Wodurch kann ich meinen Ausbildungsstand verbessern?	Wirksame Maßnahmen vereinbaren	Checkliste: Vereinbarung, Durchführung und Kontrolle von Maßnahmen
Wie kann ich selbst zu einer Verbesserung meines Ausbildungsstandes beitragen?	Handlungsspielraum nutzen	Checkliste: Identifizierung der Möglichkeiten zur Optimierung der eigenen Lernaktivitäten

3. Nutzungs- und Transferpotenziale

In beiden Handlungsfeldern, Vorbereitung und Durchführung der Ausbildung, stehen aus dem Modellversuch KOMPLAN ganzheitlich konzipierte, interaktiv verzahnte Handlungsleitfäden für Ausbildungsunternehmen, Jugendliche an der ersten Schwelle und Auszubildende

3.1 Transferunterstützung auf Programmebene

Mit der fachlichen Betreuung des Modellversuchsprogramms „Flexibilitätsspielräume“ wurde ein nutzerorientiertes Kriterienraster zur Erfassung von Kompetenzentwicklungsverfahren aus 28 Modellversuchen erstellt (Westhoff, BWP 6/2007). KOMPLAN ordnet sich hier wie folgt ein:

Perspektive Kategorie	Kompetenzfeststellung	Kompetenzentwicklung
Name des Modellversuchs	KOMPLAN (Zielgruppe: KMU)	KOMPLAN (Zielgruppe: Jugend)
Name des Verfahrens innerhalb des Modellversuchs	Kompetenzentwicklungsplanung durch strategische Ausbildung	Kompetenzentwicklungsplanung durch strategische Ausbildung
Kennzeichnung/Beschreibung des Verfahrens: Wie ist die Vorgehensweise, was sind die Erhebungs- und Entwicklungsinstrumente, wie geht KF/KE mit diesem Verfahren?	Bereitstellung von Selbstlern-Instrumenten zur: strategische Planung von Ausbildung als Sicherung des künftigen Fachkräftebedarfes; Erstellung von kompetenzbasierten betrieblichen Anforderungsprofilen; Umsetzung einer kompetenzorientierten Ausbildung mit partizipativem Charakter. Laufende Steuerung der Ausbildung zur Herstellung von Passgenauigkeit von betrieblichen Kompetenzbedarfen und beruflicher Handlungskompetenz der künftigen Fachkraft	Bereitstellung von Selbstlern-Instrumenten zur: Förderung ausbildungsbezogener Berufswahl- und Berufsentscheidungsprozesse (TeleProfiling); Erstellung von kompetenzbasierten Bewerberprofilen (Matching); Umsetzung einer Ausbildung mit partizipativem Charakter; eigene Steuerung der betrieblichen Ausbildung.
Was ist die Ausgangslage zur Befassung mit KF und KE?	KMU weisen Defizite vor allem in folgenden Bereichen auf: Arbeitsintegrierte Ausbildung Ausbildungsorganisation Personalplanung und -durchführung Entscheidung zu Ausbildung Bewerbereignung Hier wird ein Kompetenzproblem bei den Unternehmen vermutet:	Jugendliche weisen Kompetenzdefizite vor allem in folgenden Bereichen auf: Differenzierte und arbeitsmarktbezogene Auseinandersetzung mit eigenen Fähigkeiten und Voraussetzungen versus den beruflichen Anforderungen; Kenntnisse der Ausbildungsbedingungen in KMU; „Passgenaue“ strategische Wahl des Ausbildungsbetriebs; selbstgesteuerte Lern- und Ausbildungsaktivitäten; eigene Bewertung der beruflichen Handlungskompetenz

Fortsetzung

Welche Herausforderungen bezogen auf Fragen der KF und KE sollen gelöst werden?	Transparenz von betrieblichem Kompetenzbedarf und betrieblichen Entwicklungspotenzialen erfordert Methodik/Instrumentarium zur betrieblichen Kompetenzentwicklung im Feld der Personalplanung und Gewinnung. Identifizierung der betrieblichen Ausgangssituation und der Entwicklung einer Strategie zur Realisierung der Potenziale sowie der betriebspezifischen Umsetzung einer gestaltungsoffenen Ausbildung mit einer laufenden Steuerung der Ausbildungsaktivitäten	Transparenz von individueller Berufsentscheidung und Ausbildungsvoraussetzungen versus betrieblicher Ausbildungsanforderungen erfordert Methodik/Instrumentarium zur Identifizierung der eigenen ausbildungsrelevanten Potenziale und der Entwicklung einer Strategie zur Realisierung der Berufswahlentscheidung sowie der selbstlernbezogenen Umsetzung einer gestaltungsoffenen Ausbildung mit einer laufende Eigensteuerung der Ausbildungsaktivitäten.
Entscheidungsgründe (Mehrwert/Vorteile/Probleme) für die Entwicklung/Nutzung dieses Instrumentariums/Methode zur KF und KE	Der Unterstützungsbedarf aufseiten der KMU liegt grundsätzlich in einer kompetenzbasierten Änderung ihrer ausbildungskleptischen Einstellungen sowie ihres ausbildungsstatischen Handelns; ein internetgestütztes modulares Selbstlern- und Reflexionsprogramm scheint geeignet, diese Kompetenzdefizite zu verbessern.	Der Unterstützungsbedarf aufseiten der Jugendlichen liegt grundsätzlich in einer kompetenzbasierten Änderung ihrer ausbildungsbezogenen Einstellungen gegenüber kleinen Betrieben als Ausbildungsbetriebe; ihres häufig adaptiven und fremdgesteuerten Lernverhaltens; ihrer fehlenden Kenntnis gestaltungsoffener Ausbildung, der Einschätzung der Bedeutung von eigeninitiativem Lernen; ein internetgestütztes modulares Selbstlern- und Reflexionsprogramm scheint geeignet, diese Kompetenzdefizite zu verbessern.
Welche Verbesserungen werden im Modellversuchskorridor realisiert oder erwartet?	Verbesserung der betriebspezifischen Ausbildungskompetenz durch Förderung „passgenauer“ Ausbildungsplanung und gestaltungsoffener Ausbildungsumsetzung auf Grundlage einer handlungsorientierten Reflexion aktueller und künftiger betrieblicher Leistungs- und Personalbedarfe.	Verbesserung der individuellen Ausbildungskompetenz durch Förderung „passgenauer“ Ausbildungsplanung und gestaltungsoffener Ausbildungsumsetzung auf Grundlage einer handlungsorientierten Reflexion aktueller und künftiger eigener Kompetenzbedarfe.
Welche Flexibilitätsspielräume deuten sich an? bezogen auf MV – Region, Betrieb, Institution	Instrumentalisierung und bedarfsorientierte Modularisierung der Unterstützungsangebote zur Deckung des betrieblichen Kompetenzbedarfs und seiner Umsetzung in betriebspezifische Ausbildung.	Instrumentalisierung und bedarfsorientierte Modularisierung der Unterstützungsangebote zur Verbesserung des regionalen Übergangsmanagements und seiner Umsetzung in eine gestaltungsoffene Ausbildung.
Adressat des Verfahrens		
Organisation	X	X
Individuum	X	X
Bildungs-/Lebens-/Erwerbsphase		
Berufsvorbereitung	X	X
Berufsausbildung	X	X
Arbeitsprozess	X	X

Fortsetzung

Handlungskompetenz/Schwerpunkte Gewichtung: max. 3 Kreuze		
Fachkompetenz	X	X
Sozialkompetenz	X	X
Personalkompetenz	X	X
Methodenkompetenz (Querschnittskompetenz)	X	X
Lernkompetenz (Querschnittskompetenz)	X	X
Kompetenzerwerb		
Informell	X	X
Nonformal	X	X
Verfahren		
Eigenentwicklung	X	
Durchführungsbestimmungen für das gesamte Verfahren		
Verbindliche Anweisungen zur Durchführung des Verfahrens	X	X
Qualitative Instrumente	X	X
Nutzung des Verfahrens durch den Teilnehmer: Wie selbstständig kann der Teilnehmer das Verfahren durchführen?		
Freier Zugang zu den Instrumenten	X	X
Kann der TN das Verfahren alleine durchführen?	ja, je nach Problembewusstsein	ja, je nach Problembewusstsein und EDV-Kompetenz
Ist eine Trainer/Coach-Begleitung vorgesehen?	nein, jedoch bei Bedarf realisierbar	Bei Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf sinnvoll
Wie hoch ist der geschätzte zeitliche Umfang für den TN (bitte Angaben in Stunden)?	Je nach Problemlage und Anwendungsbereich differenziert, max. 40 Std.	Je nach Problemlage und Anwendungsbereich differenziert, max. 60 Std.
Zertifikat	nein	nein
Nutzung des Verfahrens durch den Trainer/Coach		
Schulungsnotwendigkeit für den Trainer/Coach		
wegen Lizenzen und Rechten	nein	nein
wegen der Komplexität des Verfahrens	Je nach Vorkenntnissen und Anwendungskontext ist eine Einarbeitung notwendig	Je nach Vorkenntnissen und Anwendungskontext ist eine Einarbeitung notwendig
Gibt es ein Schulungsangebot?	Kann bei Bedarf eingerichtet werden	Kann bei Bedarf eingerichtet werden
Wie hoch ist der geschätzte zeitliche Umfang für den Trainer/Coach beim Einsatz des Verfahrens (bitte Angaben in Stunden)?	Je nach Vorkenntnissen und Anwendungskontext max. 20 Std.	Je nach Vorkenntnissen und Anwendungskontext sowie Anwendungsumfang max. 30 Std.
Zertifikat	nein	nein
Kosten		
Lizenzgebühren	Derzeit nein	Derzeit nein
Durchführungskosten ca.	Personal, PC, Beratung	Personal, PC, Beratung
Laufende Pflege des Verfahrens	ja	ja
Transfer		
Zielgruppenspezifische Informationsquellen (Internetseiten, Publikationen)		Internetplattform zur Nutzung der Module und Instrumente www.komplan-greiz.de
Ansprechpartner Umsetzungsbegleitung		ProTeGe GmbH Projektteam KOMPLAN
Nachhaltigkeit		Integration in ein regionales Strukturverbesserungsnetzwerk

3.2 Transfer in Ausbildungsförderprogramme

Unbesetzte betriebliche Ausbildungsstellen in Ausbildungsberufen, die keineswegs alle ein schlechtes Image bei jungen Berufsanfänger/-innen haben, gelten heute in der Wirtschaft wie in der Berufsbildungspolitik von Bund und Ländern als Indikator dafür, dass auf den Ausbildungsmärkten qualitative Matching-Probleme gelöst werden müssen. Die aktuellen Förderprogramme im dualen System sind daher ein weiteres Transferfeld für die Ergebnisse des Modellversuchs KOMPLAN.

Dies bestätigte auch eine Befragung zum Thema „Matching-Prozesse in Jobstarter-Projekten“, durchgeführt 2007 und vorgestellt auf der Jobstarter-Fachtagung „Ressourcen nutzen – Vermittlung optimieren. Jugendliche ohne Ausbildungsplatz – auch ein qualitatives Problem“ mit dem Fazit: Die Hälfte aller befragten Jobstarter-Projekte hat Probleme bei der Besetzung von Ausbildungsstellen, die auf Mismatch in den interaktiven Auswahlprozessen beruhen (<http://www.jobstarter.de/de/851.php>). Auf beiden Seiten (Unternehmen und Jugendliche) gibt es Handlungsspielraum für passgenauere Problemlösungen, aber auch Unterstützungsbedarf.

3.3 Transfer in die Ausbildungspraxis

Die neuen KOMPLAN-Unterstützungsinstrumente geben eine berufspädagogisch fundierte Strukturierung der Handlungsprozesse vor, in denen die Anwender dann ihre eigenen Entscheidungen treffen. Sie bieten weder Serviceleistungen, etwa ein externes Ausbildungsmanagement, für Betriebe an noch liefern sie Erfolgsrezepte, legen den Handlungssubjekten weder Entscheidungen nahe noch nehmen sie ihnen welche ab. Empfohlen werden stattdessen angesichts bewusst gemachter eigener Interessen und Ziele handlungslogisch aufgebaute Arbeitsschritte, die je nach Bedarf und Kompetenz auch von den Benutzern frei veränderbar sind. Ohne Bevormundung kann das, was in den Handlungsfeldern vor und während der Ausbildung die Beteiligten ohnehin tun, um „zusammen“zukommen, transparenter, reflektierter und kompetenter als bisher bewältigt werden.

Aus den Transfererfahrungen und Analysen der Handlungsforschung im Modellversuch KOMPLAN haben sich folgende Erfolgsfaktoren für die weitere Verbreitung der KOMPLAN-Leitfäden herauskristallisiert:

- Problembewusstsein und Handlungsbedarf bei den Adressaten sind die Voraussetzung, um Interesse an der Nutzung der KOMPLAN-Produkte zu wecken.
- Verbreitungs- und Transferaktivitäten müssen sich diskursiv an den Problem- und Fragestellungen der Adressaten orientieren.

- Die Kooperation mit kleinen Ausbildungsbetrieben zeigt, dass der Zeitfaktor eine kritische Rolle bei der Akzeptanz und Übernahme der neuen Instrumente spielt. Das berücksichtigen die KOMPLAN-Instrumente: mit ganzheitlich konzipierten, aber modular aufbereiteten Handlungsanleitungen. Anwender können gezielt auf problemlösende Arbeitsschritte und Werkzeuge zugreifen.
- Optionen für selbstgesteuertes Lernen auf Basis der eigenen Ausbildungskompetenz.
- Mehrere Nutzungsmöglichkeiten für zeitsparende Anwendungen.
- Direkter Zugriff im Internet unter www.komplan-greiz.de

Jugendliche und Auszubildende müssen in unterschiedlichem Ausmaß, aber in jedem Fall Zeit, Geduld und Ausdauer aufbringen, um in jeder Phase ihrer Ausbildung kontinuierlich einen Arbeitsschritt nach dem anderen nachzuvollziehen. Beratungen und Ausbildungspartner können dies unterstützen.

Im Kontext der Berufsvorbereitung gibt es daher eine Reihe von Transfer-, d. h. Nutzungsmöglichkeiten für die vorgelegten KOMPLAN-Instrumente. Dabei ist zu beachten:

- Bei noch nicht vorhandener Ausbildungsreife besteht hoher Bedarf, Jugendliche an mehr Reflexion über Ausbildungsinteressen und Selbststeuerung heranzuführen.
- Dies erfordert allerdings eine zielgruppenspezifische Anpassung des vorliegenden Instrumentariums an die besonderen Förderbedarfe dieser heterogenen Zielgruppe.
- Berufspädagogisches Personal, das förderbedürftige Jugendliche betreut, benötigt selbst eine kompetente Vorbereitung und Einarbeitung in den KOMPLAN-Jugendleitfaden und seine Instrumente zu einer persönlich passgenauen Vorbereitung auf eine betriebliche Ausbildung.

3.4 Transferfelder der Zukunft

Im Rahmen der Qualifizierungsinitiative verfolgt die Berufsbildungspolitik Zielsetzungen, die durch Einsatz des KOMPLAN-Instrumentariums im Rahmen von laufenden und künftigen Projekten unterstützt werden können:

- Förderung von unternehmerischer Ausbildungsbereitschaft
- Stärkung der Ausbildungsfähigkeit der Jugendlichen
- Umbau des Übergangssystems: Ausbildungseinstieg statt Warteschleifen
- Verhinderung von Ausbildungsabbrüchen,
- Nachholen von Ausbildungsabschlüssen
- Ausschöpfung von Bildungspotenzialen
- Integration von Altbewerbern

Die aktuellen Debatten um Demografie, Fachkräftemangel, die Ausbildungsleistung von kleinen und mittleren Unternehmen sowie die Realisierung von Bildungs- und Berufsbildungschancen unter dem Vorzeichen lebenslanger Lernnotwendigkeiten indizieren eine künftige Nachfrage nach den KOMPLAN-Ergebnissen. Passgenaue Prozessgestaltung wird absehbar auch in übergeordneten Handlungsfeldern, wie der Berufsbildungspolitik (aktuelle und künftige Programme zur Ausschöpfung des Ausbildungspotenzials, Flexibilisierung des Übergangssystems, Förderung von KMU etc.) und in den Regionalen Übergangssystemen (Berufsvorbereitung im Schulunterricht, in der Beratung und Begleitung Jugendlicher) eine wichtige Rolle spielen.

Literatur

- Bellmann, Lutz; Hartung, Silke 2006: Warum bleiben Ausbildungsstellen unbesetzt? In: *Arbeit und Beruf*, 57 (2006) 2, S. 42–44
- Decker, Albert; Decker, Franz: *Ausgelernt gibt's nicht*, Lexika Verlag 1998
- Dietrich, Ingrid; Fritzsche, Birgit: *Ausbildungsmobilität in Thüringen*. In: *IAB regional* Nr. 2/2007
- Frei, Marek; Janik, Florian: *Betriebliche Berufsausbildung. Wo Ausbildungspotenzial noch brach liegt*. In: *IAB-Kurzbericht* 19/2008.
- Holz, Heinz; Koch, Johannes; Schemme, Dorothea; Witzgall, Elmar (Hrsg.): *Lern- und Arbeitsaufgabenkonzepte in Theorie und Praxis*. Bielefeld 1998
- Hutter, Jörg: *Verfahren zur Kompetenzfeststellung junger Menschen*. BIBB, Good Practice Center Benachteiligtenförderung (Hrsg.), Bonn 2004
- Kirchhöfer, Dieter: *Lernkultur Kompetenzentwicklung. Begriffliche Grundlagen*. Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. (Hrsg.), Berlin 2004
- KMK: *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 1996/2000*
- Koch, Johannes (2005): *Arbeitsprozessorientierte Ausbildungsordnungen umsetzen*. In: Loebe, Herbert; Severing, Eckart (Hrsg.): *Prozessorientierung in der Ausbildung. Ausbildung im Arbeitsprozess*. Bertelsmann, Bielefeld
- Krauss, Alexander; Straub, Edgar: *Förderung selbstständiger Lernprozesse durch ein modulares ausbildungsbegleitendes Qualifizierungskonzept für Ausbildungspersonal in KMU im Berufsfeld Mechatroniker*. In: Westhoff, G. (BIBB): *Gestaltung der Flexibilitätsspielräume in der Berufsbildung. Auszubildende Fachkräfte und selbstorganisiertes Lernen*, Konstanz 2006, S. 250–268
- Kremer, Manfred: *Lernen im Arbeitsprozess – oft gefordert, selten gefördert!?* In: *BWP* 2/2008, S. 3–4
- Krogoll, Tillmann: *Lernaufgaben – Gestalten von Lernen und Arbeiten*. In: Holz, Heinz u. a. (Hrsg.): *Lern- und Arbeitsaufgabenkonzepte in Theorie und Praxis*. Bielefeld 1998

- Marchl, Gabriele: Kompetenzentwicklungsplanung durch strategische Ausbildung. Förderung der Ausbildung von KMU in strukturschwachen Regionen zur Verbesserung der Passgenauigkeit von Berufsorientierung und Ausbildungsangebot (KOMPLAN) In: Westhoff, G. (BIBB): Gestaltung der Flexibilitätsspielräume in der Berufsbildung. Auszubildende Fachkräfte und selbstorganisiertes Lernen, Konstanz 2006, S. 269–278
- Marchl, Gabriele: Modellversuch KOMPLAN: Förderung der Ausbildungskompetenz von KMU und Jugendlichen. Innovationstransfer durch Zusammenarbeit von wissenschaftlicher Begleitung Durchführungsträger und fachlicher Betreuung. Westhoff, Gisela (Hrsg.): Gestaltung der Flexibilitätsspielräume in der Berufsbildung: In: Gestaltungsoffene Aus- und Weiterbildung durch Handlungsforschung fördern. Konstanz 2007, S. 142–166
- Marchl, Gabriele: Interaktive Planung und Steuerung einer gestaltungsoffenen Ausbildung. In: Cramer, Günter, u. a. (Hrsg.): Ausbilder-Handbuch, Aktualisierungslieferung Nr. 115, Februar 2010, 5.3.14. Deutscher Wirtschaftsdienst
- Mohr, Barbara; Krauss, Alexander: Selbstständig lernen im Betrieb – wie mache ich das? Berufliche Fortbildungszentren der Bayerischen Wirtschaft (bfz) (Hrsg.), Augsburg, München 2001
- Molzberger, Gabriele: Informell und reflexiv: Lernen in kleinen und mittleren Unternehmen: In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 37 (2008) 2, S. 9–12
- Novak, Hermann: Wissenschaftliche Begleitung von Modellversuchen: Prozessbegleitung und Empowerment von Akteuren bei der nachhaltig wirksamen Praxisgestaltung? Optionen und Impulse sowie Grenzen individueller und organisationaler Lernprozesse. In: Holz, H., Schemme D. (Hrsg.): Wissenschaftliche Begleitung bei der Neugestaltung des Lernens, Innovationen fördern, Transfer sichern. Berichte zur beruflichen Bildung, Bd. 271, Bundesinstitut für berufliche Bildung, Bielefeld 2005
- Thüringer Ministerium für Wirtschaft, Technologie und Arbeit (Hrsg): Thüringer Ausbildungsberichte 2006 und 2007
- Ulrich, Joachim Gerd; Krekel, Elisabeth M.: Zur Situation der Altbewerberin Deutschland Ergebnisse der BA/BIBB-Bewerberbefragung 2006. In: BIBB Report 2/2007
- Westdeutscher Handwerkskammertag (Hrsg.): Gründe für Ausbildungsabbrüche. Ergebnisse einer repräsentativen EMNID-Befragung von Jugendlichen, Auszubildern und Berufskolleglehrern. Düsseldorf 2002
- Westhoff, Gisela (Hrsg.): Gestaltung der Flexibilitätsspielräume in der Berufsbildung: In: Gestaltungsoffene Aus- und Weiterbildung durch Handlungsforschung fördern. Konstanz 2007
- Westhoff, Gisela: Neue Ansätze der Kompetenzentwicklung. Ergebnisse aus Modellversuchen im Programm Flexibilitätsspielräume. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 36 (2007) 12
- Wiese, G. (Hrsg.): Individuelle Steuerung beruflicher Entwicklung. Kernkompetenzen in der modernen Arbeitswelt. Frankfurt 2004
- Wilke-Schnauer, Jürgen; u. a.: Lern- und Arbeitsaufgaben für die Berufsbildung – Ergebnisse aus dem Modellversuch „Dezentrales Lernen in Klein- und Mittelbetrieben“. Bielefeld 1998

Witzgall, Elmar: Handlungslernen nach dem Lernaufgabenkonzept. Ein Leitfaden zur Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen in der beruflichen Bildung. In: Berichte und Materialien aus der Arbeits-, Innovations-, Qualifikationsforschung Band 8, AIQ Arbeit Innovation Qualifikation (Hrsg), Dortmund 1997

Christiane Horn, Klaus Jenewein, Nadine Möhring-Lotsch

Förderung der Kompetenzentwicklung in der Berufsausbildung durch adaptive Lernmodule

Im Beitrag wird dargestellt, wie es Lernenden und Unternehmen gelang, mithilfe adaptiver Lernmodule das eigene betriebliche Kompetenzprofil weiterzuentwickeln und die hier aufgebauten Kompetenzen ihrer Mitarbeiter gewinnbringend zu nutzen.

Durch den Einsatz dieser Module konnten Lernende z. B. erfolgreich auf Abschlussprüfungen sowie auf den Einsatz in ihrem Unternehmen vorbereitet werden. Des Weiteren wurde bestätigt, dass es gelungen ist, mit den adaptiven Lernmodulen die Berücksichtigung technologischer Neuerungen, die Orientierung an (betriebspezifischen) Arbeits- und Geschäftsprozessen sowie die Anpassung an sich wechselnde Rahmenbedingungen erfolgreich umzusetzen

Gestaltungsoffene Berufe – Kompetenzbildung und Fachkräftesicherung

In neuen Ausbildungsberufen ist das Prinzip der Kompetenzförderung durchgängig implementiert. Die wesentliche Ursache liegt in der Weiterentwicklung der Anforderungen der Wirtschaft an die betriebliche Berufsausbildung und an die zukünftigen Fachkräfte. Am Beispiel der 2003 neu geordneten Elektroberufe wurde durch die zuständigen Verbände als Ausgangssituation für die Neuordnungsverfahren ausgeführt:

- Prozessorientierte Arbeitsformen (technische, kaufmännisch-organisatorische Anforderungen, IT-Kompetenzen, Qualitätsmanagementsysteme) gewinnen zunehmend an Bedeutung,
- Komplexität und Vernetzung der Technologien nehmen zu und
- stetig gewinnen kundenorientierte Dienstleistungen an Bedeutung.

Offensichtlich genügen Fachkräfte von morgen mit einer „Qualifikation von der Stange“ – also mit einem bundesweit einheitlichen Qualifikationsprofil – nicht mehr den betrieblichen Ansprüchen. Die folgenden Gestaltungsprinzipien für neue Berufe betonen die Branchenverbände BITKOM, VDMA und ZVEI (2007, S. 1 ff.):

- Ausbildungsberufe und -inhalte werden von betrieblichen Geschäftsprozessen bestimmt.
- Flexibilität und Gestaltungsoffenheit – verstanden als eine weitgehende Ausgestaltung der Ausbildungsprozesse in betrieblicher Verantwortung und Disposition – gehören zu den wichtigsten Leitbegriffen neuer Ausbildungsberufe.

- Berufliche Handlungskompetenz bildet das Leitbild neuer Ausbildungsberufe, Qualifikationen werden im direkten Kontext betrieblicher Anforderungen vermittelt.
- Das Lernen in der Arbeit wird verstanden als eine Grundlegung für erfahrungsgeleitetes Arbeiten und eine selbstgesteuerte Vorbereitung auf einen lebensbegleitenden Qualifizierungsprozess.

Diese inhaltlichen Leitlinien für die betriebliche Ausbildung korrespondieren mit neuen Formen der Ausbildungsorganisation und der Prüfungen. Anzuführen sind hier insbesondere die Zeitrahmenmethode, mit der die Ausgestaltung einzelner Kern- und Fachqualifikationen in einem erheblichen Maß in der einzelbetrieblichen Verantwortung liegt, und neue Prüfungskonzeptionen. Letztere geben als Prüfungsanforderungen die selbstständige Bearbeitung komplexer Arbeitsaufgaben und vollständiger Arbeitsaufträge vor, in die situative Gesprächsphasen und Fachgespräche einbezogen sind und die durch Arbeitsproben ergänzt werden. Die Branchenverbände führen hierzu eine Reihe von Schlagworten auf, die aktuelle Anforderungen an die zukünftigen Fachkräfte gut skizzieren: Neben der selbstständigen Auftragsplanung, -durchführung und -dokumentation werden hier umfassende Anforderungen an die Arbeitskommunikation angeführt und dieses in Geschäftsprozesse und Qualitätsmanagement eingebunden.

Prinzipiell kommen solche Rahmenbedingungen den heterogenen Ausbildungsbedingungen kleiner und mittlerer Unternehmen sehr entgegen. Es stellt sich jedoch die Frage, wie besonders diese Unternehmen bei ihrer betrieblichen Ausbildung unterstützt werden können. Mit welchen Mitteln können vor allem Auszubildende aus kleinen und mittleren Unternehmen auf diese Anforderungen adäquat vorbereitet werden? Vor allem: Wie können betriebliche und überbetriebliche Bildungsdienstleister – die gerade in Regionen mit kleinbetrieblichem Umfeld für Ausbildungsversorgung und Ausbildungsquantität eine große Bedeutung haben – einen Prozess der Kompetenzentwicklung unter den aufgezeigten Rahmenbedingungen unterstützen?

Der vorliegende Beitrag versucht, auf diese Frage Antworten zu geben und aufzuzeigen, wie das für den skizzierten Handlungsrahmen entwickelte Konzept der Kompetenzförderung mit adaptiven Lernmodulen bei einer modernen Ausbildungsgestaltung helfen kann. Hierzu greift der Beitrag einen Handlungsansatz auf, der im Modellversuch „V-Net – Von der Verbundausbildung zum überregionalen Bildungsnetzwerk“ in den Ausbildungsregionen Braunschweig und Magdeburg mit Ausbildungsverbundpartnern verschiedener Branchen entwickelt und erprobt worden ist.

Lösungsansatz: Adaptivität

Eingebunden in die Modellversuchsarbeiten waren regionale Bildungsdienstleister mit einem umfangreichen kleinbetrieblichen Ausbildungsnetzwerk. Mit adaptiven Lernmodulen sollten zunächst die Bildungsdienstleister eine betriebliche Ausbildungsunterstützung unter Berücksichtigung aktueller beruflicher Anforderungen an die Kompetenzentwicklung betrieblicher Fachkräfte leisten. Hierbei war vor allem zu prüfen, wie in einem solchen betrieblichen Umfeld der Heterogenität von Arbeitsprozessen und Geschäftsfeldern ebenso Rechnung getragen werden kann wie den Anforderungen einer kontinuierlichen Kompetenzförderung unter Berücksichtigung der Entwicklungsstufen von Auszubildenden in unterschiedlichen Phasen ihrer betrieblichen Berufsausbildung. Folgende Voraussetzungen waren zu berücksichtigen:

- Innerhalb der Branchen gibt es unterschiedliche betriebliche Spezialisierungen mit Kundenaufträgen, die mit einer hohen Heterogenität an betrieblichen Aufträgen und der sich daraus ergebenden Lerninhalte einhergehen.
- Unterschiedliche Ausbildungsschwerpunkte stehen im Fokus der Kompetenzentwicklung, und Ausbildungsaufgaben sind in sehr unterschiedlicher Weise auf den Erwerb von Fachkompetenz, von Methodenkompetenz oder von sozialen und kommunikativen Fähigkeiten ausgerichtet.
- Betriebliche Handlungsfelder und daraus entstehende Ausbildungsaufgaben unterziehen sich nicht einer Sachlogik, sondern kommen in unterschiedlichen Kontexten in der Ausbildung vor. Dabei ist der unterschiedliche Kenntnisstand der Auszubildenden zu berücksichtigen: Auszubildende am Beginn ihrer Ausbildung können die betrieblichen und technologischen Prozesse noch gar nicht durchschauen, anders als Auszubildende, bei denen bereits eine gewisse Expertise vorausgesetzt und damit auf Vorkenntnisse aufgebaut werden kann.

Daher müssen Lernaufgaben für die unterschiedlichen und im kleinbetrieblichen Umfeld äußerst heterogenen betrieblichen und pädagogischen Rahmenbedingungen adaptierbar sein. Dieser Aspekt wird mit dem Ansatz der adaptiven Lernmodule aufgegriffen.

Zum Konzept adaptiver Lernmodule

Für ein modulares Lernangebot, das durch regionale Bildungsdienstleister als „Service“ zur Unterstützung eines kleinbetrieblichen Ausbildungsumfelds aufgebaut wird, ergeben sich verschiedene Anforderungen. Die wichtigste: Mit einer auf Lernaufgaben basierenden überbetrieblichen Ausbildungskonzeption müssen sich Kompetenzen entwickeln und fördern lassen, die unmittelbar zur erfolgrei-

chen Bewältigung der betrieblichen Arbeitsprozesse befähigen – und das in einem betrieblichen Umfeld, in dem die Arbeitsprozesse von der beschriebenen Heterogenität geprägt sind und in dem die betriebliche Ausbildung mehr und mehr von einzelbetrieblich determinierten Schwerpunktsetzungen gekennzeichnet sind. Modulare Lernkonzepte müssen daher für unterschiedliche Eingangsvoraussetzungen der Lernenden (Alter, Vorbildung etc.) und für die Bedürfnisse und Anforderungen der Unternehmen ebenso adaptierbar sein wie für die durch technischen Wandel verursachten fachlichen Weiterentwicklungen und technologischen Veränderungen.

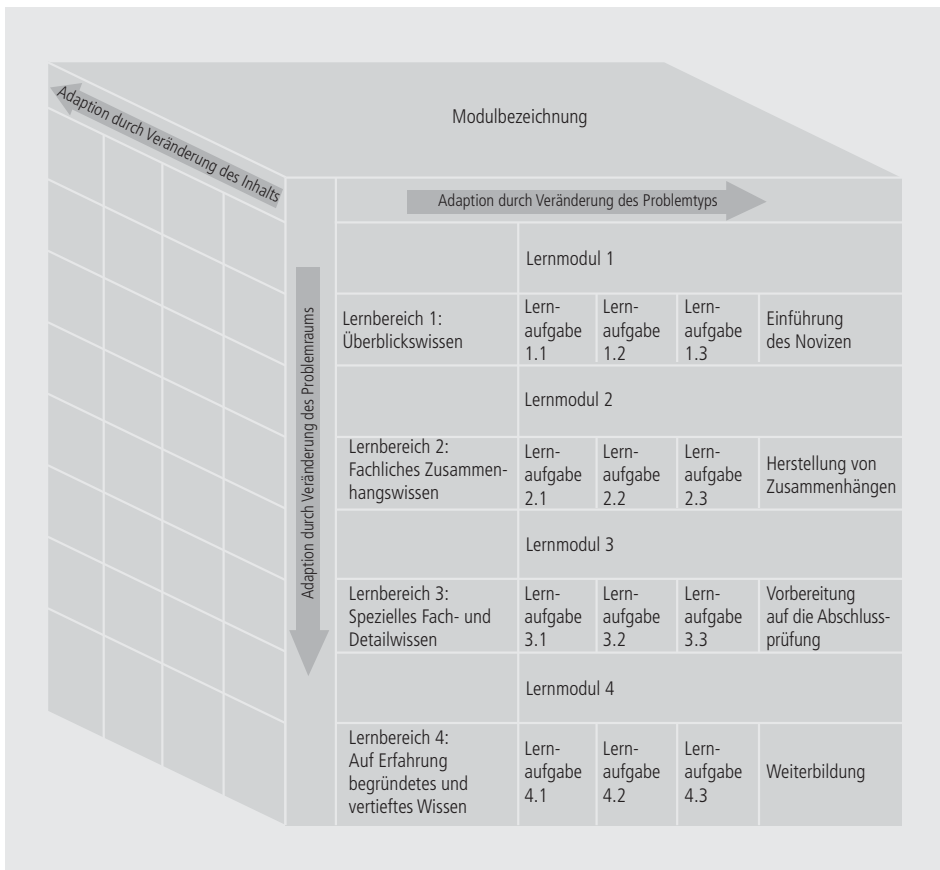
In Horn/Jenewein/Mielke (2006, S. 17 ff.) ist beschrieben, wie zunächst in regionalen Sektorstudien die innerhalb der Branchen dominierenden Ausbildungsberufe, die wichtigsten betrieblichen Handlungsfelder, Produkte, Dienst- und Sachleistungen sowie typische regional bedingte Tätigkeiten erfasst worden sind. Aufbauend auf diesen Erkenntnissen erfolgten dann in jeweils zwei Expertenworkshops je Sektor die Identifizierung von für die Ausbildung geeigneten Arbeitsaufgaben und deren Analyse anhand von verschiedenen pädagogischen Kategorien (Jenewein/Mielke/Möhring 2006, S. 184–189).

Diese Ergebnisse bildeten die Grundlage für die Entwicklung der adaptiven Lernmodule. Das Konzept der adaptiven Lernmodule geht dabei von einigen theoretischen Annahmen aus. Die Adaptivität eines modularen Lernaufgabensystems ist erforderlich in drei Richtungen:

1. Die Adaption durch *Veränderung des Problemraums* orientiert sich an dem von Dreyfus und Dreyfus formulierten Novizen-Experten-Paradigma und gliedert ein Lernkonzept in verschiedene Lernbereiche, die unterschiedliche Expertisestufen eines Auszubildenden betreffen und den aktuellen Stand seiner erworbenen Kompetenzen berücksichtigen (vgl. Dreyfus/Dreyfus 1987, S. 41–43; Röben 2006, S. 247–255). In Anlehnung an Arbeiten der Forschungsgruppe Rauner (vgl. Reinhold et al. 2003) werden vier Lernbereiche übernommen:
 - *Lernbereich eins* enthält Lernaufgaben, die den Lernenden vor allem einen Überblick und eine Orientierung über das betrachtete Fachgebiet vermitteln. Lernaufgaben dieses Lernbereiches sind vor allem für Lernende ohne und mit sehr geringen Vorkenntnissen geeignet.
 - *Lernbereich zwei* beinhaltet Lernaufgaben, deren Bewältigung bereits ein fundiertes Überblickswissen voraussetzt. Dieses wird vertieft und in den Gesamtzusammenhang des Geschäfts- und Arbeitsprozesses gestellt. Die in diesem Lernbereich enthaltenen Lernaufgaben unterstützen so den Erwerb von fachlichem Zusammenhangswissen und sind bspw. für eine Kompetenzförderung geeignet, die der auf der Ebene der Zwischenprüfung geforderten Kompetenzstufe entspricht.

- *Lernbereich drei* – spezielles Fach- und Detailwissen – erfordert sowohl Überblicks- als auch fachliches Zusammenhangswissen. Die enthaltenen Lernaufgaben befähigen dazu, im Arbeitsprozess auftretende detaillierte Probleme bewältigen zu können, und entsprechen im Verständnis der Modellversuchsakteure dem Expertisegrad, den Auszubildende etwa für ihre Abschlussprüfung erreicht haben sollten.
- *Lernbereich vier* wird mit dem Titel „Auf Erfahrung begründetes und vertieftes Wissen“ bezeichnet und enthält Lernaufgaben, die eher selten im Berufsalltag vorkommen. Zur Bewältigung der Lernaufgaben ist spezielles Sach- und Handlungswissen erforderlich, das über die alltäglichen Arbeitszusammenhänge hinausgeht und umfangreiches berufliches Erfahrungswissen erfordert.

Abbildung 1: Dreidimensionale Darstellung des adaptiven Lernmoduls



2. Bei der Adaption durch *Veränderung des Problemtyps* geht es um die Berücksichtigung der Eingangsvoraussetzungen der Lernenden und um die für unterschiedliche Ausbildungsabschnitte spezifischen Lernziele. Weiterhin ermöglicht diese auch die Berücksichtigung der methodischen Anforderungen, die das ausbildende Unternehmen an seine Auszubildenden und Fachkräfte stellt. Die in dieser Richtung entwickelten Lernaufgaben fokussieren – je nach angestrebtem Lernziel – unterschiedliche Wissensbereiche, die für die berufliche Kompetenzentwicklung konstitutiv sind:
 - Erwerb von Inhaltswissen: Dabei sind die Ausgangs- und die Vorgehensinformationen gegeben. Der Lernende muss sich Zielinformationen erarbeiten.
 - Erwerb von Methodenwissen: Die Ausgangs- und die Zielinformationen sind gegeben, die Vorgehensinformationen müssen erarbeitet werden.
 - Erwerb von Begründungswissen: Ausgangsinformationen müssen erarbeitet werden, während Vorgehens- und Zielinformationen in der Aufgabenstellung gegeben sind.
3. Die dritte Adaptionenrichtung beschreibt die Adaption durch *Veränderung der Lerninhalte*. Hier werden spezielle betriebliche Geschäftsprozesse und die sich hieraus ergebenden Anforderungen und Spezifika berücksichtigt. Auch eine Berücksichtigung der regionalen Besonderheiten sowie der durch technologischen Wandel verursachten Veränderungen erfolgt durch die Adaption durch Veränderung des Lerninhaltes. So besteht die Möglichkeit, das Lernaufgabensystem durch die Formulierung weiterer Lernaufgaben auszdifferenzieren.

Abb. 1 stellt die mit einem solchen Lernaufgabensystem verfolgten Adaptionenrichtungen im Zusammenhang dar. Hierzu liegen Entwicklungskonzepte in vier Sektoren – IT, Metalltechnik, Umwelttechnik, Wirtschaft/Verwaltung – vor, die im Folgenden an einem Beispiel dargestellt werden.

Beispiel: Ein adaptives Lernmodul für den Sektor Umwelttechnik

Das adaptive Lernmodul „Lokalisieren und Beseitigen von typischen Fehlern im System mit strömenden Medien“ für die umwelttechnische Ausbildung (Abb. 2) enthält ein System von Lernaufgaben für unterschiedliche Expertisestufen (Lernbereiche 1 bis 4) und Wissensbereiche. Bei der Ausarbeitung wurde in Kauf genommen, vom Grundkonzept der adaptiven Lernmodule – der Entwicklung von Lernaufgaben auf der Grundlage typischer betrieblicher Aufträge – dort abzuweichen, wo dies zum Verstehen betrieblicher Arbeitsprozesse etwa durch den vorherigen Erwerb von Methodenkenntnissen oder von fachlichen Spezialkenntnissen erforderlich ist (vgl. die Lernaufgaben 1.1, 2.1 und 3.1).

Abbildung 2: **Lernaufgabensystem für das adaptive Lernmodul „Lokalisieren und Beseitigen von typischen Fehlern im System mit strömenden Medien“ für die umwelttechnische Ausbildung** (vgl. Groß 2008 a, S. 85 ff.)

Modulbezeichnung	Lokalisieren und Beseitigen von typischen Fehlern im System mit strömenden Medien		
Beschaffung eines Gesamtüberblickes über Elemente und Funktionen eines Systems mit strömenden Medien			
Lernbereich 1: Überblickswissen	Lernaufgabe 1.1 Einführung in den Aufbau eines Systems mit strömenden Medien	Lernaufgabe 1.2 Funktionsanalyse durch Demontage und Remontage an einem technischen Aggregat (Pumpe)	Lernaufgabe 1.3 Austausch einer Pumpe an einem Pumpenstand mit anschließender Funktionskontrolle
Lokalisieren, Identifizieren und Analysieren von typischen Störungen in Systemen mit strömenden Medien			
Lernbereich 2: Fachliches Zusammenhangswissen	Lernaufgabe 2.1 Aufbau, Funktion und Wirkungsweise von technischen Anlagen oder Anlagensystemen mit anschließender Fehleranalyse	Lernaufgabe 2.2 Instandsetzungsaufgabe an einer technischen Anlage (einer Pumpenanlage)	Lernaufgabe 2.3 Instandsetzungsanalyse an einer technischen Anlage (einer Pumpenanlage)
Beseitigen von Störungen in Systemen mit strömenden Medien und Entwerfen von Strategien zur Optimierung des individuellen Arbeitsprozesses			
Lernbereich 3: Spezielles Fach- und Detailwissen	Lernaufgabe 3.1 Einführung in die Thematik der besonderen Betriebszustände und der Betriebsstörungen	Lernaufgabe 3.2 Allgemeine Schwachstellenanalyse und Optimierung des Arbeitsprozesses	Lernaufgabe 3.3 Beseitigung einer Betriebsstörung einer Kläranlage bzw. eines Wasserwerks
Arbeitsprozessoptimierung			
Lernbereich 4: Auf Erfahrung begründetes und vertieftes Wissen	Lernaufgabe 4.1 Arbeitsprozessanalyse in umwelttechnischen Anlagen (Wasser- oder Klärwerk)	Lernaufgabe 4.2 Prozessoptimierung einer Pumpstation im Trinkwasser- oder Abwasserbereich	Lernaufgabe 4.3 Prozessoptimierung einer Kläranlage bzw. Wasseraufbereitungsanlage

Die für die einzelnen Lernbereiche entwickelten Lernaufgaben lassen gut erkennen, dass einerseits die Anforderungen an die Komplexität des Aufgabenumfangs und an das jeweils benötigte Sach- und Handlungswissen über die verschiedenen Lernbereiche zunehmen und damit unterschiedliche Kompetenzentwicklungsstufen angesprochen werden, andererseits durch die jeweils entwickelten Lernaufgaben unterschiedliche Bereiche des Methodenwissens angesprochen werden, wenn beispielsweise im Lernbereich 2 eine Fehleranalyse, eine Instandsetzungsaufgabe oder eine Instandsetzungsanalyse bearbeitet werden. Darüber hinaus ist die Variation des Lerninhalts dadurch möglich, dass die mit den Lernaufgaben angestrebten Kom-

petenzen nach den jeweiligen betrieblichen Geschäftsfeldern in unterschiedlichen Anlagentechnologien erarbeitet werden können (wenn etwa im Bereich der Umweltberufe regelungstechnische Aufgaben anstehen und diese bei betrieblichen Aufträgen anfallen, die in einem Unternehmen in Anlagen der Wasserversorgung, in einem anderen Unternehmen in Anlagen der Abwasserentsorgung und Abwasserleitungssystemen und in einem dritten Unternehmen im Bereich eines Klärwerks anfallen).

In ähnlicher Weise sind adaptive Lernmodule für die anderen im Modellversuch bearbeiteten Sektoren ausgestaltet, zum IT-Sektor vgl. z. B. die Darstellung in Horn/Möhring-Lotsch 2009, S. 64 ff.

Kompetenzförderung in adaptiven Lernmodulen

Die Förderung beruflicher Handlungskompetenz wird beispielsweise in den Richtlinien und Lehrplänen der Berufsschule seit 20 Jahren als Ziel der schulischen Bildungsarbeit gefordert. „*Berufliche Handlungskompetenz*“, schreibt hierzu Bader in einer Modellversuchshandreichung der BLK zur Umsetzung des Lernfeldkonzepts in den berufsbildenden Schulen, „ist die Fähigkeit und Bereitschaft des Menschen, in beruflichen Situationen sach- und fachgerecht, persönlich durchdacht und in gesellschaftlicher Verantwortung zu handeln, d. h. anstehende Probleme zielorientiert auf der Basis von Wissen und Erfahrungen sowie durch eigene Ideen selbstständig zu lösen, die gefundenen Lösungen zu bewerten und seine Handlungsfähigkeit weiterzuentwickeln“ (Bader 2004, S. 20 f.). Diese Orientierung ist in der betrieblichen Bildungsarbeit inzwischen umfassend aufgenommen worden. „Kompetenzentwicklung in den betrieblichen Prozessen“, so die bereits zitierten Verbände BITKOM, VDMA und ZVEI (2007, S. 1), „ermöglicht den Fachkräften, auch während jahrzehntelanger Beschäftigung auf dem Laufenden zu bleiben und flexibel auf die sich ändernden Anforderungen zu reagieren. Ausbildung muss daher für anspruchsvolle berufliche Tätigkeit qualifizieren und auf lebensbegleitendes Lernen und Weiterbildung vorbereiten.“ Kompetenzförderung wird heute im Kontext mit handlungsorientierten, gestaltungsoffenen und prozessorientierten Ausbildungsansätzen gesehen (zum Kompetenzbegriff vgl. z. B. den Beitrag von Jenewein in diesem Buch).

Das Konzept der adaptiven Lernmodule weist eine ganze Reihe von Merkmalen auf, die bei der Umsetzung solcher Ausbildungsziele aufgegriffen werden können. Eine kompetenzfördernde Ausbildung ist darauf angewiesen, dass Kompetenzentwicklung als kontinuierlicher individueller Prozess begriffen wird und auf bereits vorliegenden Niveaustufen aufbaut. Die einschlägige Literatur – zitiert wurden bereits Dreyfus und Dreyfus (1987) – begreift diesen Prozess als ein Aufeinanderfolgen verschiedener Entwicklungsstufen auf dem Weg vom Novizen zum Experten. Am Beispiel des vorgestellten adaptiven Lernmoduls für die umwelttechnische Ausbil-

dung kann gut gezeigt werden, wie betriebliche Auszubildende durch modulare Angebote von Bildungsdienstleistern, mit denen insbesondere kleinbetriebliche Ausbildungen begleitet und ergänzt werden, auf unterschiedlichen Kompetenzniveaus in einer differenzierenden Weise gefördert werden können. Hinzu kommt, dass vor dem Hintergrund unterschiedlicher Anforderungsniveaus gezielt Kompetenzstufen gefördert werden können, die im neuen System der gestreckten Abschlussprüfung unterschiedlich abgefordert werden. Insbesondere bietet das in der vorliegenden Modulstruktur entwickelte Lernaufgabenkonzept einen guten Ansatzpunkt, gezielt auf die Anforderungen der neuen Prüfungskonzeptionen mit komplexen Arbeitsaufgaben und vollständigen Aufträgen einschließlich situativer Gesprächsphasen und Fachgesprächen vorzubereiten und hierzu u. a. sowohl fachliche als auch methodische und kommunikative Fähigkeiten zu fördern.

Wichtig ist hierzu die auf der zweiten Adaptionsebene angesprochene Variation des Problemtyps. Diese ermöglicht einerseits Ausbildungsaufgaben, die gezielt unterschiedliche methodische Vorgehen fordern – etwa durch Variation von Analyse-, Gestaltungs- und Instandhaltungsaufgaben, die gezielt aus betrieblichen Arbeitsprozessen entwickelt werden. Erst eine solche Variation unterschiedlicher Handlungsanforderungen und die Entwicklung jeweils spezifischer Handlungsmuster ermöglicht eine für die heterogenen Anforderungen unterschiedlicher betrieblicher Arbeitsprozesse und Geschäftsfelder geeignete ganzheitliche Kompetenzförderung, wie sie durch entsprechende Forderungen der Wirtschaft (s. o.) skizziert wird.

Ebenso ist die dritte Adaptionsebene – die Differenzierung der Lerninhalte im Lernaufgabensystem – eines der zentralen Elemente der aktuellen Ausbildungsanforderungen. Erst dadurch, dass auf eine Vereinheitlichung von Ausbildungsaufgaben verzichtet wird und eine Variation der jeweiligen Aufgaben- und Technologiefelder möglich ist, ist die Berufsausbildung in der Lage, die Besonderheiten des jeweiligen betrieblichen Umfelds aufzunehmen und hier auch auf technologische Veränderungen oder auf neue Geschäftsfelder zu reagieren. Mit diesen Rahmenbedingungen umzugehen stellt allerdings das Bildungspersonal der überbetrieblichen Bildungsdienstleister vor beträchtliche Herausforderungen. In den Modellversuchserfahrungen hat sich gezeigt, dass das Bildungspersonal darauf in der eigenen Ausbildung nur unzureichend vorbereitet worden ist.

Unmittelbare Aussagen zur Evaluation der Kompetenzentwicklung der Auszubildenden lässt das Modellversuchsergebnis allerdings nicht zu. Dies liegt daran, dass der Fokus des Vorhabens auf der Herausbildung von Strukturen externen Ausbildungsmanagements für Kleinbetriebe im Ausbildungsverbund und die Entwicklung von Bildungsnetzwerken lag und das hier vorgestellte Konzept der adaptiven Lernmodule unterhalb dieser generellen Zielsetzung im Rahmen eines Teilziels (als didaktisches Element einer modernen Ausbildungskonzeption) erarbeitet worden

ist. Die Versuchsevaluation war daher mehr auf die institutionellen Entwicklungen fokussiert und weniger auf die unmittelbare Evaluation von Lernprozessen. Dennoch gibt es Indikatoren für die Akzeptanz der adaptiven Lernmodule und der hiermit entwickelten Lernkonzeption auf der Basis der Rückmeldungen der beteiligten Betriebe und der fast 100 beteiligten Auszubildenden (vgl. Horn/Möhring-Lotsch 2009).

Für das Modulkonzept liegen positive Aussagen der ausbildenden Unternehmen vor. Diese bestätigten, dass die Eingangsvoraussetzungen der Teilnehmenden sowie die Anforderungen der Unternehmen in hohem Maße berücksichtigt werden und die Auszubildenden ihre in adaptiven Lernmodulen erworbenen Kenntnisse in ihrem Arbeitsumfeld gut einsetzen und präsentieren konnten.

Auch die Jugendlichen erkannten die Vorteile der adaptiven Lernmodule und bestätigten dies in den durchgeführten Interviews mit Aussagen wie

- *„Ich habe die Zusammenhänge erst jetzt erkannt.“* (WuV 01.02.2008)
- *„Durch das Durchführen solcher Lernmodule kann man seine Fähigkeiten verbessern und somit andere Aufgaben erledigen.“* (WuV 07.05.2008)
- *„Es war mal etwas Anderes und Neues, und es wird einem verdeutlicht, wie so ein Klärwerk genau funktioniert.“* (UT 23.10.2007)
- *„Es hat Spaß gemacht. Ich kenne jetzt die Zusammenhänge.“* (MT 08/2007)
- *„Die Durchführung solcher Module ist interessant, weil der Azubi die Möglichkeit hat, über den ‚Tellerrand‘ hinauszuschauen.“* (IT 19.05.2008)

Durch den Einsatz der adaptiven Lernmodule konnten die Teilnehmenden erfolgreich auf Abschlussprüfungen sowie auf den Einsatz in ihrem Unternehmen vorbereitet werden. Des Weiteren wurde bestätigt, dass es im Wesentlichen gelungen ist, mit den adaptiven Lernmodulen die Berücksichtigung technologischer Neuerungen, die Orientierung an (betriebsspezifischen) Arbeits- und Geschäftsprozessen sowie die Anpassung an wechselnde Rahmenbedingungen erfolgreich umzusetzen (vgl. Horn/Möhring-Lotsch 2009).

Schlussbemerkung

Fasst man die einzelnen Elemente zusammen, die für eine kompetenzfördernde, an betrieblichen Arbeits- und Geschäftsprozessen orientierte, gestaltungsoffene Ausbildung formuliert worden sind, so kann aufgezeigt werden, dass die Weiterentwicklung des Ansatzes der adaptiven Lernmodule lohnenswert ist. Durchaus denkbar wäre es, die Grundgedanken gerade für diejenigen Bildungsdienstleister aufzugreifen, die in einem heterogenen kleinbetrieblich dominierten Handlungsfeld tätig sind. Dies gilt beispielsweise für die überbetrieblichen Bildungsstätten des Handwerks

und die hier anstehende kontinuierliche didaktische und fachliche Weiterentwicklung der überbetrieblichen Lehrgangskonzepte.

Eine solche Entwicklung betrifft auch die Bildungsunternehmen und das hier tätige Bildungspersonal, das seine eigene pädagogische und fachliche Kompetenz sowie sein Wissen im berufsdidaktischen und im fachspezifischen Sinne kontinuierlich erweitern muss. Somit sind Bildungsunternehmen bei der adaptiv-modularen Ausgestaltung ihrer Ausbildungsangebote in der Lage, individueller und flexibler auf die Bedürfnisse und Anforderungen der Unternehmen und Lernenden einzugehen und diese in geeigneter Weise zu berücksichtigen. Letztlich können auf dieser Grundlage Lernende und Unternehmen das eigene betriebliche Kompetenzprofil weiterentwickeln und die hier aufgebauten Kompetenzen ihrer Mitarbeiter gewinnbringend nutzen.

Literatur

- Bader, Reinhard: Handlungsfelder – Lernfelder – Lernsituationen. In: Bader, Reinhard; Müller, Martina (Hrsg.): Unterrichtsgestaltung nach dem Lernfeldkonzept. W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2004. S. 11–37
- BITKOM, VDMA & ZVEI: Qualifizierung in Kompetenzfeldern – Das IT/M+E-Strukturmodell für die duale Berufsausbildung. Gemeinsame Handreichung der Branchenverbände BITKOM, VDMA und ZVEI, August 2007
- Deutscher Bildungsrat: Empfehlungen der Bildungskommission: Zur Neuordnung der Sekundarstufe II. Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen. Bonn 1974
- Dreyfus, Hubert L.; Dreyfus, Stuart E.: Künstliche Intelligenz: Von den Grenzen der Denkmachine und dem Wert der Intuition. Reinbeck bei Hamburg 1987
- Gruß, Christoph: Lernen in der Umwelttechnik – Ein Beispiel aus der überbetrieblichen Ausbildung. In: Lernen und Lehren 90 (2008 a). S. 85–89
- Gruß, Christoph; Möhring-Lotsch, Nadine: Lernen in der Umwelttechnik am Beispiel adaptiver Lernmodule. In: berufsbildung 109/110 (2008 b). S. 43–45
- Horn, Christiane; Jenewein, Klaus; Mielke, Detlef (2006): Von der Verbundausbildung zum überregionalen Bildungsnetzwerk. Zweiter Zwischenbericht des Projektträgers und der wissenschaftlichen Begleitung für den Zeitraum vom 01.01.2005 bis 31.12.2005. Magdeburg
- Horn, Christiane; Jenewein, Klaus; Mielke, Detlef (2006): Adaptive Lernmodule im Rahmen des Modellversuchs „V-Net“ – Methodische Vorgehensweise und Entwicklungskonzept. In: Gestaltung der Flexibilitätsspielräume in der Berufsbildung: Auszubildende Fachkräfte und selbstorganisiertes Lernen. Konstanz
- Horn, Christiane; Möhring-Lotsch, Nadine (2007): Flexibilisierung und Individualisierung von Berufsausbildung durch adaptive Lernmodule. In: Der deutsche Berufsausbilder 4/2007/33. Gaimersheim, S. 19

- Horn, Christiane; Möhring-Lotsch, Nadine (2009): Von der Verbundausbildung zum überregionalen Bildungsnetzwerk. Abschlussbericht des Projektträgers und der wissenschaftlichen Begleitung für den Zeitraum vom 01.10.2004 bis 31.12.2008. Magdeburg
- Jenewein, Klaus; Mielke, Detlef; Möhring, Nadine: Selbstgesteuertes Lernen in den IT-Berufen – Das Konzept der adaptiven Lernmodule. In: lernen & lehren Heft 84. Magdeburg 2006. S. 184–189
- KMK Kultusministerkonferenz (Hrsg.): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Bonn 2007
- Möhring-Lotsch, Nadine: Adaptive Lernmodule – Ein Konzept für die Unterstützung kleiner und mittlerer Unternehmen durch überbetriebliche Verbundpartner. In: Tagungsband der 15. Hochschultage Berufliche Bildung. Magdeburg 2008. – URL: http://www.bwpat.de/ht2008/ft03/moehring-lotsch_ft03-ht2008_spezial4.shtml (Stand: 25.11.2008)
- Reinhold, Michael; Haasler, Bernd; Howe, F.; Kleiner, M.; Rauner, Felix: Curriculum-Design II: Von beruflichen Arbeitsaufgaben zum Berufsbildungsplan. Konstanz 2003
- Röben, P.: Kompetenz- und Expertiseforschung. In: Rauner, Felix (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld 2006. S. 247–255

Andreas Duberow, Dagmar Israel

Betriebliche Lernaufträge als innovative Lernform zur Ausgestaltung der Flexibilitätsspielräume in der Ausbildung am Beispiel der Metall- und Elektroberufe

Mit Veränderungen in der Wirtschaft und Gesellschaft hat sich auch ein Wandel in der Berufsbildung vollzogen. Einbezogen in diesen Wandel sind alle Beteiligten im Ausbildungsprozess: sowohl Auszubildende als auch ausbildende Unternehmen und deren Mitarbeiter.

Die Generierung von Ansätzen einer flexiblen und gestaltungsoffenen Ausbildung durch Entwicklung und Umsetzung von flexiblen Lernkonzepten der Aus- und Weiterbildung für Unternehmen mit innovativen Fertigungstechnologien unter Berücksichtigung der Neuordnung industrieller Metall- und Elektroberufe war Ziel im Modellversuch RegFlex¹. Die Einführung „betrieblicher Lernaufträge“ in den Ausbildungsprozess hatte sowohl für die Ausbildung fachlicher, methodischer und sozialer Kompetenzen der Auszubildenden positive Effekte als auch Synergieeffekte für die beteiligten Unternehmen und Bildungsdienstleister.

1. Hintergrund und Zielstellung des Modellversuchs

Der dynamische, wirtschaftliche, soziale und technologische Wandel stellt hohe Anforderungen an das Innovations- und Lernpotenzial der Unternehmen und ihrer Beschäftigten. Flexibilität und Lerngeschwindigkeit der Unternehmen müssen höher sein als die Geschwindigkeit des Marktwandels. Einmal erworbene Fähigkeiten veralten aufgrund zunehmender Technisierung immer schneller, sodass Weiterbildung, Lernfähigkeit und Lernbereitschaft der Beschäftigten zu den strategischen Erfolgsfaktoren des Unternehmens werden.

Damit ist auch die Berufsbildung von einem Wandel betroffen. Wissens- und Qualifizierungsinhalte müssen aktuell den technologischen Entwicklungsschritten angepasst und vermittelbar sein, wenn sie den Bedarfen der Unternehmen – zum einen resultierend aus dem Arbeitsprozess in Verbindung mit strategischen Unter-

1 Modellversuch „Regionale Flexibilitätspotenziale in der Aus- und Weiterbildung – Anforderungen der innovativen Fertigungstechnologien in unterschiedlichen Berufsbildern des Metall- und Elektrogewerbes am Beispiel der Automobilregion Eisenach“ (RegFlex). – Laufzeit 1.1.2004–31.12.2007. – Durchführungsträger: tbz Technologie- und Berufsbildungszentrum Eisenach gGmbH.

nehmensentwicklungen und zum anderen in der Kooperation mit regionalen Bildungsdienstleistern – gerecht werden sollen.²

Ziel des Modellversuches war daher die Entwicklung und Umsetzung von flexiblen Lernkonzepten der Aus- und Weiterbildung für Unternehmen mit innovativen Fertigungstechnologien unter Berücksichtigung der Neuordnung industrieller Metall- und Elektroberufe.

Im Mittelpunkt stand die Konzipierung neuer Handlungs- und Verhaltensmuster für die Anwendung in der täglichen Berufsbildung sowie in der unternehmerischen Praxis.³ Der Auf- und Ausbau von Handlungskonzepten für die betriebliche Aus- und Weiterbildung wird dabei in unmittelbarem Zusammenhang mit der Übereinstimmung in den Anforderungen an die Neuordnung der industriellen Metall- und Elektroberufe betrachtet (Abbildung 1).

Abbildung 1: Konzipierung neuer Handlungs- und Verhaltensmuster



2 Vgl.: Koch, J./Meerten, E.: Prozessorientierte Qualifizierung – ein Paradigmenwechsel in der beruflichen Bildung, in: BWP 5 (2005), S. 42–49.

3 Vgl. Westhoff, G.: Transnationaler Transfer in Modellversuchen zur Gestaltungsoffenheit – ein Feld für berufspädagogische Handlungsforschung. Vortrag auf der Fachtagung des Arbeitskreises „Flexibilitätsspielräume für die Aus- und Weiterbildung“ am 29./30.11.07 in Innsbruck, URL: [http://www.bibb.de/dokumente/pdf/33_Nov2007_flexibilitaet_Begleittext_Westhoff\(1\).pdf](http://www.bibb.de/dokumente/pdf/33_Nov2007_flexibilitaet_Begleittext_Westhoff(1).pdf) [14.08.2008].

Anforderungen an neue Bildungskonzepte beinhalten die Einbeziehung von Flexibilitätsspielräumen.⁴ Das heißt: Bedarfsgerechte, unternehmens- und arbeitsplatzorientierte Ausbildung, die Verknüpfung standardisierter und individualisierter Lernformen sowie die Entwicklung von Konzepten für das Lernen im Prozess der Arbeit bestimmen in Zukunft das Handeln der Auszubildenden.

2. Ausgangspunkt der Betrachtungen

2.1 Analyse flexibilitätsfördernder Faktoren

Ausgangspunkt der Arbeiten im Modellversuch bildete eine Analyse charakteristischer Merkmale der vorhandenen Ausbildungssituation in Bezug auf die Ausprägung flexibilitätsfördernder Elemente und Faktoren des Ausbildungsprozesses. Zu Beginn des Projektes erfolgte diese auf der Basis strukturierter Interviewleitfäden, Fragebögen sowie Diskussionen in gemeinsamen Workshops mit folgenden Zielstellungen:

- Konkretisierung und Präzisierung spezifischer Fragestellungen der Unternehmen hinsichtlich Ausbildung im tbz Eisenach, die zur Ausgestaltung möglicher Flexibilitätsspielräume in Verbindung mit der Neuordnung der Metallberufe gegeben sind,
- Erfassung der Situation der Ausbildung im Metallbereich als Ansatz der Veränderung pädagogischer Methoden und Lernansätze und Schaffung notwendiger Voraussetzungen der Kompetenzentwicklung bei den Auszubildenden,
- Identifizierung der Erwartungshaltung der Auszubildenden und deren Erfüllung im Ausbildungsprozess sowie reflexive Spiegelung betrieblicher Ausbildungsprozesse am Arbeitsprozess (im Anschluss an die Ausbildung).

Für die Ausgestaltung der Lehr- und Lernmethoden hinsichtlich Flexibilität und Gestaltungsoffenheit wurde ein mehrstufiges Verfahren gewählt, welches sowohl die vorausschauende Erwartungsanforderung der Jugendlichen im 1. Ausbildungsjahr und die reflexiven Handlungsanforderungen aus Sicht ehemaliger Lehrlinge nach Beendigung der Ausbildung als auch die praxiskonformen Realitätsanforderungen der Unternehmen berücksichtigt.

4 Vgl. Adler, T./Lennartz, D.: Flexibilisierung von Ausbildungsordnungen. Aktuelle ordnungspolitische Konzepte zur Nutzung von Modularisierungsansätzen, in: BWP 3 (2000), S. 13–17.

2.2 Erwartungen der Unternehmen an die Ausbildung

Diskussionspartner in den sieben Pilotunternehmen waren Personalleiter, Fertigungsleiter, Meister und ausbildende Fachkräfte. Die Diskussionen führten u. a. bei den Vertretern der Ausbildungsbetriebe zu der Erkenntnis und Bereitschaft, im Ausbildungsprozess selbst mehr Verantwortung zu übernehmen und dazu entsprechende Voraussetzungen zu schaffen. Eingebunden in die Gespräche war die Durchführung eines Interviews zur Bewertung des Ist-Standes von Ausbildungsinhalten aus der Sicht zukünftiger betrieblicher Anforderungen.

Die Ergebnisse der Bewertung des Ist-Standes der Vermittlung zukünftig wesentlicher Ausbildungsinhalte wurden in einem „Kompetenzprofil Auszubildender“ (Tabelle 1) zusammengefasst. Zur Strukturierung der Handlungskompetenz⁵ wurde diese unterschieden in Fachkompetenz, Methodenkompetenz, Sozialkompetenz und persönliche Kompetenz.

Tabelle 1: Kompetenzprofil Auszubildender

Gute Ergebnisse wurden ausgewiesen	Verbesserungsbedarf ergab sich
bei der <i>Fachkompetenz</i> für <ul style="list-style-type: none"> • Arbeitsplatzgestaltung • Ausprägung berufsrelevanter Kern- und Basisfertigkeiten: manuell + maschinell • Kenntnis von Werkstoffen und ihren Eigenschaften • Werkzeuge und ihre Funktion • Beherrschung von Steuer- und Regelungstechnik • Maschinen- und Anlagenfunktionen • auftragsgerechte Maschinen- und Anlagenbedienung • Umgang mit Arbeitsmitteln 	bei der <i>Fachkompetenz</i> in <ul style="list-style-type: none"> • Kriterien der Wettbewerbsfähigkeit eines Unternehmens • berufsrelevantem Allgemeinwissen • selbstständiger und flexibler Wissensanwendung • arbeitsprozessrelevanten betriebswirtschaftlichen Kenntnissen • Ordnung und Sauberkeit am Arbeitsplatz
bei der <i>Methodenkompetenz</i> für <ul style="list-style-type: none"> • Arbeitsschutz und Arbeitssicherheit • produktive Arbeitsorganisation • prozessgerechte Kommunikation • Selbstlernen im Arbeitsprozess 	bei der <i>Methodenkompetenz</i> in <ul style="list-style-type: none"> • systematischem Problemlösen • Umweltschutz • prozess- und problemgerechter Arbeitsvorbereitung • Erkennen von Störungsursachen und Produktivitätsverlusten

5 Vgl.: Erpenbeck, John; Rosenstiel, Lutz: Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis, Stuttgart 2003, S. XVI.

Gute Ergebnisse wurden ausgewiesen	Verbesserungsbedarf ergab sich
bei der <i>Sozialkompetenz</i> für <ul style="list-style-type: none"> • Respekt und gegenseitige Akzeptanz 	bei der <i>Sozialkompetenz</i> in <ul style="list-style-type: none"> • Gruppenidentität • Konfliktfähigkeit • Toleranz und Anpassungsvermögen
und bei der <i>persönlichen Kompetenz</i> für <ul style="list-style-type: none"> • Verantwortungsbewusstsein • Lernbereitschaft • Qualitätsbewusstsein • Sachlichkeit und Kooperativität • Kommunikationsfähigkeit, Zuverlässigkeit 	bei der <i>persönlichen Kompetenz</i> in <ul style="list-style-type: none"> • lösungsorientiertem Problembewusstsein • Kritikfähigkeit • Disziplin

Erkennbare Flexibilitätsspielräume der Ausbildungsbetriebe bezogen sich insbesondere darauf, wie die Berufsausbildung effizienter für

- die Reduzierung der Einarbeitungszeit nach abgeschlossener Berufsausbildung,
- die Stabilisierung von Produktionsprozessen, Qualitätsverbesserungen und Kostensenkung durch eigenverantwortlichere, selbstständigere, leistungsorientierte und zuverlässigere Arbeit,
- die Einführung neuer Technologien und Produkte,
- die dynamische und wettbewerbsgerechte Gestaltung betrieblicher Veränderungsprozesse und Lösung anderer betrieblicher Probleme gestaltet werden könnte.

2.3 Erwartung der Auszubildenden an die Ausbildung

Zur Darstellung der Situation der Auszubildenden wurden sowohl Auszubildende im 1. Ausbildungsjahr und deren Erwartungen an die Ausbildung befragt als auch ehemalige Auszubildende des tbz in Bezug auf deren Reflexion des Ausbildungsprozesses (Tabelle 2).

Die Schwerpunkte der Befragung der ehemaligen Auszubildenden bildeten reflexive Erwartungen an die Erstausbildung, Lernmotivation und Lernfähigkeit, Mittel und Methoden zum Lernen und Lehren sowie Möglichkeiten der Unterstützung der Ausbildung für die spätere erfolgreiche Ausübung des Berufes.

In der Verknüpfung zu gestaltender Faktoren der Flexibilität in der Ausbildung waren Erwartungen an die Erstausbildung, Einfluss der Schulzeit auf die künftige Ausbildung, Lernmotivation und Lernfähigkeit sowie Mittel und Methoden zum Lernen und Lehren Schwerpunkte der Befragung der Auszubildenden in Metall- und Elektroberufen im 1. Lehrjahr (Ergebnisse siehe Tabelle 2).

Abbildung 2: **Ergebnis reflexiver Kompetenzbewertung der Auszubildenden**
(eigene Erhebungen, Bewertung nach gespiegeltem Schulnotenprinzip)

... für die erfolgreiche Ausübung des Berufes sehr wichtig sind	Bitte bewerten Sie, inwieweit die folgenden Kompetenzen während der Ausbildung vermittelt wurden	
		Grund- und Anwendungskenntnisse	nur Grundkenntnisse
	Fachkompetenz		
5	Betriebsbereitschaft von Maschinen, Werkzeugen und Vorrichtungen kontrollieren und sicherstellen	3	2
4	Kenntnis von Werkzeugen und ihrer Funktion	2	2
4	Beherrschung des Umgangs mit Prüf- und Messmitteln	5	
4	Technische Zeichnungen und Stücklisten auswerten/anwenden	5	
3	Kenntnis berufsübergreifender neuer Technologien	1	3
2	Kenntnis über die Produkte des Betriebes	2	2
	Methodenkompetenz		
5	Selbstlernen im Arbeitsprozess	3	2
4	Erkennen von Mängeln, Störungsursachen, Produktivitätsverlusten	2	3
4	Initiativen zur kontinuierlichen Verbesserung des Arbeitsprozesses	2	2
3	Kenntnis über relevante Informationsquellen zur erfolgreichen Aufgabenlösung	3	2
	Persönliche Kompetenz		
5	Konzentrationsfähigkeit	2	2
5	Flexibilität	4	
5	Verantwortungsbewusstsein	3	1
5	Vorrausschauendes Denken, Mitdenken	3	1
4	Lernbereitschaft	3	1
4	Disziplin	2	1
1	Durchsetzungsvermögen	2	1
	Soziale Kompetenz		
4	Kooperationsfähigkeit	4	
4	Teamfähigkeit	3	1

Tabelle 2: **Erwartungen Auszubildender an die berufliche Erstausbildung**

Ehemalige Auszubildende	Auszubildende im 1. Lehrjahr
<ul style="list-style-type: none"> • die Forderung nach Praxisrelevanz der Ausbildung und frühzeitiger Orientierung an unternehmerischen Aufgaben als bestimmendem Faktor für die Ausbildung, • die Nutzung theoretisch erworbenen Wissens an praktischen Lern- und Arbeitsmitteln, • die Parallelisierung ausgewählter Themengebiete, wie z. B. Hydraulik, Pneumatik als Verbesserung der Wissensaneignung, • die Organisation und Abstimmung der Ausbildungsprozesse zwischen Betrieb und Bildungsdienstleister sowie Auszubildenden, • traditionelle Formen des Lernens stellen nach wie vor das Primat in der Ausbildung dar – entsprechen jedoch eher geringen Ausprägungsgraden der Zufriedenheit, • die starke Ausprägung der Kompetenzen in der Ausbildung im Vergleich zu dem im Beruf geforderten Wichtigkeitsgrad, • eine stärkere Verbindung betrieblicher Anforderungen der Berufsbilder mit tatsächlich vermittelten Kenntnissen ist dringend geboten und sollte auch innerhalb der Berufsbilder thematische Vertiefungen und Spezialisierungen aufweisen. 	<ul style="list-style-type: none"> • ein hohes Interesse und Bereitschaft der Auszubildenden an weiterführenden Themen der Weiterbildung, wie z. B. Arbeit im Team, Präsentation von Lösungen in Projekten, Projektarbeit und Gesprächsführung, zusätzlich zur Ausbildung besteht, • es existieren bereits frühzeitig Anregungen und Vorschläge zu Themenfeldern, die in die Ausbildung integriert werden sollten, • Fragen regionalen Lernens an unterschiedlichen Arbeits- und Ausbildungsabläufen der Unternehmen sind von Interesse, • besonders in verbesserten Absprachen zwischen theoretischer und praktischer Ausbildung, aber auch durch frühzeitige und eindeutige Zeit- und Ablaufpläne sowie Abstimmung einzelner Lehrgänge untereinander sind Flexibilitätspotenziale effektiv nutzbar.

2.4 Erwartungen der Ausbilder

Zur frühzeitigen Einbeziehung der Ausbilder in den geplanten Veränderungsprozess flexibler Gestaltung der Ausbildung wurden diese in die Beschreibung der Ausgangssituation einbezogen.

Die Auswertung zeigte, dass

- ein unmittelbarer Zusammenhang zwischen wirtschaftlichen Veränderungen in der Region Eisenach mit der Aus- und Weiterbildung von allen Ausbildern bestätigt wird, insbesondere in der Verringerung finanzieller Zuwendungen im Vergleich zu Anforderungen der Aus- und Weiterbildung sowie Einstellungsbarriere

ren in den Unternehmen, die sich auf die Motivation und damit Lernbereitschaft auswirken,

- Inhalte und Schwerpunkte der Aus- und Weiterbildung sich in verstärkter Orientierung auf soziale Anforderungen und Kompetenzen verlagern,
- ein hohes Flexibilitätspotenzial in der Anpassung der Ausbildungsinhalte selbst gesehen wird,
- demgegenüber jedoch schulische Voraussetzungen eher als befriedigend bis ausreichend ausgeprägt eingeschätzt werden und damit wesentliche Lerngrundlagen teilweise fehlen.

Besonders die mit der Veränderung der Neuordnung der Berufe verbundenen Anforderungen an die Organisation der Ausbildung, die Entwicklung der neuen Formen der Zusammenarbeit mit den Unternehmen sowie die erforderliche Befähigung und Qualifikation der Ausbilder stellten sich im Ergebnis der Befragung als künftige Handlungskorridore heraus.

3. Gestaltung ganzheitlicher Arbeitsaufgaben

3.1 Gestaltung der Berufsausbildung in Metall- und Elektroberufen

Unter Berücksichtigung der Ergebnisse der Ausgangsanalysen ergaben sich im Rahmen der Gestaltung einer zukunfts- und praxisorientierten Berufsausbildung in Metall- und Elektroberufen folgende Anforderungen an das zu entwickelnde Lernkonzept:

- stärkere Nutzung und Einbindung der Unternehmenspraxis als Lernfeld in die Ausbildung,
- methodisch-didaktische und pädagogische Aspekte, die einem verstärkt selbstorganisierten Lernen Rechnung tragen,
- Beachtung der Erfüllung ganzheitlicher Arbeitsaufgaben als Gestaltungsgrundsatz in der Praxis und dessen Übertragung auf das Lernprinzip „Sechs-Stufen-Methode“ als Basis,
- Erreichung einer kontinuierlichen Steigerung des Selbstständigkeitsgrades der Auszubildenden mit zunehmender Ausbildungsdauer,
- bessere Vorbereitung auf Arbeitsaufgaben im beruflichen Alltag durch frühzeitige Übernahme betrieblicher Aufgaben,
- Sicherung und Vermittlung von Spaß am Lernen durch Selbstbestätigung und Erkennen eigener Grenzen,
- frühzeitige Übernahme betrieblicher Verantwortung und Eigenverantwortung durch die Auszubildenden im Unternehmen bereits ab dem 1. Ausbildungsjahr,

- Absicherung eines hohen Grades an Selbstständigkeit der Auszubildenden durch die ausbildenden Fachkräfte und Ausbilder im sich vollziehenden Wandel der Aufgaben-, Verantwortungs- und Entscheidungsbereiche dieser (Handlungsspielräume).

Herkömmliche Unterweisungsmethoden in der Berufsausbildung sind durch die vier Stufen „Vorbereiten – Vormachen – Nachmachen – Üben“⁶ gekennzeichnet und besonders für die Vermittlung einzelner Fertigkeiten geeignet, die überwiegend durch Imitation gelernt werden. Einsichten in komplexe und abstrakte Zusammenhänge der Gesamtaufgabe, die in der späteren betrieblichen Aufgabenbewältigung eine große Rolle spielen, können so jedoch nicht ausreichend vermittelt werden. Die gesamte Steuerung des Lern- und Arbeitsprozesses liegt beim Ausbilder, sodass Selbstständigkeit und Selbstorganisation des Auszubildenden weder gefordert noch gefördert werden.

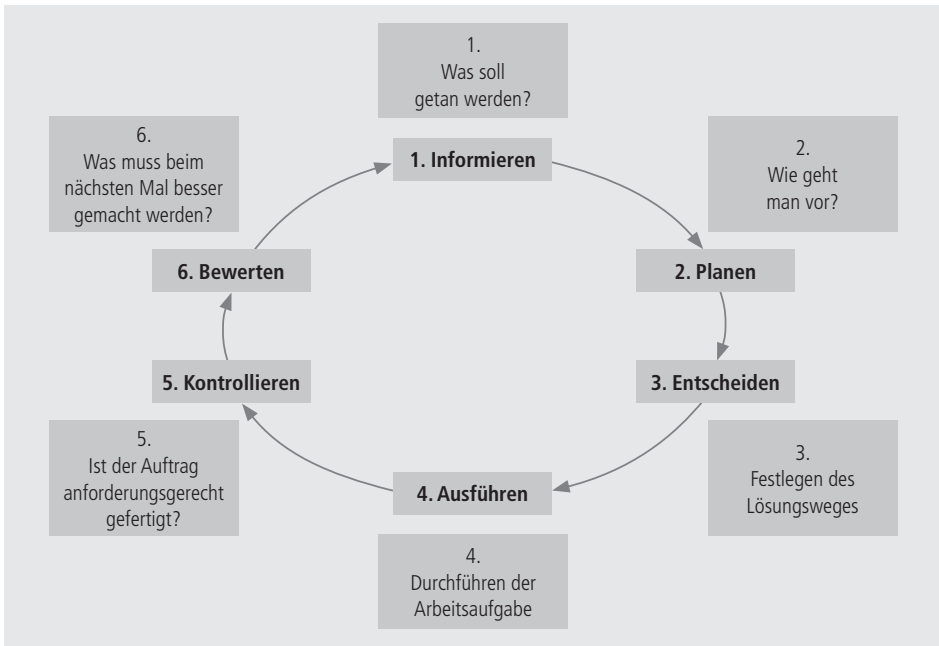
Als erforderlich erwies sich somit ein Lernkonzept, welches sowohl die Auszubildenden als auch die Ausbilder und ausbildenden Fachkräfte der Unternehmen in die auf Flexibilität gerichteten Veränderungsprozesse der Erstausbildung einbezieht.

3.2 Die Sechs-Stufen-Methode

Die Sechs-Stufen-Methode⁷ wurde nach dem Modell der vollständigen Handlung (Abbildung 3) speziell als Ausbildungsmethode entwickelt und auf die einzubeziehenden berufstypischen Aufgaben angewendet. Im Unterschied zur Vier-Stufen-Methode erhält der Auszubildende die Möglichkeit, sich intensiver mit dem Thema zu beschäftigen. Höheres Gewicht des Lernprozesses liegt auf der gedanklichen Durchdringung der praktischen Arbeit. Der Auszubildende hat einen stärkeren Einfluss auf – und damit mehr Verantwortung für – den Lern- und Arbeitsprozess.

6 Vgl.: Bontrup, Heinz- Josef/Peter Pulte: Handbuch Ausbildung. Berufsausbildung im dualen System, Oktober 2000, S. 266.

7 Vgl.: IPERKA-Methode, URL.: http://www.atb.aprentas.com/mech_projekte/velostaender/iperka.pdf [15.08.2008].

Abbildung 3: Sechs-Stufen-Modell der vollständigen Handlung⁸

Die Sechs-Stufen-Methode setzt sich aus folgenden Teilschritten zusammen:

1. Stufe: Informieren

Die Auszubildenden setzen sich mit der Aufgabenstellung auseinander und beschaffen sich gegebenenfalls zusätzliche Informationen mittels verschiedener Medien (z. B. Lehrbuch, PC/Internet, Fachbücher, Arbeitsblätter, Sachtexte). Die Unterstützung der Vorbereitung der Aufgabenlösung durch die Ausbilder erfolgt mit folgenden zielführenden Fragen: Was? Wann? Wo? Womit? Wie? Wozu? Für wen?

2. Stufe: Planen

Die Auszubildenden entwickeln selbstständig oder in der Gruppe Konzepte, um die Aufgabe zu lösen. Der Ausbilder unterstützt bei der Ideenfindung durch Anwendung geeigneter Kreativitätstechniken (Mindmap, Brainstorming etc.).

Die Auszubildenden legen innerhalb der Gruppe Kompetenzen fest, erstellen einen Arbeitsplan, und gemeinsam mit dem Ausbilder werden Prüf- und Kontrollkriterien bestimmt.

⁸ Vgl.: Bonz, Bernhard: Methoden der Berufsbildung. Ein Lehrbuch. Stuttgart 1999, S. 149.

3. Stufe: Entscheiden

Die Entscheidung für einen Lösungsweg wird innerhalb der Gruppe der Auszubildenden getroffen. Der Ausbilder bzw. die ausbildende Fachkraft stehen zur Entscheidungsfindung mit ihrem Fachwissen beratend zur Seite.

4. Stufe: Ausführen

In dieser Stufe erfolgt die selbstständige Durchführung der Arbeitsschritte durch die Auszubildenden. Bei sehr umfangreichen Projekten kann der Zwischenstand der Arbeiten von den Auszubildenden vor den Teammitgliedern, Ausbildern bzw. ausbildenden Fachkräften (speziell bei unternehmensspezifischen Realisierungsanforderungen) präsentiert werden.

5. Stufe: Kontrollieren

Die Auszubildenden nehmen anhand der zu Beginn festgelegten Prüfkriterien eine Kontrolle des Ergebnisses vor. Die begleitende Dokumentation der Vorgehensweisen und Ergebnisse bildet die Grundlage der gemeinsamen Auswertungen.

6. Stufe: Bewerten

Eine Bewertung des Projektverlaufs und des Ergebnisses erfolgt durch den Ausbilder bzw. die ausbildende Fachkraft gemeinsam mit den Auszubildenden. Das Arbeitsergebnis und der Projektverlauf werden von den Auszubildenden zum Abschluss sowohl vor dem Ausbilder als auch im Unternehmen (ausbildende Fachkraft, Meister etc.) präsentiert.

Um sowohl den organisatorischen Flexibilitätsanforderungen als auch dem ermittelten inhaltlichen Gestaltungsbedarf gerecht zu werden, erfolgte die Entwicklung und Erprobung der Lernmethode „Betriebliche Lernaufträge“ als zentrales Gestaltungselement einer stärker praxisorientierten Ausbildung.

4. Was sind betriebliche Lernaufträge?

4.1 Kennzeichen betrieblicher Lernaufträge

Der Ansatz betrieblicher Lernaufträge geht davon aus, dass den Auszubildenden mit diesem Vorgehen neben fachlichen Qualifikationen bei der Bearbeitung von Lernaufträgen die damit verbundenen Prozesse am Arbeitsplatz frühzeitig vermittelt und sie u. a. in ihren persönlichen und sozialen Kompetenzen gestärkt werden. Er orientiert sich dabei an der Anwendung und Umsetzung der Sechs-Stufen-Methode.

Konkrete, praktische Problemstellungen der Unternehmen werden als Lernaufträge durch die Auszubildenden realisiert. In Zusammenarbeit mit den Ausbildern werden selbstständig die Aufgabenstellungen geplant, durchgeführt und kontrolliert. Betriebliche Lernaufträge können sowohl zu bearbeitende Werkstücke als auch theoretische oder planerische Aufgabenstellungen sein und werden grundsätzlich zwischen dem Unternehmen und dem Auszubildenden vertraglich vereinbart und nach Erledigung abgerechnet. Der Lernauftrag wird für jeden Ausbildungsabschnitt neu konzipiert und orientiert sich dabei sowohl an den Ausbildungsinhalten und unternehmensspezifischen Anforderungen als auch am jeweiligen Kenntnis- und Wissensstand des Auszubildenden und kann somit unter Berücksichtigung der Interessen aller am Ausbildungsprozess beteiligten Partner praxisnah und flexibel gestaltet werden.

Folgende Vorteile ergeben sich in der Verwendung betrieblicher Lernaufträge:

- Lernen in realen Arbeitssituationen entsprechend berufstypischer Anforderungen,
- Erfassen komplexer Probleme in größeren Zusammenhängen,
- „Erfahren“ von Flexibilität in unvorhergesehenen Situationen,
- Ausbildung an Produkten und Produktionsmitteln,
- Vermittlung betriebspezifischer Fertigkeiten und Kenntnisse,
- Vermittlung von Handlungs- und Sozialkompetenz.

Bereits in der Erfassung der Ausgangssituation und Zielerwartungen bei den Ausbildern, aber auch im Prozess der Einführung der Methode „Betriebliche Lernaufträge“ zeigte sich ein dringender Bedarf in der Weiterbildung der Ausbilder und ausbildenden Fachkräfte.

Besonders für die ausbildenden Fachkräfte ergeben sich neue Anforderungen mit der verstärkten Einbindung von Arbeitsanforderungen in die Ausbildung:

- Anstelle der bisher überwiegend vermittelnden und anleitenden Funktionen ist eine stärker beratende und unterstützende Verantwortung im Lernprozess zu übernehmen, um die Eigenständigkeit der Auszubildenden zu fördern.
- Die Aufgaben eines als „Lernbegleiter“ agierenden Ausbilders liegen verstärkt in der Schaffung organisatorischer Voraussetzungen und Freiräume, damit der Auszubildende seinen Lernauftrag selbstständig durchführen kann.
- Einer fachlichen Anleitung steht eine verstärkte überfachliche Auseinandersetzung mit den Auszubildenden gegenüber.
- Inhalte der „Unterweisungen“ und Lehrgespräche beziehen sich zunehmend auf die aktuellen Aufgabenstellungen bzw. auf Hilfestellungen für die Auszubildenden zur Weiterführung der Arbeit.

Der dabei entstandene Konflikt zwischen der verstärkten Einbindung von Arbeitsanforderungen in die Ausbildung und den Ausbildungsanforderungen war ein essenzieller Schwerpunkt der begleitenden Qualifizierung der Ausbilder und auszubildenden Fachkräfte.

4.2 Lernaufträge im Ausbildungsprozess des tbz

Lernaufträge im 1. Ausbildungsjahr bestehen in erster Linie aus einfachen überschaubaren Aufgaben, welche an den Inhalten der Grundlehrgänge des 1. Ausbildungsjahres orientiert sind.

Vor Beginn eines neuen Lehrganges erfolgt hierfür in Zusammenarbeit des Ausbilders des tbz und der auszubildenden Fachkraft des Unternehmens die Verständigung über eine Aufgabenstellung für einen Lernauftrag. Basis hierfür bilden die Ausbildungsablaufpläne, welche sowohl dem Ausbilder als auch dem Ausbildungsbetrieb vorliegen. Der Lernauftrag wird an die Inhalte des kommenden Lehrganges, den Ausbildungsstand des Auszubildenden sowie an die technischen und materiellen Voraussetzungen im tbz oder im Betrieb angepasst.

Nach einem Eingangsgespräch mit dem Ausbilder liegt die Bearbeitung des Lernauftrages einschließlich aller Vorarbeiten (Erstellung des Arbeitsplanes, Anfertigen technischer Zeichnungen etc.) in der Hand des Auszubildenden. Begleitend steht ihm der Ausbilder zur Seite. Die Dokumentation der Bearbeitung des Lernauftrages erfolgt anhand verschiedener Formulare (z. B. Arbeitsplan), die durch den Ausbilder bzw. eine für die Auszubildenden nutzbare Handreichung in sieben unterschiedlichen Berufsfeldern zur Anwendung betrieblicher Lernaufträge⁹ zur Verfügung gestellt werden.

Am Ende jedes Lernauftrages steht eine Präsentation, in welcher der Auszubildende seinen Lösungsweg sowie das Ergebnis des Lernauftrages vor dem Ausbilder des tbz, der auszubildenden Fachkraft des Unternehmens und gegebenenfalls weiteren Mitarbeitern und Auszubildenden vorstellt (Abbildung 4).

9 Handreichungen für Auszubildende im 1. bzw. 2. und 3. Ausbildungsjahr zur Bearbeitung von betrieblichen Lernaufträgen im tbz Eisenach in sieben verschiedenen Ausbildungsberufen: Zerspanungsmechaniker/-in, Konstruktionsmechaniker/-in, Werkzeugmechaniker/-in, Industriemechaniker/-in, Elektroniker/-in für Automatisierungstechnik, Mechatroniker/-in, Maschinen- und Anlagenführer/-in. – erschienen 2007.

Abbildung 4: Durchführung der Lernaufträge im 1. Ausbildungsjahr



Die Vorgehensweisen zur Bearbeitung von Lernaufträgen werden auch im 2. und 3. Ausbildungsjahr weitestgehend beibehalten. Jedoch wird von den Auszubildenden nun mehr Selbstständigkeit gefordert. Das heißt: Sie müssen sich frühzeitig selbstständig informieren, welche Inhalte und Termine im nächsten Lehrgang relevant sind. Dann haben sie die Aufgabe, ihrer ausbildenden Fachkraft einen Projektvorschlag zu unterbreiten bzw. gemeinsam mit dieser über einen betrieblichen Lernauftrag nachzudenken, welcher die Inhalte des Lehrgangs abbildet. Gemeinsam wird eine Aufgabenstellung formuliert und mit dem Ausbilder des tbz abgesprochen. Fehlt die Initiative des Auszubildenden, so fordert ihn die ausbildende Fachkraft dazu auf.

Im Hinblick auf die Anforderungen der bevorstehenden praktischen Abschlussprüfung wird bei Lernaufträgen im 2. und 3. Jahr größerer Wert auf die Beherrschung der Prüfungsanforderungen gelegt, z. B. hinsichtlich einer ausführlichen Dokumentation der Auftragsbearbeitung sowie abschließenden Präsentation.

5. Ergebnisse der Evaluation

5.1 Ausgestaltung der Flexibilitätsspielräume der Ausbildung durch neue Lehr- und Lernmethoden

Unter dem Gesichtspunkt der ganzheitlichen Betrachtung der Anforderungen der Arbeits- und Unternehmensprozesse in der dualen Ausbildung auf Basis einer Neudefinition der Lernformen zur Ausgestaltung von Flexibilitätsspielräumen richtet sich der Fokus der Evaluation im Modellversuch zum einen auf die Betrachtung des Vorgehens bei der Bearbeitung der Lernaufträge und zum anderen auf die Erhebung erreichter Effekte und Veränderungen, bezogen auf die Zielgruppen Auszubildende, Ausbilder und ausbildende Fachkräfte der Unternehmen.

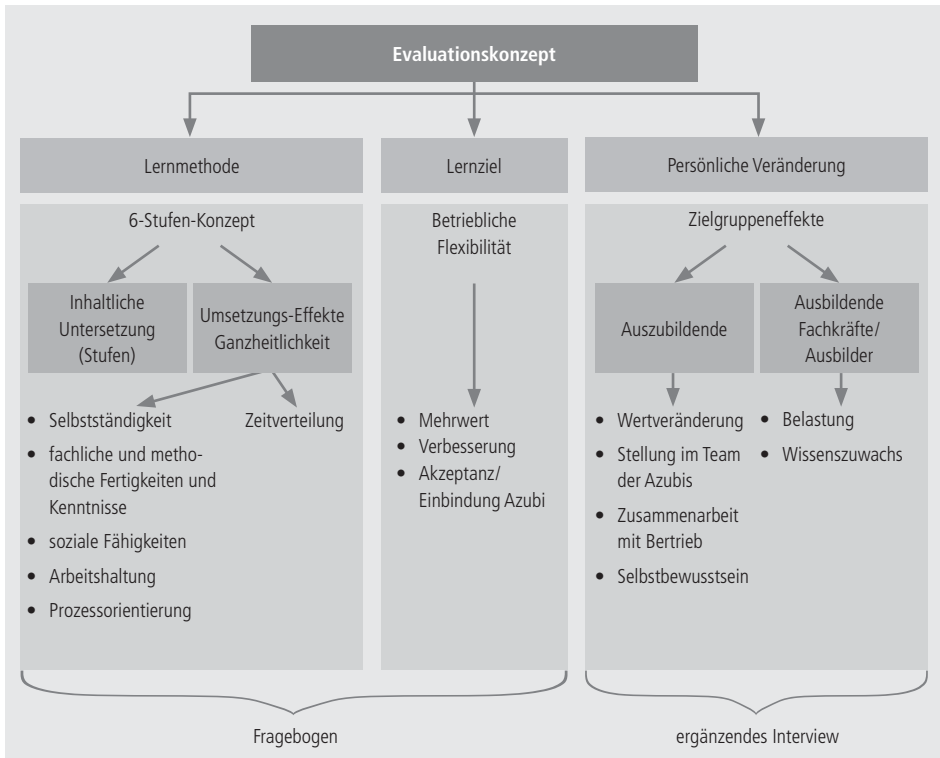
Grundlage bildete ein Untersuchungskonzept der Evaluation, welches die drei Ebenen Lernmethode, persönliche Veränderung und Lernziel betrachtet, um dabei den ganzheitlichen Ansatz der Methode abzubilden (Abbildung 5).

Schwerpunkte der Untersuchung waren die

- Auswertung des Bearbeitungsstandes betrieblicher Lernaufträge nach quantitativen und qualitativen Aspekten,
- Bewertung der erreichten Effekte und Veränderungen durch die neue Lernmethode aus Sicht der Auszubildenden und Ausbilder (Fragebogen, Einzelgespräche, Gruppengespräche),
- Umsetzung und Anwendung des Sechs-Stufen-Modells in der Ausbildungspraxis.

Die Untersuchungen erfolgten ab 2005 jährlich auf der Basis von Einzel- und Gruppengesprächen mit Auszubildenden und Ausbildern anhand eines strukturierten Interviewleitfadens und Fragebogens.

Abbildung 5: Evaluationskonzept



5.2 Nachweis des Erfolges in der Anwendung: Evaluation der Lernmethode

Sowohl Auszubildende als auch Ausbilder sind der Meinung, dass die Lernmethode „Betrieblicher Lernauftrag“ gut geeignet ist, um soziale, fachliche und methodische Kompetenzen zu vermitteln bzw. zu erwerben, indem die Abläufe und Prozesse am Arbeitsplatz (betriebliche Realität) mit der Erfüllung des Lern-Auftrags verdeutlicht werden.

Bei der Evaluation der Anwendung der Sechs-Stufen-Methode zeigte sich, dass durchgängig die Stufe 4 (Realisieren) im Rahmen der Bearbeitung von Lernaufträgen sehr gut umgesetzt wird: Hier ist der Auszubildende weitestgehend selbstständig tätig und wird vom Ausbilder unterstützt. In den ersten drei Stufen Informieren, Planen und Entscheiden war der Ausbilder in den ersten Bewertungsphasen häufig noch so in die Aufgabenstellung und Bearbeitung integriert, dass er die beratende und unterstützende Funktion überstieg und selbst zum Planer und Entscheider

wurde. Das Hauptaugenmerk für die Bearbeitung weiterer Lernaufträge liegt damit vor allem auf der Anpassung der Lernaufträge an den jeweiligen Kenntnisstand der Auszubildenden bzw. an die Inhalte des kommenden Lehrgangs.

Die sich an die Durchführung anschließenden Stufen 5 und 6 (Kontrollieren und Auswerten) fanden zwar im Laufe des Modellversuches zunehmend unter Beteiligung der Auszubildenden, Ausbilder und teilweise der ausbildenden Fachkräfte statt, werden aber noch immer als wichtige Elemente im Lernprozess unterschätzt. Dazu zählt das eigene Bewerten mit selbst aufgestellten Prüfkriterien durch den Auszubildenden und eine anschließende gemeinsame Auswertung mit den Ausbildern und den ausbildenden Fachkräften ebenso wie das Vorbereiten und Durchführen der Präsentation des Arbeitsergebnisses sowohl im tbz als auch im Ausbildungsunternehmen.

Im Vergleich der Lernaufträge hinsichtlich ihrer Lernhaltigkeit durch die Ausführung ganzheitlicher Arbeitsaufgaben (Abbildung 6) wird deutlich, dass besonders eng an (künftigen) Arbeitsaufgaben im Betrieb und vorhandenen Kompetenzen der Auszubildenden entsprechend orientierte Lernaufträge zur selbstständigen Aneignung neuer und zur Vertiefung vorhandener Kenntnisse beitragen.

Es zeigt sich in den drei Evaluationsphasen im Zeitraum von 2005–2007, dass die Lernaufträge im Laufe des Modellversuches zunehmend stärker auf die Ausprägung sozialer und fachlicher Kompetenzen ausgerichtet wurden. Das heißt, viele der Lernaufträge beziehen zum einen mehrere Auszubildende verschiedener Berufe und Ausbildungsjahre in die Bearbeitung ein, zum anderen haben sich Umfang und fachlicher Anspruch der Aufgaben teilweise erhöht.

Als besonders positiv empfanden die Auszubildenden die Zusammenarbeit und den Erfahrungsaustausch untereinander, das selbstständige Arbeiten sowie die eigeninitiierte Erweiterung und Vertiefung ihrer fachlichen Kenntnisse, auch in Bereichen, die innerhalb der theoretischen Ausbildung noch nicht vermittelt wurden, wie die Bearbeitung eines unbekanntes Werkstoffes. Durch den Ausbilder und die Fachkraft des Unternehmens werden in diesem Kontext besonders die Eigeninitiative, Einsatzbereitschaft und das Engagement der Auszubildenden hoch bewertet.

Der Mehrwert für das Unternehmen wird vor allem in der Schaffung einer methodischen Lösung, welche inhaltlich genau auf das Unternehmen abgestimmt werden kann, gesehen.

Verbesserungspotenziale für künftige Lernaufträge liegen nach Aussagen der Auszubildenden und des Ausbilders noch in der genaueren Festlegung eines zeitlichen Rahmens für die Bearbeitung des Lernauftrages durch das Unternehmen.

Abbildung 6: **Einschätzung der Ausprägung der Kompetenzen in den Evaluationsphasen 2005 – 2007 (eigene Erhebungen, Bewertung nach gespiegeltem Schulnotenprinzip)**

Bei der Bearbeitung betrieblicher Lernaufträge habe ich gelernt.				
Fachkompetenz		Phase 1	Phase 2	Phase 3
... neue fachliche Kenntnisse, Fertigkeiten und Wissen anzuwenden.	Azubi	3,8	5,3	5,7
	Ausbilder	5,3	5,5	5,0
Methodenkompetenz				
... wie Arbeit im Betrieb abläuft und organisiert wird (betriebliche Realität).	Azubi	2,8	5,1	3,7
	Ausbilder	5	4,1	5,5
... komplette Arbeitsabläufe selbstständig zu planen und durchzuführen.	Azubi	5,3	5,4	4,3
	Ausbilder	5,3	5,5	5,3
... Probleme eigenständig lösen.	Azubi	4,7	4,9	4,8
	Ausbilder	4,3	4,4	3,8
Sozialkompetenz				
... wie ich mit Kollegen und Kunden umgehe (soziale Fähigkeiten).	Azubi	2,8	5,5	5,4
	Ausbilder	4,3	4,2	5,0
... verantwortungsvoll zu handeln (persönliche Arbeitshaltung).	Azubi			
	Ausbilder	5	5,4	5,3

5.3 Wirkungen neuer Lernformen auf die Flexibilität der Unternehmen

Besonders die Entlastung der Unternehmen bei der Sicherung einer hohen Ausbildungsqualität in humanen, finanziellen und zeitlichen Ressourcen stellt einen Mehrwert für die beteiligten Unternehmen der Metall- und Elektrobranche dar.

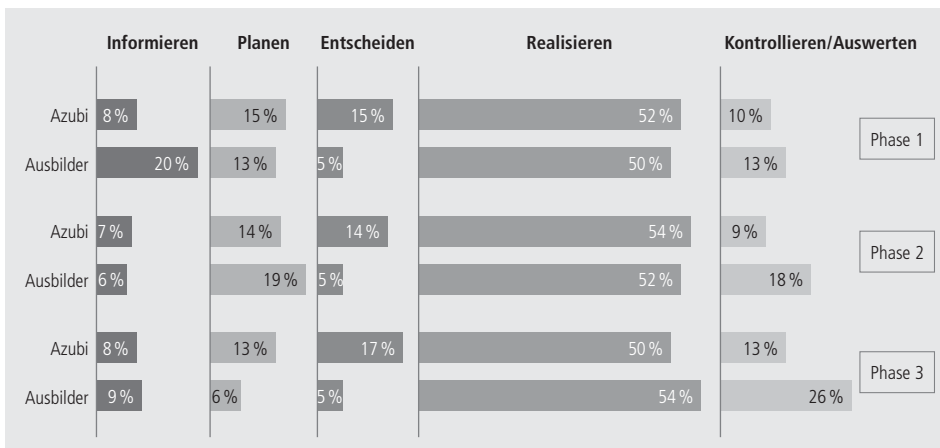
Betriebliche Arbeits- und Lernprozesse im Rahmen der Ausbildung konnten mit Wirkung auf die betrieblichen Leistungsprozesse optimiert und die Sicherheit und Ordnung durch entstandene Produkte (Prüfearbeitsplätze, Materialkästen, Geräteprüfungen nach DIN etc.) verbessert werden.

Der erkennbare Nutzen in der frühzeitigen Einbindung der Jugendlichen in die betrieblichen Leistungsprozesse erzeugt ein höheres Interesse an inhaltlich opti-

mierten Aufgaben und Leistungen der Auszubildenden einerseits, andererseits wird das Verantwortungs- und Zugehörigkeitsgefühl der Auszubildenden gegenüber dem Betrieb und deren betriebliche Bindung gefördert.

Erhöhungen in der eigenständigen Ausführung ganzheitlicher Arbeitsaufgaben, besonders in den arbeitsvorbereitenden Prozessen, bilden dabei einen wesentlichen Veränderungseffekt ab (Abbildung 7). Verstärkt zu etablieren sind weiterhin eigenständige Prozesse der Arbeits- und Erfolgsbewertung der Leistungen in unterschiedlichen Bewertungsrichtungen.

Abbildung 7: **Ergebnisse der Veränderungen der Ausführung ganzheitlicher Arbeitsaufgaben im Rahmen betrieblicher Lernaufträge (eigene Erhebungen)**



5.4 Wirkungen der neuen Lernformen in den unterschiedlichen Zielgruppen

Erreichte Zielgruppeneffekte beziehen sich sowohl auf die Auszubildenden als auch auf die Ausbilder/Ausbildenden Fachkräfte.

Effekte für die *Auszubildenden* selbst zeigen sich sowohl innerhalb der Ausbildung im tbz als auch im Ausbildungsbetrieb.¹⁰ Persönliche Effekte sehen die Auszubildenden vor allem im Erwerb neuer Kenntnisse im Praxisbezug, dem Stolz auf ihre eigene erbrachte Leistung und in der Erhöhung ihrer Selbstständigkeit.

Bei der Bearbeitung der Lernaufträge im tbz zeigte sich, dass eine Steigerung der Selbstständigkeit der Lösung der Aufgabenstellung durch die Auszubildenden

10 Präsentation der Ergebnisse auf dem Fachgespräch des Modellversuches „flexkom“ am 07.02.2006 in der HWK Mainz auf www.flexkom.info.

selbst erfolgt. Zunehmend werden Phasen des Planens und Informierens eigenständig realisiert (s. auch Abbildung 7). Ebenso sind Aufgaben der Ergebnispräsentation im tbz und im Betrieb als neue Aufgaben im Ausbildungsspektrum verankert. Erkennbare Steigerungen in der Motivation der jungen Leute in der Ausbildung werden in einem erhöhten Selbstbewusstsein gegenüber anderen Jugendlichen und einem sichtbaren Stolz auf das Erreichte deutlich.

Eine erhöhte Anerkennung der Auszubildenden und deren Leistungen auch im jeweiligen Ausbildungsbetrieb wird sichtbar. Erreicht wird diese durch die Einführung der Präsentation des Vorgehens, der Ergebnisse und gemeinsamen Bewertung der realisierten Lernaufträge durch die Auszubildenden und Ausbilder des tbz im Unternehmen. Mit diesem ausgewählten Vorgehen werden neue Kenntnisse in das Betriebsgeschehen eingebracht und erzeugen damit eine Wissenserweiterung im Umfeld des betrieblichen Ausbildungs(arbeits)platzes.

Die Bewältigung der gestellten Aufgaben mit hohem Engagement sorgt für „Multiplikationseffekte“, indem die Auszubildenden ohne betriebliche Aufgabenstellungen die Ausbilder zur Bearbeitung entsprechend interessanter Aufgaben aus Betrieben drängen. Die damit erreichte Steigerung der Sinnhaftigkeit der Ausbildungskennntnisse bereits ab dem 1. Ausbildungsjahr erzeugt Folgeeffekte, die u. a. auch in der begonnenen Durchführung von Lernaufträgen im Team mehrerer Ausbildungsjahre möglich werden kann. Zugleich ist die Einbindung der Auszubildenden in die Aufgaben weiterer Unternehmen möglich.

Positive Effekte für die *Ausbilder* liegen besonders in neuen Kontakten zu Industriebetrieben sowie der Gewinnung umfassender Informationen über praktische Arbeitsabläufe. Die neue Lernmethode erforderte von den Ausbildern ein methodisch-didaktisches Umdenken in einigen Ausbildungssituationen und veranlasste diese, die Auszubildenden eigenständiger tätig werden zu lassen.

Als wesentliche Aussagen, die sich in allen drei Evaluationsphasen decken, gelten:

1. Durch die Bearbeitung der Lernaufträge konnten die fachlichen Kenntnisse und Fertigkeiten der Auszubildenden erweitert werden.
2. Die selbstständige Arbeitsweise und Problemlösekompetenz der Auszubildenden wurde verbessert.
3. In den erzeugten Produkten aus den Lernaufträgen sehen die Auszubildenden einen erkennbaren praktischen Nutzen für das Unternehmen, welcher zu einer Entlastung in zeitlicher und finanzieller Hinsicht für das Unternehmen sowie einer Motivationssteigerung bei den Auszubildenden führt. Die Sinnhaftigkeit der Ausbildung wird wesentlich erhöht.
4. Die Zusammenarbeit zwischen den Ausbildern des tbz Eisenach, den ausbildenden Fachkräften im Betrieb und den Auszubildenden wurde gefördert.

Durch die Lernaufträge wird die inhaltliche Verzahnung von praktischen Aufgaben im Unternehmen mit der Ausbildung ganzheitlicher Handlungskompetenz in zu vermittelnden Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten innerhalb eines Ausbildungsabschnitts (Lehrgang) des jeweiligen Ausbildungsjahres hergestellt.

Gleichzeitig wird die Ausprägung neuer Handlungs- und Verhaltensmuster forciert, die neue Konzepte für das Lernen in der Arbeit bestimmen. Die Bewältigung erfolgreicher Übergänge von der Allgemein- in die Berufsbildung sowie der Ausbildung selbst wird möglich und ist mit nachweislichen positiven Veränderungen in der beruflichen Bildung und Kompetenzentwicklung verbunden.

Die innovativen Konzepte, Instrumente und Lernstrategien führen zu selbstständigen, handlungs- und geschäftsprozessorientierten Kompetenzen.¹¹

Die Ergebnisse des Modellversuchs RegFlex zeigen exemplarisch innovative Lernstrategien für die Unternehmen in der Region Eisenach auf und unterstützen mit ihren Ergebnissen die betrieblichen Innovationen durch aktive Personalentwicklung.¹²

11 Westhoff, G.: Flexibilitätpotenziale in der Aus- und Weiterbildung nutzen – ein BIBB-Modellversuch in der Automobilregion Eisenach. – In: Füchtjohann, Westhoff, Israel (Hrsg.): Ergebnisdarstellung zum Modellversuch „Regionale Flexibilitätpotenziale in der Aus- und Weiterbildung – Anforderungen der innovativen Fertigungstechnologien in unterschiedlichen Berufsbildern des Metall- und Elektrogewerbes am Beispiel der Automobilregion Eisenach“ (RegFlex) – 2007 (Erscheinung geplant im ATB Eigenverlag).

12 Ebenda.

Claudia Munz, Marlies Rainer, Elisabeth Portz-Schmitt

Berufsbiografische Gestaltungsfähigkeit als neue Schlüsselkompetenz

Der Beitrag zeigt auf, wie eigenständige Kompetenzentwicklung in der beruflichen Erstausbildung verankert werden kann. Im Mittelpunkt dieser Kompetenzförderung steht die Entwicklung berufsbiografischer Gestaltungsfähigkeit, also die Kompetenzen, die Erwerbstätige brauchen, um ihr berufliches (und privates) Leben proaktiv in die Hand zu nehmen. Dazu werden Lernkompetenz, ein kompetenzorientierter Umgang mit eigenen Stärken und Schwächen, biografische Kompetenz und Selbstmarketingkompetenz benötigt. Das übergeordnete Thema Kompetenzentwicklung umfasst die Aspekte Kompetenzen erkennen, Kompetenzen und deren Niveau und Reichweite belegen, Kompetenzen präsentieren und Kompetenzen eigenständig weiterentwickeln.

Das Schlagwort von der „Kompetenzwende“, das im Zuge der Diskussion um informell erworbene Fähigkeiten, Können und Wissen von Menschen entstand, füllt sich immer mehr mit Leben. Der Feststellung von Kompetenzen, ihrer gezielten Weiterentwicklung und der Förderung eines kompetenzorientierten Verständnisses von Aus- und Weiterbildungsprozessen einschließlich des Lernens im Prozess der Arbeit kommt eine immer größere Bedeutung zu. Dies gilt auf der Ebene von Unternehmen im Hinblick auf die Sicherung von Wettbewerbsfähigkeit und Fachkräftebedarf, wie für die Individuen, die nicht nur ihre Beschäftigungsfähigkeit sichern, sondern auch näheren Aufschluss über ihr Kompetenzprofil, ihr „Vermögen“ erhalten und dieses weiterentwickeln wollen.

Zwar gibt es eine Fülle an Forschungen und Publikationen zu „Kompetenz“; auch liegt mit der Definition der vier Kompetenzarten (fachliche, methodische, soziale, personale) der Kultusministerkonferenz eine handhabbare Grundlage für die Gliederung von Kompetenzen vor. Da jedoch in der öffentlichen Debatte keineswegs Klarheit herrscht, wann berechtigterweise von „Kompetenz“ und nicht allein von „Fähigkeit“ gesprochen werden kann, sondern munter Fertigkeiten, Fähigkeiten, Qualifikationen usw. miteinander vermischt werden, besteht hier nach wie vor Präzisionsbedarf. Viel zu wenig wird unserer Einschätzung nach auch thematisiert, dass Kompetenzerwerb weder Selbstzweck noch wertneutral ist.

Seit Längerem ist klar, dass berufliche und private Lebensläufe heute von vielfachen Umbrüchen gekennzeichnet sind. Niemand kann sich diesen Entwicklungstrends entziehen. Sie werden für die meisten Menschen im beruflichen Bereich als „Erosion der Normalarbeitsverhältnisse“ mit der Folge „diskontinuierlicher Er-

werbsbiografien“ am deutlichsten spürbar. Dabei kann Diskontinuität viele Gesichter haben:

- 1) Auch innerhalb eines langjährigen Beschäftigungsverhältnisses wandeln sich berufliche Inhalte. Erwerbsarbeit und Weiterbildung wechseln sich ab, Versetzungen erfolgen nicht nur innerhalb des Kern-Unternehmens, sondern auch in regional entfernte Unternehmenszweige, bei Auftragseinbrüchen kommt es zu Kurzarbeit, Firmenverkäufe verändern Unternehmenskultur und Arbeitsabläufe.
- 2) Betrachtet man den Arbeitsmarkt insgesamt, zeigen sich die Umbrüche noch offenkundiger, beispielsweise in der Zunahme von befristeten und Teilzeit-Beschäftigungen, der Tendenz zu Zeitarbeit, zu Zweit- und Drittjobs aufgrund prekärer Beschäftigungsverhältnisse. Personalabbau in den Unternehmen und Firmeninsolvenzen setzen eine hohe Zahl von Menschen „frei“.
- 3) Zu diesen von außen verursachten Erscheinungen kommen solche, die aufgrund eigener Entscheidung von Individuen erfolgen, beispielsweise Stellenwechsel aufgrund individueller Veränderungswünsche, Berufswechsel aufgrund beruflicher Umorientierung, zeitweilige Stellenaufgabe wegen persönlicher Faktoren wie Familienphase, Weiterbildung, Auslandsaufenthalt u. v. m.

Mit solchen Umbrüchen umgehen zu können stellt hohe Kompetenzanforderungen an die Individuen. „Die moderne Arbeitswelt fordert vom Einzelnen, sich selbst um die Aufrechterhaltung seiner Beschäftigungsfähigkeit (Employability) zu kümmern, lebenslang lernfähig zu sein, sich als Arbeitskraft-Unternehmer (Pongratz 2004) mit der Bereitschaft zur Selbst-Ökonomisierung (der eigenen Arbeitskraft) und zur Selbst-Rationalisierung (der individuellen Lebensführung) zu begreifen, die persönliche Work-Life-Balance zu finden, Mobilitätsbereitschaft zu zeigen, gute Netzwerker zu sein, Sicherheitsstreben und Flexibilität zu ‚Flexicurity‘ zu verbinden.“¹

Die notwendigen Kompetenzen für die Bewältigung dieser Anforderungen fassen wir im Ansatz der „berufsbiografischen Gestaltungsfähigkeit“ zusammen, der in zwei mehrjährigen Forschungs- und Entwicklungsvorhaben entwickelt wurde. In der gemeinsamen Arbeit mit Praktikern wurde identifiziert, welche Fähigkeiten dazu im Einzelnen benötigt werden und wie sich diese zu übergeordneten Kompetenzen bündeln lassen. Ferner war es Ziel dieser Vorhaben, Wege zu erproben, wie

1 Munz, Claudia; Portz, Elisabeth; Rainer, Marlies, Kompetenzen für die eigenständige Gestaltung der Berufslaufbahn als Schlüsselkompetenz für die Ausbildung, in: Ausbilder-Handbuch 109. Erg.-Lfg. Juni 2009.

sich diese Kompetenzen erwerben lassen.² Dieser Ansatz und das entsprechende komplexe Lernkonzept wurden zwar für die berufliche Erstausbildung entwickelt, sie lassen sich aber sowohl „nach vorne“ in die Schule und „nach hinten“ in die Begleitung informeller Lernprozesse in der alltäglichen Arbeit transferieren.

Der Ansatz besteht aus folgenden vier Komponenten:

Komponente 1: Eigenständige Lernkompetenz. Damit ist einerseits angesprochen, das eigene Lernverständnis so zu erweitern, dass alle Lernarten (veranstaltetes Lernen wie z. B. Schule; Lernen aus beruflichen und privaten Erfahrungen; Lernen aus eigenem Antrieb nach selbst gesetzten Lernzielen) gleichermaßen berücksichtigt werden. Andererseits umfasst eigenständige Lernkompetenz die Fähigkeiten, die benötigt werden, um eigenen Lernbedarf selbst zu erkennen und sich entsprechende Lernwege selbst zu erschließen.

Komponente 2: Umfassende Kompetenzorientierung. Dazu gehört die Entwicklung von Fähigkeiten, die eigenen Kompetenzen zu erkennen und für andere sichtbar zu machen sowie sie kontinuierlich weiterzuführen, um neben formell zertifizierten Qualifikationen auch informell erworbene Fähigkeiten auf dem Markt zu präsentieren.

Komponente 3: Biografische Orientierung. Diese beinhaltet die Entwicklung eines prozessualen, biografisch orientierten Blicks auf die eigene berufliche Laufbahn, um Umbrüche nicht als „Kariereknick“, sondern als Chance zur Weiterentwicklung des eigenen beruflichen Profils zu erleben und zu nutzen. Grundlage dafür sind einerseits Kenntnisse unterschiedlicher biografischer bzw. Lebensphasen-Modelle, andererseits die fundierte Beschäftigung mit der eigenen beruflichen und privaten Biografie unter Zuhilfenahme dieser Modelle.

Komponente 4: Selbstpräsentation und Selbstmarketing. Dies bedeutet den Aufbau von Fähigkeiten zur eigenständigen Positionierung auf dem Arbeitsmarkt, um sich nicht von betrieblicher bzw. staatlicher Unterstützung abhängig zu machen. Selbstmarketing meint dabei insbesondere, die eigenen Kompetenzen und Entwick-

2 Modellversuch Lernkompetenz und Self-Marketing (flexibel)“, Lfz. 9/2000 – 12/2002 (FKZ D0262.00) und Modellversuch „flexibel“, Lfz. „flexkom“, Lfz. 9/2004 – 8/2008; jeweils Träger: Handwerkskammer Rheinessen, Mainz (Projektleitung: Elisabeth Portz-Schmitt; Projektkoordination: Elvira Gemmer); wissenschaftliche Begleitung: Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung, München (Claudia Munz/Marlies Rainer); fachliche Betreuung: Bundesinstitut für Berufsbildung (Gisela Westhoff); finanzielle Förderung aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung sowie der rheinland-pfälzischen Ministerien für Wirtschaft, Verkehr, Landwirtschaft und Weinbau sowie des Ministeriums für Bildung, Frauen und Jugend. FKZ D 0274.00 Rund 50 Auszubildende aus elf Handwerksbetrieben und insgesamt 18 verschiedenen (gewerblich-technischen und kaufmännischen) Ausbildungsberufen sowie ausbildende Fachkräfte aus den Betrieben nahmen am Modellversuch teil.

lungsinteressen in Bezug zu gesellschaftlichem Bedarf zu setzen, immer wieder auszubalancieren und entsprechende Beschäftigungsmöglichkeiten zu erschließen.

Diese vier Komponenten sind untrennbar: Man kann seine Kompetenzen nicht ohne Lernkompetenz entwickeln, die wiederum durch das Erkennen von vorhandenen Kompetenzen und neuem Kompetenzbedarf aktualisiert wird; Selbstmarketing kann ohne Lernkompetenz und Kompetenzbewusstsein nicht gelingen, und ohne die biografische Perspektive werden weder Lernziele noch berufliche Entwicklungsperspektiven ausreichend in Beziehung gesetzt zum eigenen Entwicklungsstand und zu eigenen Werten, Grundhaltungen und Intentionen.

Der vorliegende Aufsatz stellt also das Thema Kompetenzentwicklung in den größeren Kontext der persönlichen Laufbahngestaltung. Nach unserer Auffassung gibt es keinen „Kompetenzerwerb an sich“, sondern nur je kontextgebundene Entwicklungen. Es kommt außerdem darauf an, Kompetenzentwicklungen bewusst in Gang zu setzen und nicht einfach durch Erfahrung „geschehen“ zu lassen.

Da die Förderung berufsbiografischer Gestaltungsfähigkeit ohne Klarheit über den zugrunde gelegten Kompetenzbegriff nicht denkbar ist, umfasste die Forschungs- und Entwicklungsarbeit auch die Sichtung vorhandener Kompetenzauffassungen. Dabei griffen wir insbesondere auf die Arbeiten von Erpenbeck/Heyse (1999) sowie von Lang-von Wins/Triebel (2006) und auf die Empfehlungen des Europäischen Qualifikationsrahmens zurück.

Demzufolge stützen wir uns auf folgende Definitionen:

- „Qualifikation“ bezeichnet das formale Ergebnis eines Beurteilungs- und Validierungsprozesses, bei dem eine dafür zuständige Stelle festgestellt hat, dass die Lernergebnisse einer Person vorgegebenen Standards entsprechen.
- „Fertigkeiten“ meint die Fähigkeit, Kenntnisse anzuwenden und Know-how einzusetzen, um Aufgaben auszuführen und Probleme zu lösen. Im Europäischen Qualifikationsrahmen werden Fertigkeiten als kognitive Fertigkeiten (logisches, intuitives und kreatives Denken) und praktische Fertigkeiten (Geschicklichkeit und Verwendung von Methoden, Materialien, Werkzeugen und Instrumenten) beschrieben.
- Der im deutschen Bereich häufig verwendete Begriff der „Fähigkeiten“ umschließt „mitgebrachtes“ (als Talente, Begabungen) und in der Auseinandersetzung mit (Lern-)Aufgaben und Situationen „erworbenes“ Vermögen. Fähigkeiten beziehen sich als „Besitz der Person“ auf den privaten wie den beruflichen Zusammenhang (z. B.: gut zeichnen können; rasche Auffassungsgabe; Konzentrationsfähigkeit).
- Von „Kompetenz“ spricht der Europäische Qualifikationsrahmen bezüglich der „nachgewiesenen Fähigkeit, Kenntnisse, Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten in Arbeits- und Lernsituationen und für die berufliche und/oder persönliche Entwicklung zu nutzen“ und hebt die „Übernah-

me von Verantwortung und Selbständigkeit“ hervor.³ Erpenbeck/Heyse betonen, dass Kompetenzen komplexe Bündel von Fähigkeiten sind, mit denen die Person selbstorganisiert und gestaltend umgehen kann, um „eine offene Zukunft produktiv und kreativ zu bewältigen und biografisch zur Produzentin ihrer eigenen Entwicklung zu werden.“ Handlungskompetenz resultiert aus dem Zusammenwirken von Fach-, Methoden-, Sozial- und personaler Kompetenz. Kompetenzen „hat“ man nicht ein für allemal, sondern sie „zeigen“ sich in konkreten Handlungssituationen (Performanz). Dabei stellen sie besonders die Wertebasiertheit von Kompetenzen heraus.

Angesichts der Herausforderungen der modernen Arbeits- und Lebenswelt halten wir „berufsbiografische Gestaltungskompetenz“ für eine zentrale Schlüsselkompetenz, um „das eigene Leben in die eigene Hand zu nehmen“ (Ulrich Beck). Damit schließen wir an die OECD-Beschreibung der Merkmale von Schlüsselkompetenzen an: Den Kern jedweder Schlüsselkompetenz „bildet die Fähigkeit zum eigenständigen Denken als Ausdruck moralischer und intellektueller Reife sowie zur Übernahme von Verantwortung für das eigene Lernen und Handeln. (...) Reflexivität erfordert relativ komplexe Denk- und Handlungsprozesse. Sie verlangt, dass das Subjekt zum Objekt des Denkens wird. So ermöglicht die Reflexivität den Menschen, die beispielsweise eine bestimmte Technik gelernt haben, anschließend über diese Technik zu reflektieren, sie in Bezug mit anderen Aspekten ihrer Erfahrungen zu stellen und sie abzuändern oder anzupassen.“⁴

Auf Basis dieser Vorüberlegungen wurde ein komplexes Lernkonzept für die Förderung berufsbiografischer Gestaltungsfähigkeit für die Erstausbildung entwickelt. Dieser Bereich wurde gewählt, da junge Menschen bereits vom ersten Tag ihrer Berufsausbildung an die Gelegenheit bekommen sollten, zusätzlich zu ihrer fachlichen Bildung auch die Fähigkeiten zu erwerben, die ihnen einen konstruktiven Umgang mit beruflichen (und privaten) Umbrüchen ermöglichen.

Für die Umsetzung in ein Lernkonzept erwies sich der skizzierte Ansatz aus mehreren Gründen als vorteilhaft:

Er bündelt notwendige Fähigkeiten um einen zentralen Kern, z. B. Lernkompetenz, und schließt darin eine Vielzahl von Einzelfähigkeiten ein, und er erlaubt ein Lernkonzept, in dem die einzelnen Fähigkeiten nicht additiv, sondern sich gegenseitig durchdringend und reflektierend erworben werden. Damit beinhaltet er „Lern-

3 Quelle: Schlüsselbegriffe des Rechtsakts Das Lissabon-Programm der Gemeinschaft umsetzen. Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 23. April 2008 zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (Amtsblatt C111 vom 6.5.2008).

4 OECD Abschlussbericht über die Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen, Zusammenfassung, www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/02.html.

schleifen“, bei denen die einzelnen Kernkompetenzen immer wieder neu und in größerer Tiefe miteinander in Beziehung gesetzt werden. Er stellt ferner ein Modell zur Verfügung, wie die einzelnen Kernkompetenzen in einer sinnvollen zeitlichen Abfolge thematisiert werden können und wie zugleich das Konstrukt immer wieder als Ganzes erlebbar wird.

Das Lernkonzept umfasst einen methodischen Mix aus zwei Arten von Präsenzveranstaltungen, nämlich zweitägige Seminare zur Einführung von Schwerpunktthemen sowie dreistündige sogenannte Feierabendtreffen, bei denen diese Themen vertieft und mit aktuellen Erfahrungen verknüpft werden. Zentrale Bestandteile des Lernkonzepts sind ferner Formen des Selbstlernens mit entsprechenden Aufgabenstellungen sowie in Gruppen und selbstorganisiert Projekte planen und durchführen.

In der Umsetzung werden vier Schwerpunkte in Bezug auf Kompetenzentwicklung gesetzt: Eigene Kompetenzen erkennen, diese Kompetenzen und ihre Reichweite belegen, sie Dritten präsentieren sowie die Kompetenzen eigenständig weiterentwickeln.

a) Kompetenzen erkennen

Sich über die eigenen Stärken Klarheit zu verschaffen bildet eine unerlässliche Basis für die Gestaltung der eigenen Berufslaufbahn sowie für die Weiterentwicklung eigener Kompetenzen. Da der stärkenorientierte „Kompetenzblick“ (nicht nur) für Auszubildende zunächst eher ungewohnt ist, muss die Einführung sorgfältig erfolgen. Bei der Umsetzung in der Erstausbildung steht aufgrund der Komplexität des Themas am Beginn ein zweitägiges Seminar, das mit der Planung eines ersten Projekts verbunden wird. Die Auszubildenden werden aufgefordert, ihre eigenen Erfahrungen mit ihrer Einführung in die Ausbildung zu reflektieren und auf dieser Basis eine optimierte Vorgehensweise zu entwickeln, wie sie selbst den nächsten Ausbildungsjahrgang in ihren Betrieben einführen wollen. Sie sollen genau definieren, welche Elemente diese Einführung hat, welche Tätigkeiten dabei anfallen und welche Anforderungen an sie selbst damit verbunden sind. An diesen eigenen Beispielen wird der klassische Dreischritt einer Kompetenzfeststellung – Tätigkeitsanalyse – Anforderungsanalyse – Kompetenzanalyse – erlebbar gemacht. Den Auszubildenden soll deutlich werden, dass mit dem scheinbar einfachen Projekt eine Vielzahl an Anforderungen bzw. Fähigkeiten verbunden ist, die über das Projekt hinaus von Relevanz für den beruflichen und privaten Alltag sind, beispielsweise Organisationsfähigkeit, vernetztes Denken, Einfühlungsvermögen etc.

In Feierabendtreffen wird das Thema vertieft, um die Erkenntnis „Ich kann mehr als in meinem Zeugnis steht“ weiter zu differenzieren. Hier werden Einzel- und Gruppenarbeiten miteinander verbunden.

b) Kompetenzen und Kompetenzreichweite belegen

Da die Nennung von Kompetenzen zunächst eine „Behauptung“ (Lang-von Wins/Triebel) bleibt, ist es erforderlich, für diese Behauptung Belege und Differenzierungen zu erbringen. Dafür gibt es vielfältige Möglichkeiten. So werden etwa die selbstorganisierten Projekte mit Instrumenten begleitet, mit deren Hilfe die Auszubildenden genauer auswerten können, wie sie mit den Anforderungen zurechtkommen. Ähnliche Instrumente erhalten sie als Selbstlernaufgaben für berufliche Situationen; darin werden differenzierte Angaben zur Reichweite der gezeigten Kompetenzen verlangt. Als weiteres Beispiel ist der Einsatz des „EU-Lebenslaufs“ zu nennen, der explizit nach Belegen für fachliche, methodische usw. Kompetenzen fragt und darüber hinaus auch auffordert, persönliche Werte zu definieren. Da auch Belege für eine behauptete Kompetenz noch zu wenig Aussagekraft haben, ist es wesentlich, zu beschreiben, welche Reichweite und Tiefe der Kompetenz beim Individuum vorliegt. Dies kann nach dem Modell unterschiedlicher Beherrschungsgrade wie z. B. unter Anleitung, in bekannten und in neuen Situationen etc. geschehen, wie es das Schweizerische Qualifikationshandbuch (Verfahren CH-Q) vorschlägt.⁵ Noch differenzierter ist die Beschreibung nach den von Lang-von Wins/Triebel eingeführten Kategorien „Erfahrungsmenge“ (seit wann besteht die Kompetenz), „Erfahrungsvielfalt“ (in wie vielen unterschiedlichen Situationen wurde die Kompetenz bereits bewiesen), „Komplexität“ (wie hoch war die Komplexität der Referenzsituationen) und „Selbstreflexivität“ (wie hoch sind Bewusstseinsgrad und Verfügungsmacht über die Kompetenz).⁶

c) Kompetenzen präsentieren

Da der Themenkreis „Kompetenz“ im Lernkonzept für die Entwicklung berufsbiografischer Gestaltungsfähigkeit stets in Zusammenhang mit konkreten Vorhaben wie z. B. den Projekten oder Selbstlernaufgaben bearbeitet und jeweils bewusst reflektiert wird, ergeben sich zahlreiche Gelegenheiten zur Präsentation der Erträge, sei es während der Präsenzveranstaltungen oder bei innerbetrieblichen Präsentationsgelegenheiten.

Die weitaus wirksamste Präsentation eigener Kompetenzen ergibt sich für die Auszubildenden in den Präsenzveranstaltungen zum Thema Selbstmarketing.

5 Autoren-gemeinschaft Schweizerisches Qualifikationshandbuch: Schweizerisches Qualifikationshandbuch. Zürich 2001.

6 Lang-von Wins, T., Triebel, C.: Kompetenzorientierte Laufbahnberatung, S. 94, Heidelberg 2006.

Von den komplexen Aspekten, die mit dem Verständnis von Selbstmarketing verbunden sind, begeistert Auszubildende erfahrungsgemäß vor allem das Üben von Bewerbungsgesprächen mithilfe von Rollenspielen, Beobachtungsaufgaben und Feedbackrunden. Es ist ihnen zunächst nur wenig bewusst, dass es sich dabei nicht um ein isoliertes „Training“ bestimmter Vorgehens- und Verhaltensweisen handelt, sondern um den Endpunkt eines langfristigen Prozesses, bei dem alle vier Komponenten (Lernkompetenz, Kompetenzentwicklung, biografische Perspektive, Selbstmarketing) notwendigerweise thematisiert und die entsprechenden Kompetenzen entwickelt werden müssen. Durch diese Reflexionsunterstützung wird die auf langfristige Handlungsveränderung bzw. Kompetenzentwicklung angelegte Intention des Ansatzes „berufsbiografische Gestaltungsfähigkeit“ deutlich.

d) Kompetenzen eigenständig weiterentwickeln

Der gesamte Ansatz zielt auf die Förderung eigenständiger Kompetenzentwicklung ab. Dennoch lässt sich an einem Beispiel zeigen, wie eine eigenständige Kompetenzentwicklung gefördert werden kann. Hat ein Auszubildender etwa festgestellt, dass er dazu neigt, lieber im Hintergrund zu bleiben und sich nicht zu exponieren, aus Angst, der Situation nicht gewachsen zu sein, nimmt er sich vor, bei der nächsten Gelegenheit diese Angst zu überwinden und eine führende Rolle, beispielsweise bei einer Präsentation, einzunehmen. Andere Beispiele betreffen die Übernahme von mehr Verantwortung, das gezielte Schließen fachlicher Lücken oder die bewusste Verbesserung sozialer und personaler Kompetenzen wie Teamfähigkeit oder Flexibilität. Damit wird praktisch erlebbar, was Weinert (1999) so beschreibt: Kompetenzen sind „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen (d. h. absichts- und willensbezogenen, d. Verf.) und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“.⁷

Werden Kompetenzen und Kompetenzentwicklung in diesem Sinne verstanden, können sie die Proaktivität steigern, die Selbstwirksamkeitsüberzeugung positiv verändern und die Stressverarbeitung verbessern. Dies kann aufgrund der Evaluation der Kompetenzenbilanz⁸ von Triebel angenommen werden.

In diesem Beitrag wurde von einem in der beruflichen Erstausbildung erprobten Ansatz zur Förderung berufsbiografischer Gestaltungsfähigkeit berichtet. Dieser Ansatz ist auch in anderen Bereichen von Bedeutung. Einerseits könnten schulische

7 Weinert, F. E.: Konzepte der Kompetenz. Paris: OECD 1999.

8 Triebel, C.: www.zukunftszentrum.at/service/kompetenzbilanz/ergebnisbericht-der-evaluation.pdf (2005).

Bildungseinrichtungen davon profitieren, da sie mit seiner Hilfe junge Menschen besser auf die Anforderungen vorbereiten können, die diese in ihrem künftigen Leben erwarten. Die oft beklagte fehlende Unterstützung bei der Berufsorientierung und Berufswahlvorbereitung könnte mithilfe der angepassten Instrumente des Lernkonzepts zur Verfügung gestellt werden.

Andererseits sind wir der Überzeugung, dass die vier Komponenten des Ansatzes heute für jedes Individuum im erwerbsfähigen Alter von Relevanz sind, um den eigenen beruflichen Weg aktiv zu gestalten. Wir sehen breite Einsatzmöglichkeiten für den Bereich der betrieblichen Personalentwicklung:

- Einarbeitungsprozesse können mit dem Selbstlernkonzept des Ansatzes effektiver gestaltet, Probezeiten besser genutzt werden.
- Die Elemente des Ansatzes könnten Eingang in betriebliche Nachwuchs-Förderprogramme finden.
- Ebenso könnten Führungskräftebildungen um die vier Komponenten berufsbiografischer Gestaltungsfähigkeit erweitert werden.
- Für die Unterstützung von Einzelpersonen können Personal(entwicklungs)verantwortliche Gewinn aus dem Ansatz ziehen, indem sie berufliche Weiterentwicklungen gezielt begleiten können.
- Darüber hinaus kann eine stärker biografie- und kompetenzorientierte Interpretation der Aufgaben von Personalentwicklung mit einer Organisationsentwicklung verknüpft werden, die sowohl für Beschäftigte wie das Unternehmen als Ganzes neue Perspektiven eröffnet, indem die je altersspezifischen Potenziale bestmöglich sowohl für Unternehmen wie Individuen gefördert werden. Das vorherrschende formale, aufstiegsorientierte Karriereverständnis kann damit überdacht werden. Daraus ergeben sich Flexibilitätsspielräume, denn damit wird neben der vertikalen auch eine horizontale Entwicklung von Mitarbeiter/-innen ermöglicht. Die Kompetenzentwicklung der Beschäftigten als Aufgabe der Personalentwicklung folgt dann der Annahme, dass Mitarbeiter/-innen dann am produktivsten für das Unternehmen sind, wenn sie sich ihren ausgeprägtesten Kompetenzen gemäß einbringen und ihren persönlichen Entwicklungsinteressen gemäß weiterkommen können. Es gilt also, die Entwicklung von Individuum und Organisation möglichst gut in Einklang zu bringen.

Literatur

- Autorengemeinschaft Schweizerisches Qualifikationshandbuch (2001): Schweizerisches Qualifikationshandbuch. Zürich
- Erpenbeck, John; Heyse, Volker (1999): Die Kompetenzbiografie. Münster, New York, München, Berlin

- Lang-von Wins, Thomas; Triebel, Claas (2006): Kompetenzorientierte Laufbahnberatung. Heidelberg
- Munz, Claudia (2008): Berufsbiografie selbst gestalten. Wie sich Kompetenzen für die Berufslaufbahn entwickeln lassen
- OECD: Abschlussbericht über die Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen, Zusammenfassung unter www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/02.html
- Pongratz, Hans J. (2004): Die Verunsicherung biographischer Perspektiven. Erwerbsbiographien zwischen Normalitätserwartungen und Flexibilisierungsdruck. In: Behringer, Friederike; Bolder, Axel; Klein, Rosemarie; Reutter, Gerhard; Seiverth, Andreas. (Hrsg.): Diskontinuierliche Erwerbsbiographien. Zur gesellschaftlichen Konstruktion und Bearbeitung eines normalen Phänomens. Baltmannsweiler
- Schlüsselbegriffe des Rechtsakts: Das Lissabon-Programm der Gemeinschaft umsetzen – Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 23. April 2008 zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (Amtsblatt C111 vom 6.5.2008)
- Triebel, Claas (2005): www.zukunftszentrum.at/service/kompetenzbilanz/ergebnisbericht-der-evaluation.pdf
- Weinert, Franz E. (1999): Konzepte der Kompetenz. Paris, OECD

Marion Wadewitz

Nutzung von Flexibilitätsspielräumen in der Ausbildung mittels wertschöpfungsorientierter Projektarbeit

Lerngegenstand bei der Projektmethode ist die Bearbeitung einer komplexen Aufgabenstellung. Der Lernprozess beinhaltet dabei die Planung, Durchführung und Ergebnisbewertung von Problemlösungen. Die Umsetzung dieses Anspruchs in der Berufsausbildung in Verbindung mit einer Ausrichtung auf Wertschöpfung (wie im Vorhaben BeWePro betrachtet) erfordert vielfältige Kompetenzen, sowohl bei auszubildenden Fachkräften als auch bei Auszubildenden. Als Methoden zur Kompetenzfeststellung kamen interviewgestützte Fragebögen und Workshops zur Anwendung. Eine Vielfalt von Angeboten zur Unterstützung von Lehr- und Lernprozessen, gepaart mit Coaching-Leistungen, erwies sich als wichtige Grundlage für erfolgreich vollzogene Kompetenzentwicklungsprozesse. Mithilfe des Vorhabens konnte eine höhere Akzeptanz von Projektarbeit und deren Nutzung zur Ausgestaltung von Flexibilitätsspielräumen in der Ausbildung erzielt werden.

Problemlage, Ausgangssituation

Mit den neuen IT-Berufen wurde erstmals ein dynamisches Berufsmodell geschaffen, das den Unternehmen die Chance bietet, durch eigene Nachwuchsförderung ihren Personalbedarf im Bereich der Informations- und Telekommunikationstechnik den betrieblichen Erfordernissen entsprechend zu entwickeln und viel stärker aufgabenbezogen zu optimieren.

Trotz der enormen Nachfrage von Ausbildungsplatzbewerbern und dem großen Interesse der Unternehmen der IT-Branche weisen verschiedene Untersuchungen¹ sowie Erfahrungen der BWAW Bildungswerk für berufsbezogene Aus- und Weiterbildung Thüringen gGmbH als Bildungsdienstleister von kleinen und mittleren Unternehmen auf eine ganze Reihe von Problemen bei der Einführung und Umsetzung der neuen IT-Berufe hin. Diese decken sich im Wesentlichen mit denen einer BIBB-Studie „Zur betrieblichen Akzeptanz der neuen IT-Berufe“². So haben Unternehmen u. a. häufig Schwierigkeiten bei der Auswahl des richtigen IT-Berufs entsprechend ihrer Betriebsspezifika. Hinzu kommt das Problem, dass viele Unternehmen zwar vielfältige Aufgaben haben, jedoch nicht über das notwendige Fachpersonal ver-

1 Vgl. z. B. Zwischenbericht zum Modellversuch AWIT, 2001; BWAW Thüringen gGmbH/ATB GmbH.

2 Berufe und Qualifikationen im IT-Bereich, BWP Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Zeitschrift des BIBB, Sonderdruck aus 06/2000.

fügen, um ausbilden zu können. Verbundausbildung, als eine alternative Form zur Lösung dieses Problems, wird häufig nur punktuell und im geringen Umfang genutzt. Im Gegensatz dazu hat sich in Thüringen das System der „Überbetrieblichen Ergänzungsausbildung“ bewährt. Dieses sieht vor, dass Teile der Ausbildung, welche die Unternehmen aufgrund fehlender Ressourcen selbst nicht leisten können, durch einen Bildungsdienstleister erbracht werden, womit Problemfelder bei der Umsetzung der praktischen Ausbildung minimiert werden. Wichtig bleibt hier, dass dieses System der Ergänzungslehrgänge kontinuierlich aktualisiert und entsprechend den sich verändernden Tätigkeitsprofilen angepasst werden muss.

Eine umfassende Nutzung der Möglichkeiten, welche die Offenheit der IT-Ausbildungsordnungen und Lehrpläne für die Unternehmen bietet, wird ein wichtiger Gradmesser für eine längerfristige Akzeptanz der Berufe durch die Wirtschaft sein. Ein vordringlicher Handlungsbedarf besteht hinsichtlich der Umsetzung des Lernfeldkonzeptes und insbesondere bei der Realisierung von projekt- und handlungsorientierten Lehr- und Lernformen. Mithilfe dieser sollen Auszubildende bestmöglich in die Lage versetzt werden, die betriebliche Projektarbeit einschließlich Dokumentation als Teil A der Prüfungsleistungen im Rahmen der Abschlussprüfung³ zu meistern.

Projektarbeit stellt in kleinen und mittleren Unternehmen (KMU) der IT-Branche eine sich zunehmend etablierende Arbeitsform dar. Diese Erkenntnis legt den Schluss nahe, Lehr- und Lernarrangements basierend auf Projektarbeit nicht nur in die Erstausbildung, sondern auch in die Gestaltung betrieblicher Weiterbildungsprozesse stärker zu integrieren und damit die Kompetenzentwicklung und betriebliche Organisations- und Personalentwicklungsprozesse voranzutreiben. Einer besonderen Berücksichtigung bedarf hierbei der Aspekt, dass insbesondere kleine und mittlere Unternehmen häufig nicht über ausreichend qualifizierte Ausbilder verfügen und betreuende Fachkräfte für Auszubildende in der Regel voll ins Tagesgeschäft eingebunden sind.

Hier setzte der Modellversuch „**Beitrag zur betrieblichen Wertschöpfung durch eine handlungsorientierte Umsetzung von Projektarbeit in der Aus- und Weiterbildung in IT-Berufen – Ausgestaltung von Arbeits- und Lernumgebungen in KMU in Lernortkooperationen von Unternehmen und Bildungsdienstleistern**“ (Kurzbez.: **BeWePro**)⁴ an. Der Modellversuch war auf eine Befähigung von kleinen und mittleren Unternehmen zur bedarfs- und anforderungsgerechten Gestaltung der betriebspraktischen Ausbildung in den IT-Berufen gerichtet. Das Vorhaben zielte ins-

3 Vgl. auch: K. U. Breuer, K. Müller: Umsetzungshilfen für die neue Prüfungsstruktur der IT-Berufe, Abschlussbericht, Hrsg.: BMBF Referat Öffentlichkeitsarbeit, Bonn, Oktober 2000

4 Wirtschaftsmodellversuch; Durchführungsträger: BWAW Thüringen gGmbH, Erfurt, wissenschaftliche Begleitung: ATB GmbH, Chemnitz, fachliche Betreuung: BIBB, Bonn; gefördert durch das BIBB aus Mitteln des BMBF und TMWAI aus Mitteln der EU und des Europäischen Sozialfonds

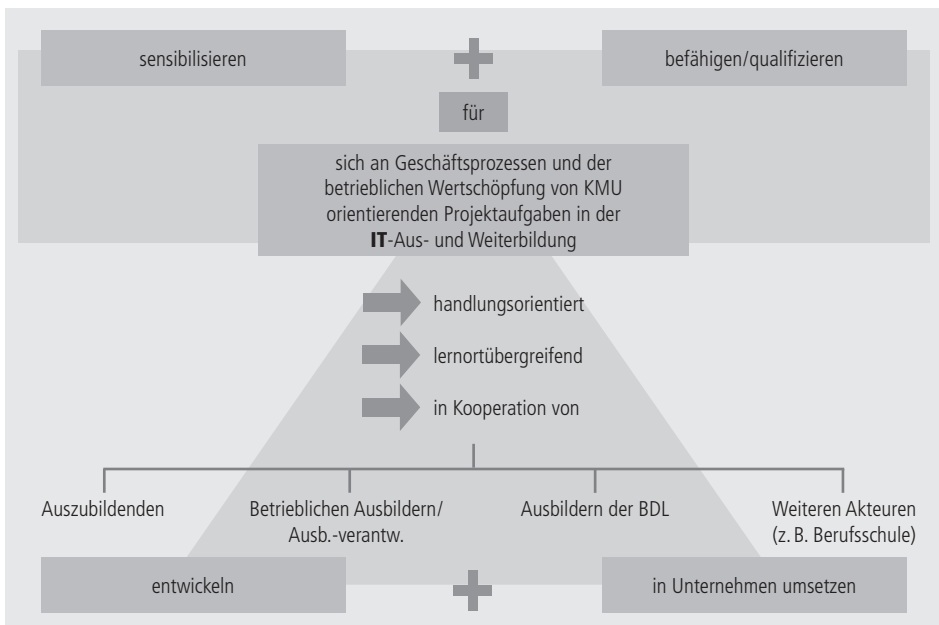
besondere darauf ab, innovative Bildungsstrategien und -konzepte in kleinen und mittleren Unternehmen zu erproben, die eine qualitätsgerechte Umsetzung der Ausbildung in den neuen IT-Berufen ermöglichen.

Den künftigen Anforderungen in der Arbeitswelt Rechnung tragend, fokussierte das Vorhaben dabei zwei Schwerpunkte, welche auf eine Verbesserung der Umsetzung des IT-Lernfeldkonzeptes in der Aus- und Weiterbildung gerichtet sind:

1. Sensibilisierung und Befähigung von Unternehmen zur Entwicklung und Umsetzung von an Geschäfts- und Wertschöpfungsprozessen der Unternehmen orientierenden Projektaufgaben für IT-Aus- und Weiterbildungsprozesse
2. Kooperationsmodelle für eine Realisierung von Formen lernortübergreifender Aus- und Weiterbildung auf der Basis von handlungsorientierten Projektaufgaben, bei der Gestaltung von Lehr-, Lernprozessen zwischen Auszubildenden, betrieblichen Ausbildern bzw. Ausbildungsverantwortlichen in Unternehmen und dem Personal von Bildungsdienstleistern sowie der Berücksichtigung weiterer Akteure (vgl. Abb. 1).

Der Gestaltung von Arbeits- und Lernumgebungen in den Unternehmen zur Umsetzung von Projektarbeit kam dabei ein wesentlicher Stellenwert zu.

Abbildung 1: Zielstellungen des MV



Begriffliche Klärung

Grundlegende Begriffsfelder, welche im Mittelpunkt von Diskussionen der beteiligten Akteure standen, waren:

- die Projektarbeit an sich mit unterschiedlichen qualitativen Ausprägungsstufen,
- Wertschöpfungsorientierung und mögliche Potenziale, welche Projektarbeit in der Ausbildung hierfür bieten kann, sowie
- Instrumente und Umsetzungskonzepte zur Kompetenz- und Kompetenzentwicklung, die für die betriebliche Praxis geeignet sind.

Bei der Auseinandersetzung mit den Begrifflichkeiten fand sich in der Fachliteratur, aber auch im Verständnis der Lehrkräfte, eine große Vielfalt an Definitionen und Erklärungen vor. Beides setzte eine aktive Auseinandersetzung zum Finden eines gemeinsamen Grundverständnisses im Vorhaben voraus. Gemeinsame Workshops mit Lehrkräften der am Modellversuch beteiligten Bildungseinrichtungen, der Berufsschule sowie Vertretern von ausbildenden Unternehmen der IT-Branche dienten als hilfreiche Plattform.

Nachfolgend dargestellt sind die hierbei erzielten Ergebnisse.⁵

- *Projektarbeit*

Den Veränderungen in der Arbeitswelt Rechnung tragend, soll die Vermittlung der Qualifikations- und der Kompetenzentwicklung sowie der Erreichung der Bildungsziele für die neuen IT-Berufe an exemplarischen berufsorientierten Aufgabenstellungen lernfeldübergreifend, handlungs- und projektorientiert erfolgen.⁶ Eine zentrale Komponente bei der Umsetzung der Ausbildungsordnungen stellt die Projektmethode dar. Die Projektmethode ist ein Lehrverfahren, welches den Unterricht auf ganzheitliche und praktisch durchführbare Arbeitsvorhaben (Projekte) ausrichtet. Sie ermöglicht dem Lernenden einen selbstständigen praxisnahen Erwerb von Kenntnissen und Fertigkeiten und sozialer Erfahrungen.⁷ Ein Projekt ist nach DIN 69901 ein „Vorhaben, das im Wesentlichen durch die Einmaligkeit der Bedingungen in

5 Anmerkung: Teilweise erfolgte eine Anpassung der Definition der Begriffe in Abgleich mit aktuellen Diskussionen zu den Themenfeldern

6 KMK Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Fachinformatiker/Fachinformatikerin. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25. April 1997 in BMWi und BMBF (Hrsg.): Bekanntmachung der Verordnung über die Berufsausbildung im Bereich der Informations- und Telekommunikationstechnik nebst Rahmenlehrplänen vom 17. November 1997 in Bonn

7 Vgl. auch W. Georg, G. Grüner, O. Kahl: Kleines berufspädagogisches Wörterbuch. W. Bertelsmann GmbH und Co KG, Bielefeld 1995, S. 181

ihrer Gesamtheit gekennzeichnet ist, z. B. Zielvorgabe, zeitliche, finanzielle, personelle und andere Begrenzungen, Abgrenzungen gegenüber anderen Vorhaben und projektspezifische Organisation.“ Eine Projektarbeit umfasst die Bearbeitung eines Projektes von der Planung über die Durchführung, die Ergebnisbewertung bis hin zu deren Präsentation und entspricht damit dem Modell der vollständigen Handlung.

- *Wertschöpfungsorientierung und Projektarbeit*

Der Begriff der Wertschöpfung wird in der Literatur allgemein als Wertgröße beschrieben, um die der Output den Input übersteigt.⁸ Er wird auch interpretiert als die Schaffung von Werten und Nutzeffekten für Kunden in Form eines Produkts (materiell) oder einer Dienstleistung (immateriell).

Kunden und Werte/Nutzeffekte können z. B. sein:

- Mitarbeitende – Mitwirkung an der Herstellung von Produkten
- Partner – qualitative Verbesserung der Produkte, Dienstleistungen durch Erfahrungsaustausch
- Auszubildende – Erbringung von Teilleistungen für einen Kundenauftrag
- das Unternehmen selbst – immaterielle Outcomes und Rückflüsse aus Investitionen in die Qualifizierung der Mitarbeitenden bzw. in die Erstausbildung

Wertschöpfung, die durch Projektarbeit in der Erstausbildung erzielt wird, kann sowohl materieller als auch immaterieller Art sein. Mit den am Modellversuch beteiligten Unternehmen ließen sich drei wesentliche mögliche Effekte von Wertschöpfung in der Ausbildung durch Projektarbeit charakterisieren. Ein erster ist das Erzielen eines Lerneffektes, verbunden mit einer Leistungserbringung im Unternehmen, welcher mit dem Aneignen von Kompetenzen im Arbeitsprozess durch den Auszubildenden einhergeht. Hierbei zielen Projekte auf das Lernen am Arbeitsplatz einschließlich der praktischen Anwendung zuvor erworbener Qualifikationen. Der Rücklauf von Wissen durch den Auszubildenden in Unternehmensprozesse stellt einen zweiten erreichbaren Effekt von Wertschöpfung für die Unternehmen dar. Hier wird durch den Auszubildenden im Unternehmen oder an anderen Lernorten (z. B. in der Berufsschule) erworbenes Wissen gezielt aufbereitet und an Kollegen, Facharbeiter oder andere Auszubildende im Unternehmen weitergegeben. Ein dritter Effekt durch wertschöpfungsorientierte Projektarbeit entsteht, wenn die Auszubildenden nach Ausbildungsende in den Unternehmen verbleiben, in denen sie ihre Ausbildung absolviert haben. Sie benötigen keine langen Einarbeitungszeiten, da sie bereits in der Ausbildung die Unternehmensprozesse kennengelernt haben. Sie ken-

8 Vgl. auch Bert Rürup: Fischer Wirtschaftslexikon. Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt a. M. 1999, S. 304

nen die grundlegenden Anforderungen an ihre Person und Tätigkeit und besitzen für deren Bewältigung notwendige berufliche Handlungskompetenzen.

- *Kompetenz und Kompetenzentwicklung*

Der Kompetenzbegriff ist sehr eng mit dem Begriff der Qualifikation verbunden. Folgt man den Ausführungen in der aktuellen Fachliteratur zur Kompetenzforschung nach RAUNER, so werden unter Qualifikationen die für ein Berufsfeld und in einem dementsprechenden Ausbildungsrahmenplan definierten beruflichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten verstanden. Während Qualifikationen über die Anforderungen definiert werden, die für die Ausführung beruflicher Aufgaben erforderlich sind, beziehen sich berufliche Kompetenzen auf die berufsspezifischen kognitiven Leistungsdispositionen. Diese werden nach einer Definition von Kompetenz von Erpenbeck und Rosenstiel in vier Klassen unterschieden:

- Personale Kompetenz, welche die Disposition bezeichnet, reflexiv und organisiert zu handeln und zu lernen,
- Aktivitäts- und umsetzungsorientierte Kompetenz, die Disposition, aktiv und gesamtheitlich selbst zu handeln,
- Fachlich methodische Kompetenz, die Disposition zur Lösung sachlich-gegenständlicher Probleme, sowie
- Soziale Kompetenz, die Disposition, kommunikativ und kooperativ selbstorganisiert zu handeln.⁹

Dieser Argumentation folgend, wird Lernen im Sinne der Aneignung von Qualifikationen nicht als eine Dimension der Persönlichkeitsentwicklung, sondern als eine notwendige Voraussetzung für die sachgerechte Ausübung einer Tätigkeit verstanden. Dagegen verweisen die Begriffe der Kompetenz und Kompetenzentwicklung auf die Entwicklung der Persönlichkeit als Ganzes. Kompetentes berufliches Können beinhaltet demnach die Dimensionen des Verstehens, Reflektierens und Bewertens der beruflichen Aufgaben und deren Lösung sowie die Fähigkeit, in sozialer, ökonomischer und ökologischer Verantwortung an der Gestaltung betrieblicher Prozesse mitzuwirken und sie nicht nur nach detaillierter Anweisung auszuführen.¹⁰ In diesem Sinne wurde auch im Modellversuch BeWePro vorgegangen.

9 Vgl. F. Rauner: Forschung zur Kompetenzentwicklung im gewerblich-technischen Bereich, in: N. Jude, J. Hartig, E. Klieme (Hrsg.): *Bildungsforschung Band 26, Kompetenzerfassung in pädagogischen Handlungsfeldern Theorien, Konzepte und Methoden*, Hrsg. BMBF, Bonn, Berlin 2008, Nachdruck 2009, S. 79/80.

10 Vgl. F. Rauner: Forschung zur Kompetenzentwicklung im gewerblich-technischen Bereich, in: N. Jude, J. Hartig, E. Klieme (Hrsg.): *Bildungsforschung Band 26, Kompetenzerfassung in pädagogischen Handlungsfeldern Theorien, Konzepte und Methoden*, Hrsg. BMBF, Bonn, Berlin 2008, Nachdruck 2009, S. 83.

Methodischer Ansatz und Instrumente der Kompetenzfeststellung

Im Modellversuch zielte die Kompetenzfeststellung darauf ab, Stärken und Schwächen beim Einsatz von Projektarbeit an den beteiligten Lernorten zu erfassen, zu reflektieren und wenn möglich, bereits Entwicklungsprozesse anzustoßen. Der Komplexität und dem Anspruch an Maßnahmen der Kompetenzentwicklung im Kontext der Themenstellung des Vorhabens angemessen, wurden für die Durchführung der Analyse als Untersuchungsfelder herausgearbeitet: die Umsetzung von Ausbildungsordnungen in den neuen IT-Berufen, die Feststellung von Problemen bei der Gestaltung der Ausbildung, vorhandener Qualifizierungsbedarf allgemein und in Bezug auf die Anwendung von Projektarbeit, Meinungsbilder zu Projektarbeit und deren Beitrag zur Wertschöpfung, Modelle der Lernortkooperation, methodische Anforderungen an die Ausbilder/-innen sowie Fragen der Organisations- und Personalentwicklung in Bildungseinrichtungen.

Zielgruppen für die Analyse waren Führungskräfte bzw. IT-Ausbildungsverantwortliche, das IT-Ausbildungspersonal und Auszubildende im IT-Bereich von Unternehmen sowie bei Bildungsdienstleistern in Thüringen.

Der Prozess der Kompetenzfeststellung wurde dabei zugleich auch als ein Bestandteil der Kompetenzentwicklung selbst gesehen. Als Methoden kamen interviewgestützte Fragebögen und Workshops zur Anwendung.

Wichtige Kernaussagen/Ergebnisse der Analyse waren:

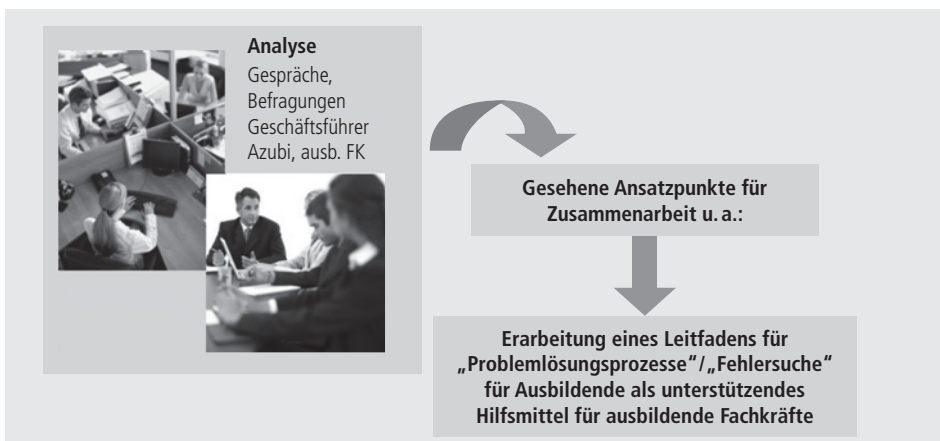
- Der Projektarbeit kommt eine große Bedeutung in der IT-Ausbildung zu. Potenziale für Lerneffekte werden an allen Lernorten erkannt. Schwierig gestaltet sich jedoch eine durchgängige Anwendung im Verlauf der Ausbildung, insbesondere eine Umsetzung mit steigendem Anspruchsniveau.
- Die Projektmethode wird häufig eher als Methode zum Erreichen von einzelnen spezifischen Lernzielen eingesetzt. Eine konsequente Ausrichtung an betrieblichen Problemstellungen mit Wertschöpfungsbezug über den gesamten Ausbildungsverlauf erfolgt nicht.
- Die Akzeptanz von Projektarbeit bei Auszubildenden ist zu Ausbildungsbeginn eher gering, erhöht sich aber im Verlauf der Ausbildung.
- Für die erfolgreiche Umsetzung von Projektarbeit bedarf es bestimmter organisatorischer und personeller Voraussetzungen.
- Es existieren Defizite hinsichtlich der methodischen Qualifikation beim Lehrpersonal an den unterschiedlichen Lernorten zur Anleitung und Umsetzung von Projektarbeit.
- Aufgezeigt werden konnten konkrete Qualifizierungsbedarfe, sowohl in Bezug auf fachliche als auch methodische und soziale Kompetenzen.

- Lernortübergreifende Formen von Projektarbeit werden kaum realisiert. Es besteht ein Optimierungsbedarf hinsichtlich der Abstimmung zwischen den Lernorten.¹¹

Die Ergebnisse der Analyse verdeutlichten eine Reihe von Problemfeldern, welche wichtige Ansatzpunkte für die Ableitung von unterstützenden Hilfsmitteln für die Kompetenzentwicklung lieferten. In Hinblick auf den Methodeneinsatz bei der Analyse wurde jedoch in der ersten Phase des Modellversuchs auch deutlich, dass es nach einer zu Beginn breiter angelegten Analyse insbesondere in Unternehmen sinnvoll ist, auf zielgerichtetere Erhebungen zu setzen, welche stärker auf konkrete Problemaspekte orientieren. Dies wurde beim Vorgehen in der zweiten Phase des Modellversuchs aufgegriffen und umgesetzt. So erfolgte eine Kompetenzfeststellung in ausbildenden Unternehmen in Kombination von Gesprächen mit der Geschäftsführung zur Problemsondierung mit vertiefenden Befragungen mit ausbildenden Fachkräften und Auszubildenden. Die hierbei erzielten Ergebnisse wurden in einem gemeinsamen Auswertungsgespräch reflektiert und Ansatzpunkte für eine vertiefte Zusammenarbeit diskutiert und herausgearbeitet.

Ein solcher Ansatzpunkt bestand beispielsweise konkret in der Erarbeitung eines Leitfadens für Problemlösungsprozesse zur Begleitung von Auszubildenden bei der Umsetzung von Projekten im Rahmen der Realisierung von Kundenaufträgen (vgl. Abb. 2).

Abbildung 2: **Beispiel für konkrete Aktivitäten in den Pilotunternehmen, Durchführung, Ergebnisse der Analyse**

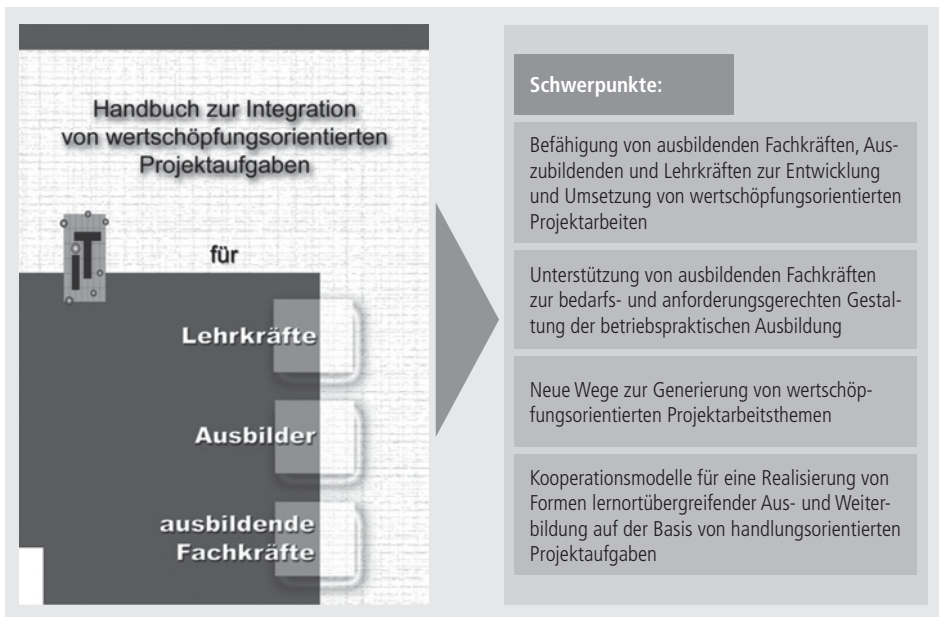


11 Vgl. u. a. Abschlussbericht zum Modellversuch BeWePro, 08/2008; BWAW Thüringen gGmbH/ATB GmbH.

Kompetenzentwicklung

Im Vorhaben entwickelt und erprobt wurde ein vielfältiges Angebot an Möglichkeiten und Hilfsmitteln zur Beförderung von Kompetenzentwicklungsprozessen für eine fundiertere Anwendung der Methode Projektarbeit in der Ausbildung. Es entstanden Selbstlernmaterialien, Seminarkonzepte, Beratungsgespräche, Workshops, Fallbeispiele zur Darstellung von best practice, eine Themensammlung zu Projektarbeiten, ein Projektarbeitswettbewerb, betriebliche Erkundungsaufträge als Mittel zur Generierung von Projektarbeitsthemen sowie entwickelte und erprobte wertschöpfungsorientierten Projektarbeiten bei Einbeziehung unterschiedlicher Lernorte. Die Teilergebnisse flossen ein in die Erstellung eines Handbuches zur Integration von wertschöpfungsorientierten Projektaufgaben (vgl. Abb. 3). Dieses beinhaltet u. a. eine CD, auf welcher in der Modellversuchsarbeit erstellte Materialien in Dateiform enthalten sind.

Abbildung 3: **Unterstützungsinstrument „Handbuch für Ausbilder“, Ziele, inhaltliche Schwerpunkte**



Die Vielfalt von Angeboten zur Unterstützung von Lehr- und Lernprozessen, gepaart mit Coaching-Leistungen, erwies sich als eine wichtige Grundlage für erfolgreich vollzogene Kompetenzentwicklungsprozesse im Modellversuch.

Fazit, Ergebnisse und Gedanken zum Transfer

Dass Projektarbeit einen Beitrag zur betrieblichen Wertschöpfung leisten kann, konnte im Modellversuch durch die Unternehmen bestätigt werden. So bringen auf Wertschöpfung orientierte Projektarbeiten neben der Bearbeitung von Kundenaufträgen insofern Vorteile für Unternehmen, als Auszubildende Lösungen erarbeiten, die von anderen Mitarbeitenden genutzt werden und zur Verbesserung von Arbeitsabläufen beitragen können.

Auch bietet sich den Unternehmen die Chance, durch einen gezielten Einsatz von Projektarbeit die Spezialisierung von Auszubildenden für die jeweiligen Tätigkeitsgebiete zu befördern.

Es zeigte sich, dass es für die Auswahl von geeigneten Themen für wertschöpfungsorientierte Projektarbeiten hilfreich ist, eine Betrachtung der Produkte, Prozesse und Tätigkeitsprofile in Unternehmen vorzunehmen. Eine grundlegende Unterscheidung bei der Strategie ergibt sich daraus, ob eher einfache oder komplexe Produkte/Prozesse vorzufinden sind.

Eher einfache Produkte/Prozesse liegen meist bei geringer Fertigungs-/Leistungstiefe und/oder großer Arbeitsteiligkeit der Prozesse in Unternehmen vor. Unmittelbare Effekte durch Ausbildung i. S. von Wertschöpfung sind hier vorrangig durch eine Einbindung von Auszubildenden in die Bearbeitung realer Arbeitsaufgaben erfolgreich praktikierbar. Anspruchsvolle Projektarbeitsthemen sind in diesem Kontext jedoch häufig nicht zu eruieren, es sei denn im Zusammenhang mit der Untersuchung und dem Aufzeigen von Verbesserungsmöglichkeiten. Ein effektiverer Beitrag zur Wertschöpfung kann hier aber über die Durchführung von Projektarbeiten erreicht werden, die sich mit ergänzenden bzw. lernfeldübergreifenden Themen befassen. Die Auszubildenden sind dabei gefordert, sich übergreifende Kenntnisse anzueignen und diese aufzubereiten.

Komplexe Produkte/Prozesse zeichnen sich durch eine hohe Fertigungs-/Leistungstiefe und geringe Arbeitsteiligkeit aus. Hier bietet sich im Zusammenhang mit Arbeitsaufträgen in der Regel eine Vielzahl von Möglichkeiten für wertschöpfungsorientierte Projektarbeitsthemen. Richtungsweisendes Ziel im Unternehmen ist hier, Projektarbeiten dafür zu nutzen, die Auszubildenden schnell an die Realisierung von Kundenaufträgen, welche in der Regel eine Vielfalt an beruflichen Kompetenzen erfordert, heranzuführen.

Im Modellversuch ist es gelungen, Geschäftsführer und Verantwortliche für den Einsatz wertschöpfungsorientierter Projektarbeiten zu gewinnen. Die Hemmschwelle, sich einer wertschöpfungsorientierten und effektiveren Form der Begleitung von Projektarbeiten zuzuwenden, war zu Beginn des Modellversuchs recht hoch. Im Verlauf des Modellversuchs gelang es zunehmend, durch gezielte

Unterstützungsangebote, Workshops und Materialien für Ausbilder, ausbildende Fachkräfte sowie Lehrkräfte, diese Hemmschwellen abzubauen. Das Ausbildungspersonal wurde sensibilisiert sowie zur Anwendung und zum Einsatz wertschöpfungsorientierter Projektarbeiten befähigt.

Es wurden von den beteiligten Unternehmen unterschiedliche Problemaspekte, Wünsche, aber auch Erfahrungen an den Modellversuch herangetragen. Der im Modellversuch verfolgte Ansatz, ein individuelles Eingehen auf Unternehmensbelange und -wünsche, erwies sich als zielführend und angemessen.

Die Bildungsdienstleister beschritten im Rahmen des Modellversuchs durch das Ausprobieren neuartiger Methoden neue Wege in der Gestaltung der Erstausbildung. Die entwickelten Materialien wurden nicht nur in der jeweiligen Einrichtung erprobt, sondern es erfolgte eine Überführung dieser Methoden und Erkenntnisse in die Ausbildungsorganisation anderer Einrichtungen und Unternehmen.

Ein weiterer Effekt des Modellversuchs besteht in der Festigung der Zusammenarbeit der beteiligten Bildungseinrichtungen mit ansässigen Unternehmen sowie mit den für die IT-Berufe verantwortlichen Berufsschulen. Nach einer länger dauernden Anlaufphase mit vielen Gesprächen und Diskussionen gelang es, neue Formen der Kooperation im Hinblick auf die Gestaltung lernortübergreifender Projektarbeiten zu entwickeln, zu erproben und anzuwenden.

Das Modellversuchsteam erhielt immer wieder neue Inputs und wichtige Hinweise aus Workshops, Veranstaltungen und Erfahrungsaustauschen mit dem Auftraggeber, der Fachöffentlichkeit und mit Vertretern anderer Vorhaben des Modellversuchsschwerpunktes „Flexibilitätsspielräume für die Aus- und Weiterbildung“.

Der Transfer der im Modellversuch entwickelten Lehr- und Lernmaterialien, Konzepte und Hilfsmittel (prozessbegleitend und auch nach Ende der Laufzeit) hat, sowohl Bildungseinrichtungen und Unternehmen Bildungseinrichtungen und Unternehmen einbezogen, die in regulären Bildungsmaßnahmen des Durchführungsträgers arbeiten oder im Modellversuch mitgewirkt haben als auch schrittweise weitere interessierte Bildungseinrichtungen und Unternehmen. Die erarbeiteten Unterlagen sowie andere Ergebnisse und Erkenntnisse der Modellversuchsarbeit wurden u. a. in Veranstaltungen vorgestellt und mit Vertretern einer Vielzahl von Bildungseinrichtungen und IT-Unternehmen diskutiert.

Die Ergebnisse und erarbeiteten Materialien sind von den am Modellversuch beteiligten Unternehmen und Einrichtungen als praktikabel und anwendbar eingeschätzt worden. Es zeichnete sich in Diskussionen im Rahmen von Transferveranstaltungen ab, dass diese auch in Betriebsabläufe bzw. Aus- und Weiterbildungsprozesse anderer Unternehmen und Einrichtungen übernommen und integriert werden können.

Die erfolgte Anpassung bzw. der Zuschnitt der Ergebnisse auf Unternehmensbedürfnisse ermöglicht und forciert eine Nutzung der Materialien auch über die Projektlaufzeit hinaus. Insbesondere das im Vorhaben erstellte Handbuch (Wadewitz 2008) zur Integration von wertschöpfungsorientierten Projektarbeiten bildet eine gute Basis für einen Transfer auch über die Projektlaufzeit hinaus.

Wichtige Erkenntnisse konnten auch in Hinblick auf die Anforderungen an und die Umsetzung von Bildungsdienstleistungen durch Bildungseinrichtungen zur Unterstützung von ausbildenden Fachkräften in kleinen und mittleren Unternehmen gewonnen werden. Es zeigte sich, dass eine hohe Individualität von Leistungen gefragt ist, welche auch neue Anforderungen an die Kompetenzen beim Personal des Bildungsdienstleisters stellt. Hier gilt es, in weiteren Vorhaben tiefer gehende Untersuchungen vorzunehmen. Eine wesentliche Herausforderung wird darin bestehen, Kompetenzentwicklungsprozesse so zu gestalten, dass sie die Ausprägung von kompetentem beruflichem Können beim Bildungspersonal optimal unterstützen und eine IT-Ausbildung in kleinen und mittleren Unternehmen langfristig sichern.

Literatur

Wadewitz, Marion: Handbuch zur Integration von wertschöpfungsorientierten Projektarbeiten, unveröffentlichtes und intern gedrucktes Manuskript, Erfurt 2008

Berufliche Weiterbildung und Personalentwicklung

Wolfgang Wittwer, Yvonne Staack, Eckhard Stach

Veränderungskompetenz in Erfahrungsräumen fördern

Die Berufsbiografie junger Menschen ist heute zunehmend von häufigeren Arbeitsplatz-, Betriebs- oder auch Berufswechseln geprägt. Für die Beschäftigungsfähigkeit junger Menschen wird hierbei ausschlaggebend, inwieweit sie neben Fachqualifikationen vor allem Veränderungskompetenz besitzen und damit trotz der Veränderungen berufliche Orientierung behalten und biografische Kontinuität herstellen können. Veränderungskompetenz lässt sich nicht theoretisch lehren, sondern nur im Situations- und Handlungskontext erwerben. Im Modellversuch Chang(c)e wurde hierzu der Erfahrungsraum als zentrales Instrument zur Entdeckung und Förderung von Veränderungskompetenz entwickelt und in der Praxis in Ausbildung und Personalentwicklung erprobt.

Individuelle Stärke – Orientierung bei Veränderungen

Das Berufsleben hat sich besonders für junge Menschen grundlegend verändert. Es ist heute von häufigen Veränderungen und Wechseln, die Unsicherheiten mit sich bringen geprägt. Man spricht von der Tendenz zur „Patchwork-Biografie“, in der sich Zeiten von Erwerbstätigkeit, Arbeitslosigkeit, Selbstständigkeit und Phasen der Fort- und Weiterbildung abwechseln. Heute muss ein junger Mensch die Gestaltung seiner Berufslaufbahn selbst in die Hand nehmen. Er braucht dazu die Fähigkeit, Wechsel und Veränderungen konstruktiv in die eigene Berufsbiografie integrieren zu können und seinen roten Faden immer wieder zu finden bzw. ihn zu erhalten. Dazu benötigt er Veränderungskompetenz. Diese ist allerdings nicht zu verwechseln mit bloßer Anpassung. Veränderungskompetenz bezeichnet vielmehr die Bereitschaft und Fähigkeit, neue und herausfordernde Situationen zu bewältigen (vgl. Wittwer 2003, S. 27).

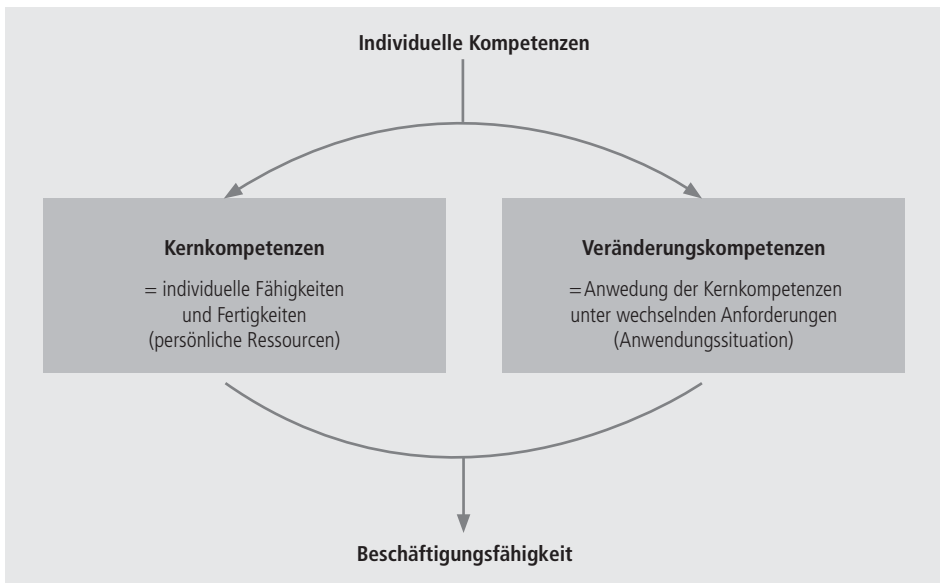
Veränderungskompetenz zeigt sich folglich darin,

- seine Kernkompetenzen in immer wieder neuen Situationen einsetzen zu können,
- auf die unterschiedlichen und wechselnden Anforderungen der Arbeits- und Lebenswelt eingehen zu können,
- das Lernpotenzial dieser Anforderungen zu nutzen und in Bezug auf die eigene (Berufs-)Biografie verarbeiten zu können.

Veränderung bzw. „sich verändern“ setzt Reflexionsfähigkeit und die Kenntnis der eigenen Stärken voraus. Denn das Individuum benötigt für diesen Prozess Orientierung, z. B. für die Beantwortung der Fragen: Wohin will ich mich verändern, und was hilft mir, diese Veränderung auch erfolgreich zu bewältigen?

Der Zusammenhang von Stärken und Veränderungskompetenz wird in folgendem Schaubild deutlich (vgl. Wittwer 2003, S. 26):

Abbildung 1: **Modell Individuelle Stärken**



Die Orientierung für den individuellen Umgang mit Veränderungssituationen ist, so unsere These, in den Individuen selbst, d. h. in ihren besonderen Stärken (vgl. Wittwer 2001) begründet. Gemeint sind damit die Fähigkeiten und Fertigkeiten, die von einem Subjekt in besonderem Maße beherrscht und in unverwechselbarer Weise angewendet werden. Stärke meint also das, worin sich Subjekte voneinander unterscheiden (individuelle Besonderheiten).

Die individuellen Stärken haben vier wichtige Funktionen:

1. Sie geben Orientierung: Das Wissen um die eigene Stärke und deren Erleben in unterschiedlichen (Berufs-)Lebenssituationen wird zum Motor der (beruflichen) Entwicklung.
2. Sie stellen Kontinuität her: Seine Stärken behält das Individuum, unabhängig davon, welche Berufstätigkeit es ausübt und wo es arbeitet.

3. Sie begründen Fachqualifikationen: Eine Stärke kann nie „nur so“ angewendet werden, sondern immer in einem bestimmten fachlichen Kontext. Zu ihrer Anwendung sind daher zugleich auch Fachqualifikationen erforderlich.
4. Sie motivieren und geben Selbstvertrauen: Mit der individuellen Stärke besitzt das Subjekt etwas, auf das es sich auch in schwierigen Situationen verlassen kann. Das Subjekt ist motiviert, diese einzusetzen, da es damit positive Erfahrungen gemacht hat.¹

Die Forderung nach individueller Stärkenentwicklung macht deutlich, dass hier eine andere Position eingenommen wird als in der schulischen und beruflichen Ausbildung – aber überwiegend auch in der Weiterbildung. Es wird bei dem vorliegenden Ansatz gleichsam die Perspektive des Subjekts eingenommen, indem gefragt wird, was die Menschen am besten können und wo und wie sie ihre Stärken am Arbeitsmarkt einsetzen können. In der Praxis der Aus- und Weiterbildung wird dagegen vom Bedarf der Gesellschaft, des Arbeitsmarktes, der Wirtschaft etc. her argumentiert, dieser verlange von den Menschen ganz bestimmte Kompetenzen. Wer diese nicht erfüllt, hat ein Problem.

Das Konzept Erfahrungsraum – ein Element gestaltungsoffener Ausbildung

Mit dem Eingehen auf die individuelle Entwicklung der Stärken von Auszubildenden greift der Modellversuch „Change – Chance“ eine wichtige Idee des „Reformprojekts Berufliche Bildung“ auf. Kern dieses Projekts ist die Gestaltungsoffenheit der Berufsbildung. Diese kann in zwei Hinsichten genutzt werden:

- Mehr Spielraum für die Integration der Ausbildung in die individuellen betrieblichen Geschäftsabläufe
- Stärkere Individualisierung der Ausbildung durch individuelle Stärkenförderung bei den Auszubildenden

Dem Reformprojekt liegt die Erkenntnis zugrunde, dass heute Standardprodukte und Standardlösungen für die Berufsbildung nicht mehr ausreichen. Die Berufsbildung muss künftig ihr Profil schärfen in Richtung „individualisierte und differenzierte Aktivitäten“ (Holz). „Nur ein Berufsbildungssystem, das dem Prinzip der Flexibilität verpflichtet ist, kann bestehen“ (Holz 2001, S. 1). Die neuen gestaltungsoffenen

¹ Vgl. hierzu das Konzept der Selbstwirksamkeitserwartung nach Bandura, dargestellt auch in Wittwer, W./Staack, Y. (2007): Entwicklung von Veränderungskompetenz in der Ausbildung fördern – Geschlechtsspezifische Strategien. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 36 (2007) 6, S. 38–42.

und dynamisierten Ausbildungsordnungen mit ihren Flexibilisierungsspielräumen geben die neue Richtung an. Sie gehen „auf die speziellen Bedürfnisse der Unternehmen ein und knüpfen an den Potenzialen der Belegschaft an“ (Holz 2001, S. 2).

Für die betriebliche Bildung – gerade auch in den Klein- und Mittelbetrieben – bedeutet das, weg von einem „Pauschal-Bildungsprogramm“ und hin zu einer individuellen Personalentwicklung, die bereits bei den Auszubildenden beginnt (vgl. Borutta/Münchhausen/Wittwer 2002).

Das Konstrukt „Erfahrungsraum“, das in dem Modellversuch „Change – Chance“ entwickelt und erprobt worden ist, nutzt gezielt beide Öffnungsmöglichkeiten. Es stellt ein Konzept dar, das sowohl auf die Interessen und Möglichkeiten des einzelnen Ausbildungsbetriebes eingeht als auch das individuelle Potenzial der Auszubildenden nutzt bzw. weiterentwickelt.

Der Erfahrungsraum als (Veränderungs-)Kompetenzentwicklungsinstrument

Innerhalb des Modellversuchs „Change – Chance durch Veränderung. Förderung der Beschäftigungsfähigkeit bei Auszubildenden und Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern“ (kurz „Chang(c)e“) wurde mit dem „Erfahrungsraum“ ein innovatives und stärkenorientiertes Instrument zur Förderung von Veränderungskompetenz in der Berufsausbildung geschaffen. Dieses handlungsorientierte Instrument soll die Auszubildenden befähigen, sich ihrer individuellen Stärken bewusst zu werden und diese gezielt in Veränderungssituationen einsetzen zu können. Die Entdeckung und Entwicklung ihrer Veränderungskompetenz durch das Erleben mehrerer begleiteter Erfahrungsräume während der Ausbildung soll ihre Bereitschaft und Fähigkeit fördern neue und herausfordernde Situationen konstruktiv für die eigene Biografie zu nutzen. Der Erfahrungsraum entspricht damit einem entwicklungsorientierten Ansatz: Die Kompetenzerfassung und -entwicklung „orientiert sich dabei an den in der Lebens- und Arbeitswelt erworbenen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnissen der Person“ (Kaufhold 2006, S. 105).

Je nach Ausprägung des Anspruchsniveaus kann ein Erfahrungsraum sowohl leistungsschwache wie leistungsstarke Auszubildende in verschiedensten Ausbildungsberufen fördern.

Was ist ein „Erfahrungsraum“?

Der Erfahrungsraum ist eine neue und herausfordernde Situation, in der das Individuum die Möglichkeit erhält, seine individuellen Stärken zu erkennen und weiterzuentwickeln.

Neue schwierige Situationen werden in der Berufsausbildung und von jungen Mitarbeitern oft erlebt. Sie werden aber selten dazu genutzt, den persönlichen Umgang mit dem Neuen (die individuelle Veränderungskompetenz) zu reflektieren und weiterzuentwickeln. Zu bearbeitende Projekte können solche neuen herausfordernden Situationen darstellen. Im Unterschied zu einem Projekt, in dem in erster Linie das Ergebnis zählt, ist ein Erfahrungsraum darüber hinaus vor allem prozess- oder „wegorientiert“ („Wie bin ich von der unsicheren Ausgangslage zum Ergebnis gelangt? Welche meiner Stärken konnten mir dabei helfen?“). Ein Erfahrungsraum ist kurzgefasst daher so aufgebaut, dass der Auszubildende/der junge Mitarbeiter *bewusst* eine für ihn neue und herausfordernde Situation *erlebt*.

Um einen Erfahrungsraum darstellen zu können, muss eine Situation folgende **Kriterien** erfüllen:

Als Erstes muss die Situation an sich geeignet sein, damit sie überhaupt als Erfahrungsraum in Betracht kommt („formale Kriterien“).

Die Situation muss

- komplex,
- aktiv erlebbar,
- zeitlich begrenzt sein
- und eine unterstützende Wegbegleitung beinhalten.

Zum Zweiten muss die Situation für den einzelnen Auszubildenden/jungen Mitarbeiter eine Herausforderung darstellen („individuelle Kriterien“). Dazu muss sie für ihn

- neu,
- motivierend
- und individuell fördernd sein.

Ablauf eines Erfahrungsraums

Um das *bewusste Erleben* einer neuen herausfordernden Situation zu ermöglichen, sind im Erfahrungsraum drei Phasen etabliert:

- Die Einstiegsreflexion: die Einschätzung der neuen Situation und die Entdeckung der eigenen Stärken.
- Das Erleben: das Erleben einer neuen herausfordernden Situation und das bewusste Einsetzen der individuellen Stärken.
- Die Abschlussreflexion: das Bewusstwerden, welche Stärken im Sinne von Kern- und Veränderungskompetenzen (und evtl. Ressourcen aus der Umwelt) bei der Bewältigung der Herausforderung geholfen haben.

Beispiele für Erfahrungsräume

Wie das beschriebene Konzept des Erfahrungsraums mit Leben gefüllt und in der Praxis umgesetzt werden kann, wird im Folgenden anhand von zwei Beispielen aus Ausbildung und Personalentwicklung beschrieben.

Der Erfahrungsraum „Experte“

Der Erfahrungsraum „Experte“ ist ein Beispiel dafür, wie Veränderungskompetenz in der Berufsschule gefördert werden kann (vgl. Staack 2008). In diesem Erfahrungsraum präsentieren und vertreten Auszubildende Fachkenntnisse vor einem öffentlichen Publikum als „Experten“: Diese Situation ist für die Auszubildenden neu und herausfordernd und erfordert zur Bewältigung den Einsatz individueller Stärken. Die inhaltliche und methodische Vorbereitung zur Präsentation findet im Berufsschulunterricht in enger Zusammenarbeit mehrerer Lehrer statt.

Konkret: Im Modellversuch Chang(e) stellten Auszubildende aus dem Kfz-Bereich des Lüttfeld-Berufskollegs in Lemgo/Westfalen Präsentationen zum Thema „Erneuerbare Energien“ auf einer örtlichen Fachmesse vor.² Die Präsentationen wurden zuvor in Kleingruppenarbeiten durch die Verbindung der Thematik „Erneuerbare Energien“ der Fächer Wirtschaft/Betriebslehre und Politik (inhaltliche Vorbereitung) mit dem Lernaspekt „Kommunizieren/Präsentieren“ im Fach Deutsch/Kommunikation (methodische Vorbereitung) erstellt.

Abbildung 2: Gruppenarbeit zur Präsentationserstellung und Präsentation auf der Messe



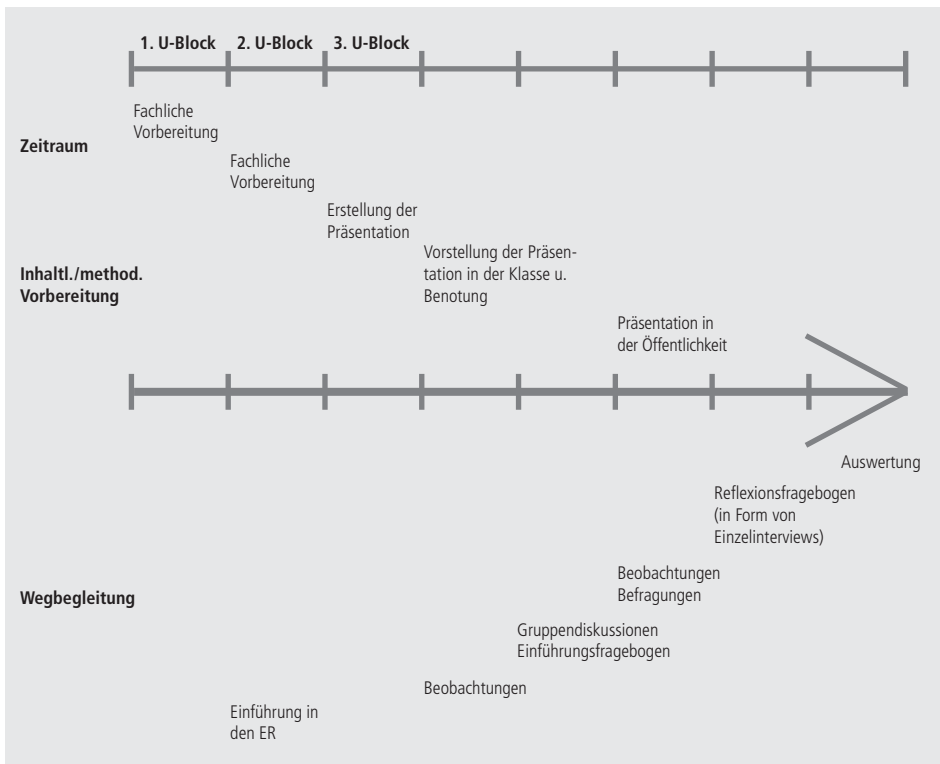
² Denkbar sind auch andere Orte wie öffentliche Schulfeste, Präsentation vor fachfremden Auszubildenden etc.

Wegbegleitung

Bis hierher entspricht die Durchführung einem Schulprojekt. Zum Erfahrungsraum wird die Situation durch die Wegbegleitung, die die Förderung der Veränderungskompetenz in den Blick nimmt. Die Wegbegleitung sollte von einem Lehrer übernommen werden, der bei den Auszubildenden hohes Vertrauen genießt und der nicht an der inhaltlich/methodischen Vorbereitung und Beurteilung der Präsentationen innerhalb des Unterrichts beteiligt ist, z. B. wie im Modellversuch ein Religionslehrer. Auf der einen Seite stehen also die inhaltliche Vorbereitung eines Fachhemas sowie die methodische Vorbereitung (Präsentationserstellung in Powerpoint, Schulung von Präsentations- und Kommunikationsfähigkeiten), und auf der anderen Seite die Wegbegleitung zur Förderung der Veränderungskompetenz.

In der folgenden Abbildung sind diese beiden Stränge am Beispiel des Erfahrungsraums „Experte“ im Modellversuch Chang(c)e zu sehen:

Abbildung 3: **Ablauf der inhaltlich/methodischen Vorbereitung und der Wegbegleitung**



Die Wegbegleitung beinhaltet in Zusammenarbeit mit den Lehrkräften der inhaltlich/methodischen Vorbereitung zunächst die konkrete Planung des Erfahrungsraums sowie anschließend die Förderung von Veränderungskompetenz in Form von Veranstaltungen, Beobachtungen und Reflexionsinstrumenten.

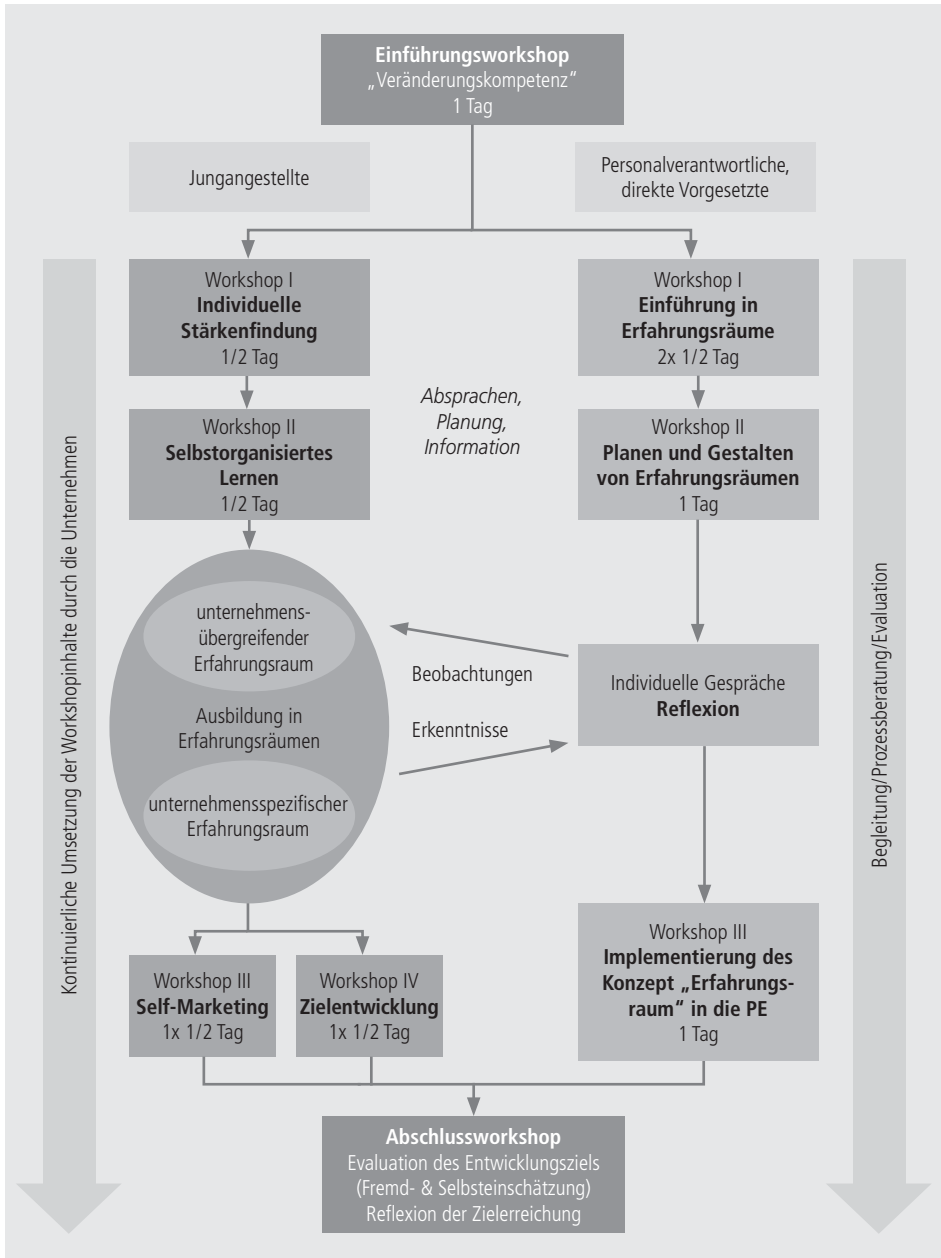
Zum Erfahrungsraum „Experte“ liegt eine Handreichung für Berufsschullehrer/-innen vor, die Leitfäden zur methodischen Umsetzung und die Instrumente beinhaltet.

Erfahrungsraum für Jungangestellte

Nicht nur in der betrieblichen oder schulischen Ausbildung, auch im Rahmen der Personalentwicklung bei älteren Zielgruppen ist die Förderung von Veränderungskompetenz ein Handlungsfeld der Zukunft. Im Rahmen des Modellversuches „Chang(c)e“ wurde ein spezielles Konzept für junge Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und deren Vorgesetzte entwickelt (Jungangestelltenkonzept). Das Jungangestelltenkonzept verfolgt das Ziel, die Veränderungskompetenz junger Angestellter aus Unternehmen unterschiedlicher Branchen zu entdecken und zu fördern. Der Erfahrungsraum stellt dabei wiederum das Kerninstrument zur Förderung von Veränderungskompetenz dar. Das Jungangestelltenkonzept integriert aber darüber hinaus weitere bzw. ergänzende Module aus der Modellversuchsarbeit von Chang(c)e, sodass es sich hier um ein umfassenderes Konzept im Sinne eines Personalentwicklungsprogramms handelt. Die Grundidee dieses Modellkonzepts ist, dass der Lernprozess der Jungangestellten in Richtung Veränderungskompetenz innerbetrieblich von personalverantwortlichen Personen (Personalverantwortlichen) begleitet werden soll. Parallel zur Arbeit mit den Jungangestellten finden daher Veranstaltungen mit den Personalverantwortlichen statt, in denen die Sensibilisierung für die Thematik sowie die Schulung für eine bessere Stärkenorientierung im Vordergrund stehen. Zusätzlich werden die Personalverantwortlichen durch externe Unterstützung i. S. von Coachings in ihrer neuen Rolle gestärkt und unterstützt.

Im Modellversuch teilte sich nach einer gemeinsamen Einführungsveranstaltung mit beiden Gruppen die Arbeit in zwei Handlungsstränge auf:

Abbildung 4: Ablauf des Jungangestellten-Konzepts



Die Förderung der Jungangestellten stellt sich demnach wie folgt dar:

1. Zuerst erfolgt eine Einführung in die relevanten Themen. Das Konzept der Veränderungskompetenz wird vorgestellt und diskutiert, und es wird über Erfahrungsräume und das Lernen in Erfahrungsräumen gesprochen.
2. Die individuellen Stärken und Fähigkeiten des Mitarbeiters/der Mitarbeiterin werden herausgearbeitet.
3. Es findet ein erster „Erfahrungsraum“ statt, dessen Handlungsanforderungen über das Arbeitsumfeld hinausreichen („überbetrieblicher Erfahrungsraum“).
4. Selbst organisiertes Lernen wird als wesentliche Hilfe für einen erfolgreichen Umgang mit herausfordernden (Veränderungs-)Situationen kennengelernt.
5. Ein realistisches Ziel in naher Zukunft wird formuliert und konkrete Schritte zur Zielerreichung erarbeitet.
6. Der unternehmensspezifische Erfahrungsraum wird geplant.
7. Aspekte des Self-Marketings werden besprochen und ausprobiert.
8. Es wird der Erfahrungsraum im Unternehmen durchgeführt.

Die Personalverantwortlichen nahmen an einer begleitenden Workshopreihe teil: Im Vordergrund stand hier die stärkenorientierte Auswahl individueller Erfahrungsräume für die Jungangestellten. Bei Bedarf erfolgten externe Coachings. In einem gemeinsamen Abschlussworkshop wurden die Ergebnisse und Erfahrungen dann in großer Runde wieder zusammengeführt und ausgewertet.

Beispiele: Konkrete Erfahrungsräume von Jungangestellten:

Im Rahmen ihrer Erfahrungsräume haben sich die Jungangestellten beispielsweise den folgenden Situationen bzw. herausfordernden Themen gestellt:

- Ein Jungangestellter einer Wohnungsgesellschaft setzte sich mit einer besonders anspruchsvollen Fragestellung auseinander: *Wie wirken sich optimierte Geschäftsprozesse auf die Unternehmensziele aus?* In diesem Fall war der anfängliche „Sprung ins kalte Wasser“ besonders ausgeprägt, denn es handelt sich eigentlich um ein Management-Thema. Und doch stand am Ende ein Ergebnis, das sicher nicht als perfekt, aber als sehr beeindruckend bezeichnet werden darf.
- Mehrere Jungangestellte desselben Unternehmens entwickelten in Eigenregie eine professionelle Broschüre für Mieterinnen und Mieter unter dem Aspekt *Formulierung von Empfehlungen für Einsparmöglichkeiten bei Nebenkosten*. Diese Broschüre wird demnächst großflächig in Umlauf gebracht und soll Mietern sehr konkret helfen, Geld zu sparen.
- Zwei Jungangestellte eines Special-Interest-Verlages bearbeiteten die Themen *Formulierung und Ausgestaltung eines Crossmedia-Angebotes für bestehende,*

aktive Printfachkunden und Entwicklung eines neuen Preises für Premium-Anzeigen einer Kundenzeitschrift und Argumentationsleitfäden für Kundenbeschwerden.

- Ein Jungangestellter eines Handwerks- und Dienstleistungsunternehmens übernahm die Aufgabe, eine *fachliche Schulung für Auszubildende* eigenständig zu konzipieren und durchzuführen.

Ergänzend zu diesen innerbetrieblichen Erfahrungsräumen wurde in Kooperation mit einem spezialisierten externen Anbieter für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer im Haus Neuland in Bielefeld-Sennestadt ein Outdoortraining als gemeinsamer überbetrieblicher Erfahrungsraum zur Förderung von Veränderungskompetenz und Teamfähigkeit durchgeführt. Die Teilnehmenden hatten im Laufe des Seminartages eine Reihe von praktischen Teamübungen auf einem Outdoorparcours zu bewältigen. Alle Aufgaben waren grundsätzlich so angelegt, dass das zu erzielende Ergebnis nur gemeinsam im Team erreicht werden konnte, und nicht in erster Linie durch herausragende Leistungen einzelner Personen. Bei dieser Art von Erfahrungsraum ist es besonders wichtig, den Bezug zum Thema Veränderung immer wieder klar herauszustellen, damit das Training nicht nur unter dem Entertainment-Aspekt gesehen wird.

Das Feedback der Teilnehmenden war sehr positiv, hier ein paar exemplarische Äußerungen:

- *„Meine Grenzen sind weiter als gedacht.“*
- *„Man darf nicht gleich aufgeben.“*
- *„Man muss in der Diskussion auch mal warten, jeder sollte zu Wort kommen.“*
- *„Zuhören ist wichtig.“*
- *„Ich habe mich mitreißen lassen.“*
- *„Im Arbeitsalltag arbeite ich zwar eher allein, bin ja aber auch von Kollegen abhängig.“*
- *„Wenn man ein Ziel hat, sollte man nicht aufgeben.“*
- *„Auch vorher mal nachdenken, nicht sofort in die Aktion gehen.“*

Aus diesen Äußerungen wird ersichtlich, dass es im Erfahrungsraum wirklich darum geht, praktische Erfahrungen zu machen, die mit anderen Lernmethoden in dieser Tiefe und Intensität nicht möglich sind.

Erfahrungen, Nutzen und Übertragbarkeit

Im Modellversuch wurden über 15 Erfahrungsräume mit ca. 40 Personen (Auszubildende und Jungangestellte) aus Unternehmen und Betrieben verschiedener Größen

und Branchen sowie in dem am Modellversuch beteiligten Berufskolleg durchgeführt. Die praktischen Erfahrungen mit dem Konzept waren durchgängig positiv.

Aus Sicht der Unternehmen, insbesondere auf der Ebene der Führungskräfte, wird der Erfahrungsraum sehr positiv und als das zentrale praxis- und zukunfts-taugliche Ergebnis des Modellversuches gewertet. So wurde der Erfahrungsraum in einem Unternehmen in den Entwicklungsplan für Auszubildende als fester Bestandteil integriert, und der Erfahrungsraum „Experte“ wird fortlaufend in der Mittelstufe der Kfz-Ausbildung durchgeführt.

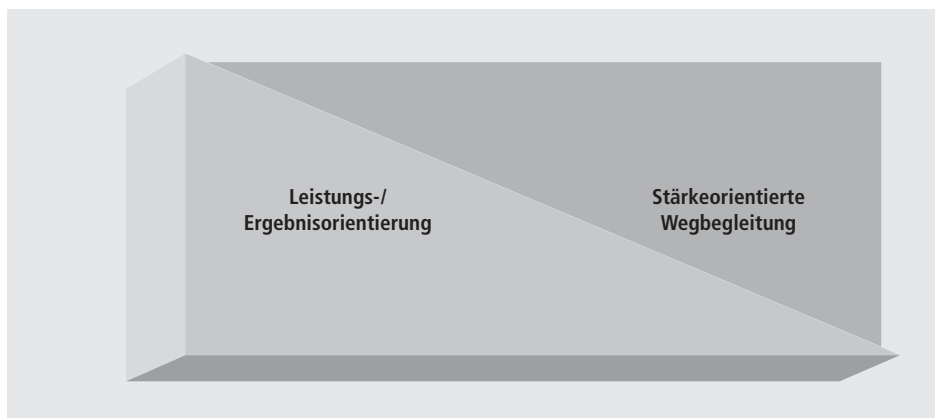
Auch in der Gruppe der Auszubildenden und Jungangestellten war die Akzeptanz hoch. Gab es zu Beginn noch Befürchtungen, den Anforderungen des eigenen Erfahrungsraumes möglicherweise nicht gewachsen zu sein oder sich sogar blamieren zu können, entstand sehr bald ein Bewusstsein dafür, dass der Erfahrungsraum eine große persönliche Lernchance darstellt und zudem eine Möglichkeit bietet, im Unternehmen mit dem erarbeiteten Ergebnis positiv auf sich aufmerksam zu machen. Die Auszubildenden und Jungangestellten müssen dafür allerdings den Nutzen des Erfahrungsraums und Unterstützungsmöglichkeiten (insbesondere in Form ihrer eigenen Stärken) für sich erkennen können. Eine Motivationssteigerung zur aktiven Bewältigung des Erfahrungsraums kann durch eine starke Einbindung bereits in die Planungen und Themenauswahl des Erfahrungsraums erreicht werden.

Im Vorfeld der Erfahrungsräume ist Klarheit gegenüber den Jungangestellten wichtig. Konkrete Ziele sind abzustimmen. Im Modellversuch hat sich gezeigt, dass es vorteilhaft ist, je Auszubildendem/Jungangestelltem ein Thema zu haben. Dann sind Verantwortlichkeiten klarer.

Zu beachten sind weitere Voraussetzungen zur Durchführung von Erfahrungsräumen: Ohne engagierte Lehrer, Ausbilder oder Personalverantwortliche, die an innovativen Ideen in der gestaltungsoffenen Ausbildung oder in der Personalentwicklung, an der Anleitung von Reflexionsprozessen und an ganzheitlicher Kompetenzentwicklung interessiert sind, können sie nicht durchgeführt werden. Für die Verantwortlichen bedeutet dies auch: Wer sich dazu bereit erklärt, einen oder mehrere Erfahrungsräume über einen längeren Zeitraum zu begleiten, sollte sich voll und ganz auf diese Aufgabe einlassen und dafür auch den erforderlichen zeitlichen Aufwand einkalkulieren.

Der Erfahrungsraum vereint die beiden Aspekte „stärkenorientierte Wegbegleitung“ und „Leistungs-/Ergebnisorientierung“. Ein pragmatischer Weg, dieses Spannungsverhältnis auf einem guten Niveau zu halten, besteht darin, sie personell zu trennen, sodass der Auszubildende bzw. Jungangestellte zwei Ansprechpartner hat. Unabdingbar ist ein vertrauensvolles Verhältnis zwischen den Teilnehmenden und dem „Wegbegleiter“, der die Reflexionsstationen und eine ausführliche Einführung in den Erfahrungsraum übernimmt.

Abbildung 6: Stärkenorientierung und Ergebnisorientierung



Ausbilder, Lehrer und Personalverantwortliche üben im Prozess des Erfahrungsraums eine zentrale Rolle aus: Nur bei einer kompetenten und konsequenten Begleitung der Erfahrungsräume kann das Lernpotenzial dieses Konzeptes voll ausgeschöpft werden.

Als Fazit lässt sich festhalten, dass mit dem Erfahrungsraum ein pragmatisches Instrument entwickelt wurde, das die Veränderungsfähigkeit junger Menschen entwickelt und flexibel in Unternehmen/Betrieben und der Berufsschule eingesetzt werden kann.

Literatur

- Borutta, Anka; Münchhausen, Gesa; Wittwer, Wolfgang (2002): Individuelle Kompetenz als Stabilisierungsfaktor bei Veränderungsprozessen – Neue Lernkonzepte in KMU. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Lebensbegleitendes Lernen. Die Bedeutung des beruflichen Erfahrungslernens für die Kompetenzentwicklung. Ergebnisse, Veröffentlichungen und Materialien aus dem BIBB. Bonn
- Holz, Heinz (2001): Flexibilitätsspielräume für die Aus- und Weiterbildung in kleineren Unternehmen. Eine strategische Antwort auf die sich immer mehr beschleunigenden Veränderungsprozesse. Bonn (Manuskript)
- Kaufhold, Marisa (2006): Kompetenz und Kompetenzerfassung. Analyse und Beurteilung von Verfahren der Kompetenzerfassung. Wiesbaden
- Staack, Yvonne (2008): Auszubildende als „Experten“. Ein Praxisbeispiel zur Förderung von Veränderungskompetenz. In: Ausbilder-Handbuch 98. Erg.-Lfg. – Februar 2008
- Wittwer, Wolfgang (2001): Berufliche Weiterbildung. In: Schanz, Heinrich (Hrsg.): Berufs- und wirtschaftspädagogische Grundprobleme. Baltmannsweiler, S. 229–247

- Wittwer, Wolfgang (2003): „Lern für die Zeit, werde tüchtig fürs Haus. Gewappnet ins Leben trittst du hinaus“ – Förderung der Nachhaltigkeit informellen Lernens durch individuelle Kompetenzentwicklung. In: Wittwer, W./Kirchhof, S. (Hg.): Informelles Lernen und Weiterbildung. Neue Wege zur Kompetenzentwicklung. München/Unterschleißheim, S. 13–41
- Wittwer, Wolfgang; Staack, Yvonne (2007): Entwicklung von Veränderungskompetenz in der Ausbildung fördern – Geschlechtsspezifische Strategien. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 36 (2007) 6, S. 38–42

Dagmar Israel, Jürgen Reißmann

Erfassung und Dokumentation der Kompetenzentwicklung in der Zeitarbeit: Verfahren BeKo

Ziele der Kompetenzentwicklung in der Zeitarbeit bestehen in Einheit mit der notwendigen Fachkräftesicherung darin, Wege zur Erreichung höhergestellter Vermittlungsqualifikationen zu generieren. Speziell geht es darum, Entwicklungsprozesse der Kompetenzen transparent darzustellen, nachzuweisen und zu dokumentieren.

Unter Einbeziehung der speziellen Anforderungen von Verleihunternehmen im Bereich des produzierenden Gewerbes (Metall und Elektro) wurde das Instrumentarium BeKo (Berufs-Kompetenz), bestehend aus einem Verfahren zur Kompetenzerfassung und als Basis der Personalentwicklung sowie einem „BeKoPass“ zur Dokumentation der Kompetenzen, entwickelt.

Im Ergebnis der Anwendung wird sichtbar, dass mit der bewussten Wahrnehmung und Dokumentation der beruflichen Kompetenzen im betrieblichen Einsatz vor allem der Stellenwert der Persönlichkeits- und Sozialkompetenzen zugenommen hat.

1. Leitgedanke der Ansätze für Kompetenzentwicklung in der Zeitarbeit

Im Modellversuch „Fachkräftesicherung für kleine und mittlere Unternehmen – Arbeitnehmerüberlassung als neue Richtung des externen Bildungsmanagements“ wurden Fragen der Kompetenzentwicklung von Zeitarbeitern untersucht und die im Folgenden dargestellten Lösungsansätze für die Erfassung und Dokumentation der Kompetenzentwicklung in Zeitarbeit erarbeitet.

Kompetenzentwicklung in der Zeitarbeit dient der notwendigen Fachkräftesicherung und führt dazu, die Vermittlungsqualifikationen zu verbessern. Unter Einbeziehung des sich vollziehenden Wandels in den Unternehmen, vor allem der industriellen Branche selbst, sind diese Qualifikationen stärker in spezialisierten Kompetenzen in Verbindung mit der Einführung neuer Technologien und Verfahren begründet. Allerdings werden auch die sich in zunehmenden Maße andeutenden Wachstumseinflüsse des Dienstleistungsbereiches neue und veränderte Anforderungen an die Kompetenzentwicklung hervorbringen, für die es gilt, innovative Lösungen zu entwickeln und umzusetzen. Voraussetzung dafür ist, dass diese Dienstleistungsaufgaben nicht nur im Bereich geringqualifizierter Beschäftigung anzusiedeln sind.

Besonders notwendig erweist sich die Betrachtung der Kompetenzen der Zeitarbeitskräfte und deren Entwicklung in die Auswahlprozesse generell. Fragen der

Erfassung und Bewertung der Kompetenzen, die aus Sicht der Entleihunternehmen stark an den auszuführenden Arbeitsaufgaben und deren Anforderungen und weniger an umfassenden Kompetenzen in Berufsbildern festgemacht werden, spielen zunehmend eine Rolle. Sei es, um eine passgerechte Bewerberauswahl für die Aufgaben zu erreichen, oder auch, um zielgerichtet Maßnahmen der Weiterbildung einzuleiten. Erkennbar ist dabei, dass vorhandene Potenziale des gewonnenen Erfahrungswissens der Zeitarbeitskräfte aus der Praxis heraus noch weitestgehend ungenutzt sind und bei den Verleihunternehmen eher eine untergeordnete Rolle spielen. Gerade in diesem Bereich liegen wesentliche Reserven, wenn über Kompetenzentwicklung in der Zeitarbeit gesprochen wird. Sehr wichtig ist, die in der Zeitarbeit liegenden Lernpotenziale zu betonen und die informell, im Prozess der Arbeit erworbenen Kompetenzen bewusst zu machen und zu erfassen.

Speziell geht es darum, Entwicklungsprozesse der Kompetenzen transparent darzustellen, nachzuweisen und zu dokumentieren – sei es in der Spezialisierung ausgewählter Arbeitsverfahren an umfassenden Produkten und in differenzierten Prozessen der Unternehmen oder in innovativen Strukturen der Organisation der Unternehmen. Kompetenzentwicklung erfolgt dabei eher in erweiterter und spezialisierter horizontaler Form, weniger in Form von vertikaler Höher- bzw. Aufstiegsqualifizierung. Doch gerade darin liegt ein Mehrwert für alle Beteiligten im Prozess: Die Einsatzfähigkeit der Zeitarbeitskräfte erweitert sich mit zunehmender Möglichkeit, in neuen und anderen Unternehmen erweiterte Tätigkeiten im eigentlichen Berufs- und Qualifikationsgebiet auszuführen.

Die passgenaue Zuordnung der Zeitarbeitskräfte auf die Anforderungen der Entleihunternehmen erfordert innerhalb der Triade Verleihunternehmen, Entleihunternehmen und Zeitarbeitskraft eine zunehmende Einbeziehung *aller* Partner in Prozesse der Personal- bzw. Kompetenzentwicklung. Gerade weil Zeitarbeitskräfte meistens geringqualifizierte Tätigkeiten ausüben, wird die Kompetenzentwicklung immer wichtiger. Dieser Aufgabe stellt sich das externe Bildungsmanagement, dessen Ausprägung durch eine intensive Zusammenarbeit mit einem Bildungsdienstleister erfolgen sollte.

Passgenaue Personalverleihung erfordert einen möglichst zeitnahen Abgleich der Stellenanforderungen der Entleihunternehmen mit den qualifikatorischen Voraussetzungen der Zeitarbeitskräfte. Hierfür erwies es sich als erforderlich, der Kompetenzfeststellung bei den Zeitarbeitskräften im Vorfeld des Einsatzes einen höheren Stellenwert einzuräumen sowie geeignete Formen der Dokumentation und Bewertung der Kompetenzen – unmittelbar aus dem Prozess des Einsatzes im Unternehmen heraus – zu erarbeiten. Die Dokumentation formell erworbener Kompetenzen durch Zertifikate u. a. ist zwar möglich, dennoch ist es problematisch, informell erworbene Erfahrungen, Fähigkeiten oder Kompetenzen im Arbeitsprozess selbst gezielt nachzuweisen.

Als notwendig erwies sich die Entwicklung eines praxisorientierten Konzeptes durch Konzentration der Kompetenzerfassung auf berufliche arbeitsaufgabenbezogene Anforderungen und Tätigkeiten. Ein wichtiger Ansatz bestand daher in der Entwicklung eines Verfahrens zur Erfassung, Bewertung und Dokumentation beruflicher Kompetenzen, welches die Zeitdauer der Beschäftigung im Zeitarbeitsunternehmen abbildet. Diesem kommt ein hoher Stellenwert in der Betrachtung zu, wenn man die Entwicklungschancen von Zeitarbeitskräften durch Qualifizierung im unmittelbaren Arbeitsprozess selbst als Perspektiven betrachtet.

2. Ausgangssituation

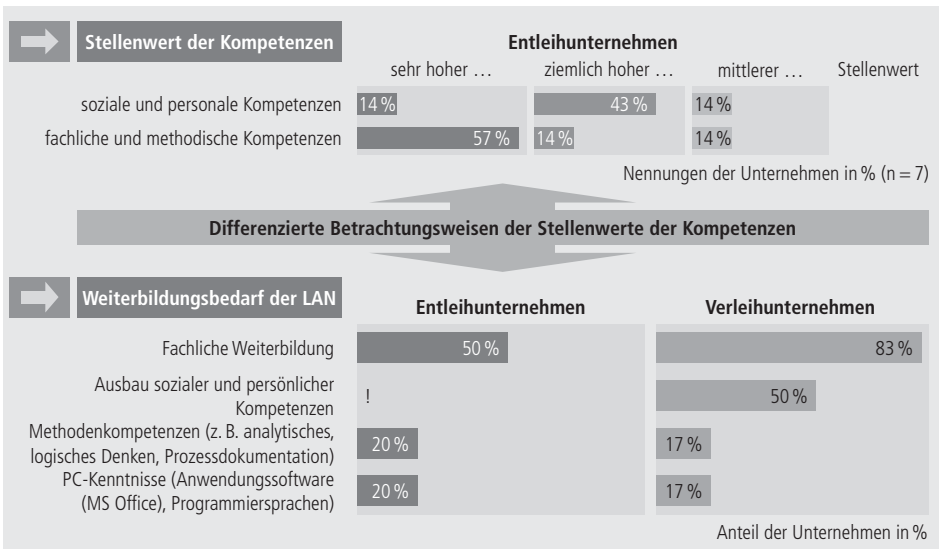
Eine Analyse der Ausgangssituation in Entleih- und Verleihunternehmen¹ erfolgte mit neun Verleihunternehmen und sieben Entleihunternehmen. Gesprächspartner waren dabei in den Verleihunternehmen Geschäftsführer bzw. Niederlassungsleiter sowie in den Entleihunternehmen Geschäftsführer sowie Personalverantwortliche (insofern in KMU vorhanden). Eingebunden waren zudem Befragungen von 53 ausgewählten Zeitarbeitskräften.

Im Ergebnis zeigte sich u. a., dass bereits bei den praktizierten Methoden der Ermittlung möglicher Bildungsbedarfe Unterschiede zwischen den Mitarbeitern der Unternehmen und der eingesetzten Zeitarbeitskräfte bestehen: Während bei den eigenen Mitarbeitern häufig Mitarbeitergespräche und Befragungen unter Einsatz standardisierter Fragebögen zum Einsatz kommen, wird bei den eingesetzten Zeitarbeitskräften keine Bildungsbedarfsermittlung bezogen auf den Einsatzbereich im Unternehmen durchgeführt.

Weiterhin wurde deutlich, dass sich die Einschätzung der Stellenwerte der Kompetenzen zum einen in den Entleihunternehmen und zum anderen in den Verleihunternehmen deutlich unterscheiden (Abbildung 1): Während für die Entleihunternehmen fachliche und methodische Kompetenzen der Zeitarbeitskräfte einen sehr hohen Stellenwert einnehmen, haben soziale und persönliche Kompetenzen eher nachrangige Bedeutung. Betrachtet man in diesem Zusammenhang Aussagen zum Weiterbildungsbedarf der Zeitarbeitskräfte, so zeigt sich gleichfalls ein abschließlicher Bedarf an fachlicher Weiterbildung seitens der Entleihunternehmen und der Verleihunternehmen, verbunden jedoch mit einem hohen Anteil an Bedarf zum Ausbau sozialer und persönlicher Kompetenzen. Erkennbar wird: Die Verantwortung zur Aus- und Weiterbildung wird bei den Verleihunternehmen gesehen – besonders im überfachlichen Bereich der Kompetenzen!

1 Die Analyse der Ausgangssituation erfolgte auf der Basis strukturierter Interviewleitfäden, Fragebögen sowie Diskussionen in gemeinsamen Workshops.

Abbildung 1: Einschätzung der Bedeutung von Kompetenzen im Prozess der Zeitarbeit



Im Ergebnis der Analyse wurde deutlich, dass strategische Gestaltungsansätze der Nutzung von Flexibilitätspotenzialen in der Zeitarbeit in ihrem Wirkungsfokus an der dreidimensionalen Betrachtung aller beteiligten Partner ansetzen müssen und eine hohe Kooperationsbereitschaft aller erfordern (Abbildung 2).

Abbildung 2: Strategische Gestaltungsansätze der Kompetenzentwicklung in der Zeitarbeit



Gestaltungsansätze lagen insbesondere in der

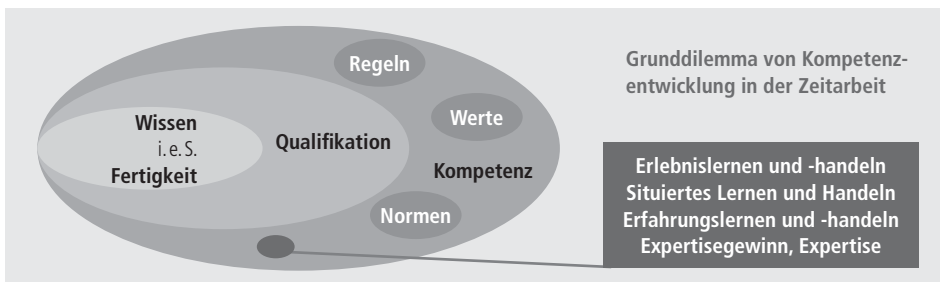
- Integration von Formen des externen Bildungsmanagements als Erfolg versprechender Ansatz der Kooperation mit Bildungsdienstleistern,
- stärkeren Fokussierung der Kompetenzentwicklung durch konsequente Einbeziehung der vorhandenen Kompetenzen in die Anforderungen auszuführender Arbeitstätigkeiten und Arbeitsaufgaben,
- Entwicklung und Einführung innovativer Formen der Aus- und Weiterbildung, die eine hohe Prozessorientierung aufweisen.

3. Lösungskonzept

Das verfolgte Lösungskonzept orientiert sich am Modell der Kompetenzdefinition von Erpenbeck. Dieses geht bei der Betrachtung von Kompetenzentwicklung und deren Möglichkeiten in der Zeitarbeit von einer Inklusion aus, um zu verdeutlichen, dass es keine Kompetenzen ohne Wissen im engeren Sinne (faktisches Wissen), Fertigkeiten und Qualifikationen, aber faktisches Wissen ohne Kompetenzen gibt.

Kompetenzen werden nach Erpenbeck als Selbstorganisationsdispositionen betrachtet, bei denen Werte, Normen sowie Regeln als „Ordner“ der Selbstorganisation eine wesentliche Rolle spielen. Somit zählen diese zu zentralen Fertigkeiten, um Entscheiden und Handeln überhaupt erst zu ermöglichen. Diesbezüglich ordnet sich das Erlebnislernen und -handeln ein und verdeutlicht folglich, dass das Erlernen von Werten ein zeitlich langwieriger Prozess ist, bei dem sich erst „bloß gelernte“ Werte in interiozierte Werte transformieren müssen.²

Abbildung 3: Ansätze der Kompetenzentwicklung, basierend auf der Kompetenzdefinition nach Erpenbeck³



2 Vgl.: Erpenbeck, John: Zeitarbeit = Arbeitszeit + Kompetenzentwicklung?, In: Münchhausen, Gesa (Hrsg.): Kompetenzentwicklung in der Zeitarbeit. Potenziale und Grenzen, Bonn 2007, S. 71

3 Vortrag Erpenbeck, J. auf der BIBB-Fachtagung 20./21.10.2005: „Kompetenzentwicklung in der Zeitarbeit – Potenziale und Grenzen“

Bei Betrachtung der Kompetenzentwicklung bei Zeitarbeitskräften dominiert neben der ständigen Aneignung neuen fachlich-betriebsbezogenen Wissens vor allem die Entwicklung von „Metakompetenzen“, die dessen Umsetzung erst ermöglichen. Arbeitnehmer in Zeitarbeit müssen sich ständig in neue Tätigkeits- und Aufgabengebiete einarbeiten, sich dabei in wechselnden Situationen zurechtfinden und sich darüber hinaus noch selbst weiterentwickeln.⁴ Zur eigenen persönlichen und sozialen Weiterentwicklung ist vor allem die proaktive soziale Interaktion zu zählen, wie z. B. die eigenständige Suche nach Informationen, die Fähigkeit, die richtigen Fragen zu stellen und dabei aktiv auf Menschen zuzugehen.⁵ Die Untersuchung von Galais, Moser und Münchhausen⁶ spiegelt den Ansatz von Erpenbeck wider und bestätigt, dass die Umsetzung von fachlichem Können erst in Verbindung mit der Ausbildung von Metakompetenzen für Zeitarbeitskräfte essentiell ist und somit Erfahrungslernen und Erfahrungshandeln, situiertes Lernen und Handeln auf einem wertgeleiteten Handeln basieren. Erforderlich war mit diesen Erkenntnissen ein Umdenken des bisher verfolgten Ansatzes der Kompetenzentwicklung in der Zeitarbeit, dessen Fokus vor allem auf fachliche, anstatt auf soziale und methodische Kompetenzen gerichtet war.

Die als berufliche Kompetenzen verstandenen Kompetenzen beziehen daher in die Entwicklung und Erprobung der Instrumente fachliche Kompetenzen und Metakompetenzen gleichrangig bewertet ein.

Unter Einbeziehung der speziellen Anforderungen der beteiligten Verleihunternehmen im Bereich des produzierenden Gewerbes (Metall und Elektro) wurde das Instrumentarium BeKo (Berufs-Kompetenz), bestehend aus einem Verfahren zur Kompetenzerfassung und abgleichenden Bewertung als Basis der Personalentwicklung sowie einem „BeKoPass“ zur Dokumentation der Kompetenzen, entwickelt.

- *Entwicklung eines Verfahrens zur bewertenden Kompetenzerfassung sowie Erarbeitung eines „Kompetenzpasses“*

Als wichtiges Ergebnis wurde die Entwicklung eines Verfahrens zur Erfassung und Dokumentation beruflicher Kompetenzen, das die Zeitdauer der Beschäftigung im Zeitarbeitsunternehmen abbildet, erreicht.

In die Betrachtung der qualifikatorischen Voraussetzungen werden dabei nicht nur die erlernten Berufe und bisherigen Tätigkeiten im Berufsleben einbezogen,

4 Vgl.: Galais, Nathalie; Moser, Klaus; Münchhausen, Gesa: Arbeiten, Lernen und Weiterbildung in der Zeitarbeit. Eine Befragung von Zeitarbeitnehmer/-innen in Deutschland, In: Münchhausen, Gesa (Hrsg.): Kompetenzentwicklung in der Zeitarbeit. Potenziale und Grenzen, Bonn 2007, S. 173

5 Vgl.: ebd., S. 171

6 Vgl.: ebd., S. 161–179

sondern besonders die im Prozess des Entleiheinsatzes erworbenen Kompetenzen und Spezialisierungen, die aus dem „situierten Lernen und Handeln sowie dem Erfahrungslernen und -handeln“ aus dem Arbeitseinsatz im Entleihunternehmen selbst resultieren (Metakompetenzen).

Diese fließen in die Entscheidungsprozesse der Personalentwicklung ein. Damit erwies es sich als erforderlich, der Kompetenzfeststellung bei den Zeitarbeitskräften im Vorfeld des Einsatzes einen höheren Stellenwert einzuräumen sowie geeignete Formen der Dokumentation und Bewertung der Kompetenzen – unmittelbar aus dem Prozess des Einsatzes im Unternehmen heraus – zu erarbeiten.

Zur Unterstützung des Einführungsprozesses des Instrumentariums (BeKo) in den Ver- und Entleihunternehmen entstand eine **Handreichung** mit „Empfehlungen zur Erfassung berufsrelevanter Kompetenzen bei Zeitarbeitskräften“. Ziel der Handreichung ist vor allem eine stärkere Sensibilisierung von Ver- und Entleihunternehmen für die Fragen der Kompetenzbetrachtung und deren Einbeziehung in Entscheidungs- und Auswahlprozesse.

Das rechnergestützte **BeKo-Bewertungsverfahren** dient der Erfassung fachlicher (auf der Basis aufgabenbezogener Anforderungen und Tätigkeiten) sowie überfachlicher Kompetenzen (Methodenkompetenz, soziale Kompetenz, persönliche Kompetenz) als Basis der Einbeziehung in die Entscheidung zur unternehmensspezifischen Vermittlung. Gleichzeitig ableitbar ist die Durchführung von Qualifikationsbedarfsanalysen durch einen Vergleich von geforderten und vorhandenen Kompetenzen.

Das Verfahren zur Kompetenzfeststellung beinhaltet damit Möglichkeiten der Beachtung fachlicher Kompetenzen auf der Basis von Berufsprofilen sowie von soft skills (überfachlichen Kompetenzen) und die Einbeziehung dieser in die unternehmensspezifische Vermittlung auf Anforderung. Des Weiteren erfolgt eine automatische Generierung und Anzeige von Qualifizierungsbedarf der Zeitarbeitskräfte für ausgewählte Aufgaben auf Basis der angegebenen Kompetenzausprägungen. Damit bildet das Instrument die Grundlage für zu konzipierende Weiterbildung in Verleihunternehmen.

Die methodische Durchführung der Kompetenzerfassung basiert auf der

- Selbsteinschätzung der Zeitarbeitskraft,
- Spiegel-Bewertung durch den Disponenten des Zeitarbeitsunternehmens (bei neuen Mitarbeitern im Ergebnis des Einstellungsgespräches, bei Beschäftigten als Bewertung bisheriger Kundeneinsätze) und
- Bewertung der Zeitarbeitskraft durch die Entleihunternehmen.

Die Darstellung eines Beispiels der Bewertung enthält Abbildung 4.

Abbildung 4: Beispiel für das Berufsfeld Metallverarbeitung – Fachliche Kompetenzen

Kompetenzen	SOLL	Mittelwert	Ist					Differenz	Qualifizierungsbedarf
			SE	UB 1	UB 2	UB 3	UB ...		
Fachliche Kompetenzen			Datum	Datum	Datum	Datum	Datum		
Metallverarbeitung									
Spanende Verarbeitung									
Spitzenbank	4,0	2,0		2,0				-2,0	Q-bedarf!
Drehautomat	4,0	3,0		3,0				-1,0	
Radialbohrer	4,0	3,0		3,0				-1,0	
Bohr-/Fräswerk	4,0	3,0		3,0				-1,0	
Horizontalfräser	4,0	2,0		2,0				-2,0	Q-bedarf!
Rund/Planschleifen	4,0	3,0		3,0				-1,0	
SE = Mitarbeiter Selbsteinschätzung UB = Unternehmensbeurteilung									

Der entwickelte **BeKoPass** (Berufs-Kompetenz-Pass) dient der systematischen Erfassung und Dokumentation von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen. Er dokumentiert neben formell erworbenen Qualifikationen im Rahmen von Aus-, Fort- und Weiterbildungen vor allem Kompetenzen und Praxiserfahrungen, die der Passinhaber durch die verschiedenen beruflichen Einsätze und Tätigkeiten in den Unternehmen gewonnen hat. Da vor allem das Erfahrungslernen im Bereich der Zeitarbeit aufgrund häufig wechselnder Einsätze der Zeitarbeitskräfte in verschiedenen Unternehmen und an unterschiedlichen Arbeitsplätzen eine große Rolle spielt, ist BeKo darauf ausgerichtet, insbesondere die Praxiserfahrungen, welche Zeitarbeitskräfte in ihren beruflichen Einsätzen durch das Lernen im Prozess der Arbeit gewonnen haben, zu erfassen, zu bewerten, zu dokumentieren.

Zur Erhöhung der Passfähigkeit der Bewerber soll eine übereinstimmend eingesetzte Optimierung der Kompetenzfeststellung in Kombination mit der ganzheitlichen Betrachtung der Voraussetzungen der Zeitarbeitskräfte in Bezug auf Qualifikationen, absolvierte Schulungen/Weiterbildungen sowie Kompetenzen im Beruf aus früheren Tätigkeiten erreicht werden (Abbildung 5).

Abbildung 5: Auszug aus dem BeKoPass

Übersicht beruflicher Erfahrung			durch Lernen im Arbeitsprozess	
Name/Adresse des Unternehmens	Zeitraum	ausgeführte Tätigkeiten/Aufgaben	wahrgenommene Stärken/Spezialisierung im Tätigkeitsbereich	Stempel des Unternehmens/Unterschrift

Übersicht beruflicher Erfahrungen durch Lernen im Arbeitsprozess

4. Ergebnisse der Anwendung

Das Instrumentarium (BeKo) wurde in Zusammenarbeit mit fünf Pilotfirmen der Zeitarbeitsbranche entwickelt und wird derzeit bei drei Pilotunternehmen in der Region Chemnitz-Zwickau erprobt und angepasst. Dabei ist das Interesse an der Nutzung der einzelnen Bestandteile unterschiedlich: Bevorzugt eingesetzt wird der BeKoPass.

Die Anpassung des rechnergestützten Kompetenzerfassungsverfahrens erfolgte in Abhängigkeit der jeweiligen unternehmensspezifischen Arbeitsaufgaben und -anforderungen hinsichtlich einzelner betrieblicher Aufgabenbereiche (Schweißen, Metallverarbeitung). Entsprechend den Anforderungen der Unternehmen sind diese schnell und flexibel veränderbar und erweiterungsfähig.

Zwischenevaluation

Durch die wissenschaftliche Begleitung wurde im Zeitraum April/Mai 2007 eine **Zwischenevaluation** der Anwendung des BeKo-Verfahrens durchgeführt. Anhand eines Fragebogens bzw. strukturierten Interviewleitfadens konnten in den zwei Pilotfirmen insgesamt sieben Disponenten und 28 Zeitarbeitskräfte befragt werden.

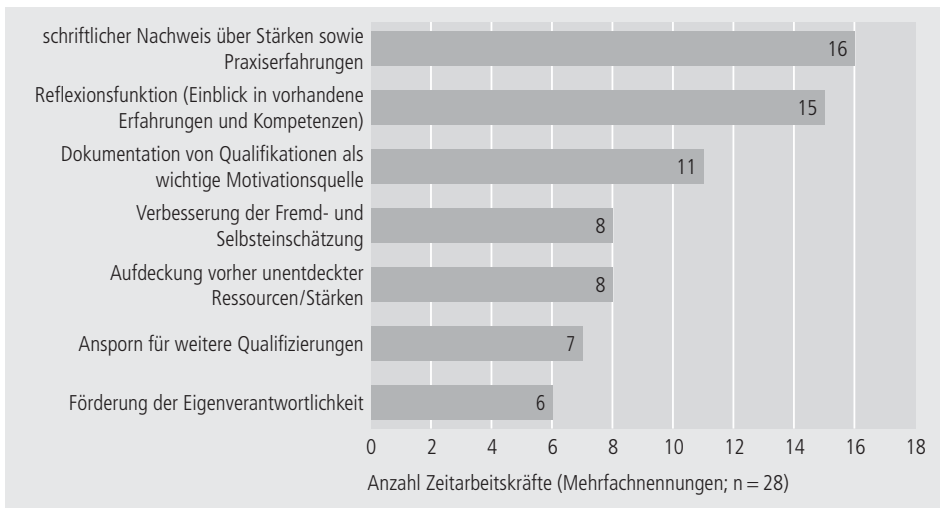
Die Ergebnisse der Evaluation zeigen, dass die Vorteile des *rechnergestützten Kompetenzerfassungsverfahrens* vor allem in der Möglichkeit einer zielgerichteten Personalauswahl, der frühzeitigen Reaktion auf entstehende Engpässe und einer Erhöhung der Passfähigkeit im Vermittlungsprozess gesehen werden. Verbesserte Grundlagen für eine anforderungsrechtere Personalentwicklung durch gezielte Weiterbildung sind gegeben.

Entwicklungs- und Verbesserungspotenziale bestehen für die Disponenten in einer Erweiterung der Kompetenzerfassung und der identischen Anpassung der bisher eingesetzten Personalfragebögen an kompetenzbezogene Unternehmensangaben.

Bezogen auf den *BeKoPass* zeigt sich, dass sowohl die Unternehmen als auch die Zeitarbeitskräfte vor allem dessen Übersichtlichkeit, Verständlichkeit, Aussagefähigkeit, Umfang und Handhabung positiv beurteilen.

Der Großteil der Zeitarbeitskräfte sieht einen hohen persönlichen Nutzen in der Anwendung des Passes. Vor allem die Bestätigung einer vielfältigen Einsetzbarkeit aufgrund der Berufserfahrungen wird als Vorteil betrachtet. Die größten Vorteile (Abbildung 6) für die Passnutzer bestehen außerdem im schriftlichen Nachweis von Stärken im betrieblichen Einsatz und Praxiserfahrungen sowie damit verbundene Möglichkeiten der Reflexion der eigenen Lern- und Tätigkeitsbiografie durch die zusammenfassende Darstellung vorhandener Kompetenzen.

Abbildung 6: **Hauptvorteile des Passes aus Sicht der Zeitarbeitskräfte (n = 28),**
(summativ Betrachtung, eigene Befragungen im Rahmen der Evaluation)



Die Unternehmen gewinnen aus den Eintragungen im Kompetenzpass Zusatzinformationen, welche vor allem den passgenauen Einsatz der Zeitarbeiter unterstützen.

Weitere Vorteile sehen die Disponenten in der realistischen Einschätzung der beruflichen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Zeitarbeitskraft direkt aus der Praxis sowie dem Aufdecken bisher unbekannter Fähigkeiten und Spezialisierungen der Zeitarbeitskraft.

Aufgrund der hohen Praktikabilität des Instrumentes konnte in Sachsen bereits eine Übertragung des Passes in das Projekt „QAB – Qualifizierung von Arbeitslosen ohne verwertbaren Berufsabschluss“ erfolgen. Modular erzielte Bildungsabschlüsse im Prozess der Berufsausbildung werden dokumentiert.

Abschlussevaluation

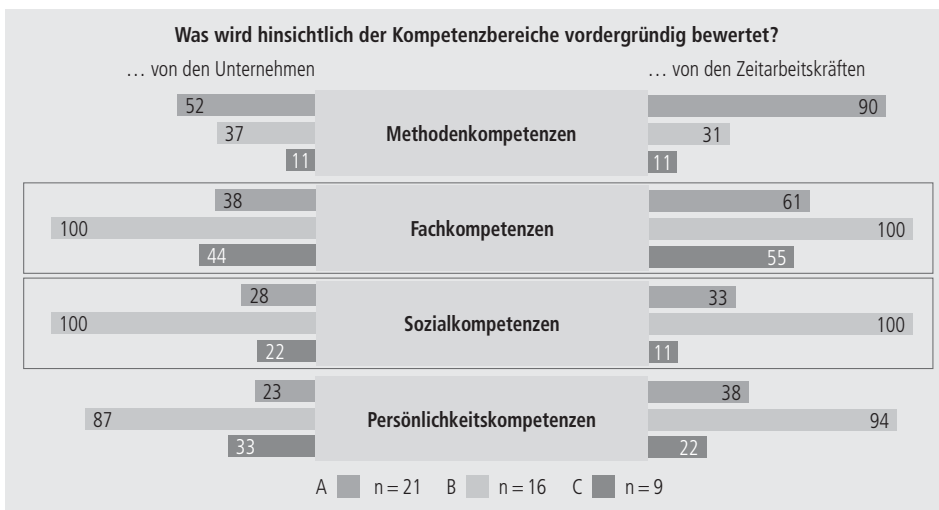
An der Abschlussevaluation haben alle an der Entwicklungserprobung mitwirkenden Zeitarbeitsunternehmen teilgenommen.

Neben der Beibehaltung der positiven Bewertung der Anwendungs- und Nutzungskriterien des Passes wird zugleich deutlich, dass hinsichtlich differenzierter Bewertungen der in den Arbeitsaufgaben geforderten und nachgewiesenen Kompetenzen sehr unterschiedliche Aussagen getroffen werden (Abbildung 7).

Hinsichtlich der Bewertung der Kompetenzbedeutung zeigt sich, dass in den dominierenden Kompetenzbereichen relativ hohe Überdeckungsgrade zwischen der Bewertung der Unternehmen und der individuellen Bewertung der Zeitarbeitskräfte erkennbar sind.

Sowohl für die Verleihunternehmen als auch für die Zeitarbeitskräfte selbst stehen Fach- und Sozialkompetenzen an erster Stelle. Ein vergleichbar hoher Stellenwert wird den Persönlichkeitskompetenzen zugeordnet.

Abbildung 7: Ergebnisse der Einschätzung der von den Entleihunternehmen vordergründig bewerteten Kompetenzen (eigene Untersuchungen)



Im Vergleich mit der Ausgangssituation wird ersichtlich, dass mit der bewussten Wahrnehmung und Dokumentation der beruflichen Kompetenzen im betrieblichen Einsatz vor allem der Stellenwert der Persönlichkeits- und Sozialkompetenzen zugenommen hat. Insbesondere die Vergleichbarkeit der Einstellungsentwicklung bei den Entleihunternehmen zeigt das.

Gerade diese Fähigkeiten sind entscheidend zur Ausbildung der Selbstorganisationsdispositionen, um Handlungskompetenzen auszubilden. Das situierte und handlungsorientierte Lernen im Arbeitsprozess ist dabei ein entscheidender Faktor, und die dabei erworbenen Kompetenzen werden durch den BeKoPass weitreichend dokumentiert.

Diese Erkenntnisse liefern eine wesentliche Konsequenz für die Entwicklung und Konzipierung von Weiterbildungsansätzen in der Zeitarbeit, die insbesondere unter dem Anspruch der erforderlichen Flexibilität und Gestaltungsoffenheit in der Branche der Zeitarbeit geprägt sind.

Literatur

- Bolder, Axel; Naevecke, Stefan; Schulte, Sylvia: Kurzbericht über das Forschungsprojekt „Kompetenzentwicklung in Zeitarbeit“ – ISO-Institut zur Erforschung sozialer Chancen. Köln (2003)
- Erpenbeck, John: Zeitarbeit = Arbeitszeit + Kompetenzentwicklung? – Vortrag auf der BIBB-Fachtagung 20./21.10.2005: „Kompetenzentwicklung in der Zeitarbeit– Potenziale und Grenzen“ – http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a31_kompetenzentwicklung-zeitarbeit_erpenbeck_abstract.pdf
- IAB Kurzbericht: Umfang und Entwicklung der Leiharbeit in Deutschland. Ausgabe Nr. 14/2005. S. 2
- Israel, Dagmar: Beitrag auf der BIBB – Fachtagung „Kompetenzentwicklung in der Zeitarbeit“ am 20./21.10.2005 in Bonn: www.bibb.de/de/21853.htm
- Israel, Dagmar; Klaus, Andreas: Konzepte zur Anforderungsrealisierung der Qualifizierung für Zeitarbeitskräfte In: Münchhausen, Gesa (Hrsg.): Kompetenzentwicklung in der Zeitarbeit – Potenziale und Grenzen, BIBB Bonn, 2007
- Israel, Dagmar; Klaus, Andreas: Zusammenarbeit zwischen Bildungsträger und wissenschaftlicher Begleitung im Rahmen von Modellversuchen am Beispiel des Modellversuches Fachkräftesicherung für kleine und mittlere Unternehmen – Arbeitnehmerüberlassung als neue Richtung des externen Bildungsmanagements (FSA). In: Westhoff, Gisela (Hrsg.): Gestaltung der Flexibilitätsspielräume in der Berufsbildung: Gestaltungsoffene Aus- und Weiterbildung durch Handlungsforschung fördern, BIBB Bonn, Christiani-Verlag Konstanz, 2007
- Israel, Dagmar; Klaus, Andreas: Kompetenzbewertung und -dokumentation in der Zeitarbeit – Ansätze und Lösungswege zur Fachkräftesicherung. In: Bergmann, Bärbel; Pohlandt, Andreas (Hrsg.): Entwicklung von Kompetenz und Innovationsfähigkeit in Unternehmen, TU Dresden, September 2006
- Israel, Dagmar; Klaus, Andreas: Fachkräftesicherung für kleinere und mittlere Unternehmen – Arbeitnehmerüberlassung als neue Richtung des externen Bildungsmanagements. In: Westhoff, Gisela (Hrsg.): Gestaltung der Flexibilitätsspielräume in der Berufsbildung: Auszubildende Fachkräfte und selbstorganisiertes Lernen, BIBB Bonn, Christiani GmbH Konstanz, 2006

Pietrzyk, Ulrike: Evaluation unterschiedlicher Beschäftigungsformen unter dem Aspekt der Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz und Gesundheit. In: Bergmann, Bäbel; Richter, Falk; Pohlandt, Andreas u. a.: Arbeiten und Lernen. – *edition QUEM*, Bd. 17, 2004 Waxmann Verlag

Maria Kondratjuk

Kompetenzvermittlung an Hochschulen – ein Exkurs

Kompetenzvermittlung ist nicht nur in der beruflichen Aus- und Weiterbildung ein aktuelles wie stark diskutiertes Thema. Seit einigen Jahren nimmt die Kompetenzdebatte auch in Hochschulen Einzug und wird im Rahmen der geforderten Berufsbefähigung und mit dem Stichwort Employability immer relevanter. Es werden Studien zu Anforderungsprofilen von Hochschulabsolventen erstellt und Untersuchungen zur momentanen Kompetenzvermittlung an Hochschulen durchgeführt, gleichzeitig entwickeln Hochschulen Programme und Modelle für erfolgreiche und effektive Kompetenzvermittlungsstrategien. Die Relevanz des Themas ist unumstritten, ist sie doch gesellschaftlich wie hochschulpolitisch brisant.

Einleitung

Die Debatte um Kompetenzentwicklung und Kompetenzförderung an deutschen Hochschulen befindet sich im Spannungsfeld von Politik und Wissenschaft. In der Politik wird die Schaffung eines einheitlichen Hochschulraumes und die Umsetzung des lebenslangen Lernens angestrebt, damit einhergehend die Förderung der Kompetenzen während der gesamten Studiendauer. Der Transfer wissenschaftlicher Erkenntnisse in praktische Zusammenhänge und die Entwicklung hierfür anwendbarer Modelle steht im Vordergrund der wissenschaftsstrategischen Überlegungen, während die an der Ausbildung unmittelbar beteiligten Akteure eher die Frage der Kompetenzförderung in unterschiedlichen Zusammenhängen der Hochschulwirklichkeit diskutieren.

In Anlehnung an Frey/Balzer (2005) wird hier von einem umfassenden Kompetenzbegriff ausgegangen. Sie definieren Kompetenzen als Fähigkeit zur Verantwortung und Handlungsfähigkeit in der Berufssphäre, „(...) als körperliche und geistige Dispositionen (...), die jemand benötigt, um anstehende Aufgaben oder Probleme zielorientiert und verantwortungsvoll zu lösen, die Lösungen zu bewerten und das eigene Repertoire an Handlungsmustern weiterzuentwickeln“ (Frey/Balzer 2005, S. 150).

Wie es um den Kompetenzerwerb an deutschen Hochschulen steht, zeigen auch die zahlreichen Studien und Erhebungen der letzten Jahre. Wegweisend ist hier die Studie des Hochschul-Information-Systems (HIS) zu den „Kompetenzen von Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen, beruflichen Anforderungen und Folgen für die Hochschulreform“ zu nennen (Schaeper/Briedis 2004). Auch sehr interessant ist in diesem Zusammenhang die Studie „Das richtige Wissen? Kompetenzvermittlung an deutschen Hochschulen“, welche im Auftrag von Accenture

in Kooperation mit der Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft und AIESEC erstellt wurde (2004) und sich der Frage widmet: Lernen Studierende an deutschen Hochschulen das Richtige, um für den Beruf gut gerüstet zu sein? Hier wird die Seite der Praxis, insbesondere der Unternehmen in den Blick genommen. Sogar die Hochschulen selbst führen interne Befragungen zum Erwerb, zur Vermittlung und zur Qualität von Kompetenzen durch, so beispielsweise zurzeit die Hochschule Darmstadt mit ihrer Online-Befragung zu den wichtigsten Schlüsselkompetenzen für den Berufsstart. Alle Studien und Erhebungen haben zum Ergebnis, dass Kompetenzerwerb während des Studiums von enormer Wichtigkeit ist, jedoch bisweilen nicht ausreichend abgedeckt wird und damit größtenteils ausbaufähig ist.

Kritisiert werden ein zu geringer Praxisbezug, zu wenig internationale Lehrinhalte und eine fehlende Vermittlung sozialer Kompetenzen.

Der Artikel wird einen Exkurs in die Debatte um den Erwerb von Schlüsselkompetenzen an Hochschulen geben und wird neben Begrifflichkeiten rund um die Kompetenzdebatte an Hochschulen in Möglichkeiten der effektiven Umsetzung und Vermittlung einführen.

Begrifflichkeiten rund um Kompetenz

Wie eingangs erwähnt, wird an Hochschulen Wert auf die Vermittlung und den Erwerb von außerfachlichen Kompetenzen gelegt. Was beinhaltet diese Begrifflichkeit?

Ganz allgemein können außerfachliche Kompetenzen beschrieben werden als „Kompetenzen, die in bildungstheoretischer Perspektive nicht spezifischen Fachdisziplinen zugeordnet werden können, die also quer zur herkömmlichen Fachstruktur liegen“ (Maag Merki/Grob 2005, S. 9). Es handelt sich vorrangig um Dispositionen, „(...) die über das positive Fachwissen und die konkrete Fachmethodik hinaus in einem generellen Sinn geeignet und erforderlich sind, um wissenschaftlich erfolgreich zu arbeiten und Fachwissen in der gesellschaftlichen, namentlich wirtschaftlichen Praxis wirkungsvoll umzusetzen“ (Kohler 2004, S. 10).

Außerfachliche Kompetenzen „(...) werden den Menschen nicht in die Wiege gelegt, sondern können und müssen erworben werden“ (Schaeper/Briedis 2004, S. 4). Sie „(...) lassen sich nicht auf kognitive Elemente reduzieren, sondern umfassen auch emotionale, motivationale und soziale Aspekte, Werthaltungen und Verhaltensdispositionen“ (Schaeper/Briedis 2004, S. 4).

Wir haben es zu tun mit einem „Sammelbegriff für einen Bereich von Fähigkeiten, die in einem funktionalen Zusammenhang mit gelingender Lebensbewältigung stehen und somit die Wahrscheinlichkeit erhöhen, die Anforderungen, die sich lebensbereichsübergreifend in vielfältigen Rollen und komplexen Lebenslagen ergeben, erfolgreich zu meistern“ (Maag Merki/Grob 2005, S. 9).

Außerfachliche Kompetenzen sind demnach Fähigkeiten, die

1. erworben werden und nicht auf Kognitionen reduzierbar sind,
2. als Werthaltungen und Verhaltensdispositionen mit ihren emotionalen Aspekten und sozialen Funktionen anzusehen sind,
3. vorrangig keiner Fachdisziplin zugeordnet werden können,
4. in verschiedenen Inhaltsbereichen und Disziplinen anwendbar sind,
5. für die praktische Anwendung und den Erwerb von Fachwissen unabdingbar werden,
6. für die Handlungsfähigkeit im Sinne individueller, gesellschaftlicher und beruflicher Anforderungen unentbehrlich sind und
7. damit für eine gelingende Lebensbewältigung unerlässlich sind (in Anlehnung an Hahn 2008).

Erwerb von Schlüsselkompetenzen während des Studiums

Der Erwerb von Schlüsselkompetenzen während des Studiums soll eine sinnvolle Ergänzung zu den erworbenen Fachkompetenzen bilden und insbesondere einen erfolgreichen Einstieg in das Berufsleben und den Arbeitsmarkt bieten sowie auf die Anforderungen der globalen Wissensgesellschaft und die gesellschaftlichen Herausforderungen vorbereiten. Bei der Ausrichtung der Angebote zur Kompetenzförderung an den Hochschulen wird indes unterschieden zwischen fächerübergreifenden und fachergänzenden Schlüsselkompetenzen. Klassischerweise sind das beispielsweise die Vermittlung von interkulturellen Kompetenzen, Fremdsprachenerwerb, Präsentations- und Methodenvermittlungskurse, Trainings zur Kommunikations- und Teamfähigkeit, Angebote zur Stärkung konzeptioneller und organisatorischer Fähigkeiten und die Förderung analytischen und strukturierenden Denkens. Idealerweise sind diese Angebote fest im Studienablauf integriert (integrative Angebote) und jeder Studierende erhält für sein Studium anrechenbare Credits für die jeweilige Veranstaltung. Üblicherweise sind diese Veranstaltungen jedoch als ergänzende Angebote (additive Angebote) zentraler Einrichtungen wie Career Services oder der Initiativen einzelner Fakultäten oder Fachbereiche zu finden.

Nach Aussagen der Expertengruppe des Forums Bildung (Arbeitsstab für Bildungsplanung und Forschungsförderung) der Bund-Länder-Kommission wird hier für eine entgrenzte Fachlichkeit plädiert, in der außerfachliche Kompetenzen den spezifischen Fachkompetenzen einer jeden Disziplin gleichgestellt werden. Die Hochschulen könnten somit ihrem Bildungsauftrag, nämlich der Vermittlung von *Employability*, auch außerhalb der Wissenschaften Folge leisten.

Anzumerken ist, dass Kompetenzniveaus von Hochschulabsolventen nicht linear und ausschließlich auf die Kompetenzvermittlung an Hochschulen rückführbar

sind, schließlich beginnt der Prozess des Kompetenzerwerbs nicht erst bei Eintritt in die Hochschule. Auch wird die Höhe des Kompetenzniveaus aus unterschiedlichen Quellen gespeist.

„Dennoch erscheint eine Fokussierung auf die Hochschule als zentrale Vermittlungs- und Förderungsinstanz beruflicher Handlungskompetenz berechtigt und legitim, denn an den Erwerb der Hochschulreife ist generell ein Attest der Studierfähigkeit gekoppelt“ (Hahn 2008, S. 55).

Die großen Herausforderungen für die Hochschulen stellen sich zum einen in Bezug auf die Anwendbarkeit des Fachwissens in der Praxis und zum anderen bei der Vermittlung sozialer Kompetenzen, wie z. B. der Kommunikationsfähigkeit, Überzeugungskraft und der Fähigkeit, Entscheidungen zu treffen.

Aus Sicht der Studierenden „werden zu wenig moderne Lehrformen angewandt, durch die soziale Fähigkeiten intensiv und praxisbezogen trainiert werden (Bildungsstudie: „Das richtige Wissen?“ 2004, S. 3). Sie wünschen sich eine bessere Ausstattung mit Kompetenzen, die für die Praxis relevant sind, und eine entsprechende Modernisierung des Studienablaufes.

In einer Studie von Staudt et al. (2001) wurde zudem festgestellt, dass Kompetenzlücken auch während des Karriereverlaufs wachsen. Deutliche Kompetenzdefizite und Entwicklungsbedarfe wurden erst bei späteren Karrieresprüngen wahrgenommen. Hier kam es zu erheblichen Lücken zwischen den neuen beruflichen Herausforderungen und dem eigenen Kompetenzprofil.

Unterschiedliche Anforderungsprofile

Anforderungsprofile an Hochschulabsolventen sind vielfältig und können sehr unterschiedlich sein. Es wird hier differenziert zwischen branchenspezifischen Anforderungsprofilen, fachspezifischen Anforderungsprofilen und Anforderungsprofilen in unterschiedlichen Arbeitsstrukturen (vgl. dazu Schaeper/Briedis 2004). Auch der Arbeitszusammenhang und Arbeitskulturen spielen eine wichtige Rolle. An dieser Stelle kann es hilfreich sein, Akzentuierungen in Bezug auf die Kompetenzvermittlung verschiedener Klientel von Studierenden vorzunehmen. Hier sollte der Frage nachgegangen werden, welche Schlüsselkompetenzen von Berufseinsteigern erwartet werden und wie Hochschulen ihre Absolventen adäquat auf das Berufsleben vorbereiten können. Die Prämisse ist hierbei *Berufsbefähigung*.

Betrachten wir den wissenschaftlichen Nachwuchs, der in der Regel eine Promotion und weitere wissenschaftliche Karriereschritte anstrebt. Von diesen Absolventen/-innen wird gefordert, konzeptionell zu denken, methodisch einwandfrei zu arbeiten, sich mit Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens auszukennen, Projektanträge erstellen und bearbeiten zu können, Ergebnisse überzeugend zu prä-

sentieren und diverse Arbeitstechniken, insbesondere in der Forschung, zu beherrschen und anwenden zu können. Es geht hier also vorrangig um *kognitive* (Denken in Zusammenhängen, logisches und abstraktes Denken, Problemlösungsfähigkeit, konzeptionelles Denken) und *kommunikative Kompetenzen* (schriftliche und mündliche Ausdrucksfähigkeit, Präsentationstechniken, Diskussionsfähigkeit, zielgruppenspezifische Kommunikation).

Für die Berufstätigkeit in Managementberufen werden hauptsächlich *soziale Kompetenzen* gefordert (Konflikt- und Kritikfähigkeit, Teamfähigkeit, Einfühlungsvermögen, Durchsetzungsvermögen, Führungsqualitäten, Kundenorientierung). Hier liegt der Fokus auf dem Erwerb von speziellen sozialen Kompetenzen.

Von Ingenieuren hingegen wird für einen erfolgreichen Einstieg ins Berufsleben ein breites Grundlagenwissen erwartet, die Fähigkeit, fachübergreifend zu denken, Fremdsprachen zu beherrschen und konform mit Wirtschaftskenntnissen zu sein.

In Bezug auf die Arbeitsstrukturen und Arbeitskulturen kann es hier auch wieder Unterschiede geben zwischen etwa modern-globalisierten Unternehmen und unmodern-hierarchischen Unternehmen (vgl. dazu Minks 2004).

Allgemein sind die Erwartungen der Praxis hoch und nicht immer eindeutig den Kompetenzen zuzuordnen. So wird beispielsweise unter nachhaltiger Qualitätssicherung Weiterbildungsfähigkeit, Eigenmotivation und Selbständigkeit erwartet. Mit Arbeitsteilung und Kooperation (in Teams und mit der Gesellschaft) wird soziale Interaktion (Kommunikationsfähigkeit, Teamfähigkeit, Führung, Projektsteuerung) und soziale Akzeptanz (Präsentation, Moderation) verknüpft (vgl. dazu Kohler 2004, S. 12).

Gründe für (unzureichende) Kompetenzvermittlung

Verschiedene gesellschaftliche und wirtschaftliche Entwicklungs- und Wandlungstendenzen machen nach Schaeper/Briedis (2004) die Verlagerung des Fokus auf die außerfachlichen Komponenten des Wissens unumgänglich. Im Folgenden werden die wichtigsten Komponenten in einigen Stichworten vorgestellt.

Individualisierung: Individuelle Verantwortlichkeiten und Entscheidungsspielräume nehmen tendenziell zu, komplexe Arbeitsabläufe, beschleunigter technologischer Wandel

- Entwicklung hin zu *Selbststeuerung, Selbstorganisation, Selbstkontrolle, Selbstmotivierung, Selbstverantwortung, Selbstdarstellung, Selbstvermarktung.*

Informations- und wissensbasierte Gesellschaft: voranschreitende Entwicklung der Wissensgesellschaft, Relevanz der wissens- und informationsbasierten Anteile am Lebens- und Erwerbsprozess.

- Entwicklung hin zum *Beherrschen moderner Arbeits- und Kommunikationstechniken, die Fähigkeit zur symbolvermittelten Interaktion und Kommunikation, analytisches Denken und neue Formen der Kreativität.*

Sachliche Entgrenzung der Arbeit: durch technologischen und sozialen Wandel, Abschied vom „Beruf fürs Leben“, Halbwertszeit des Wissens, lebenslanges Lernen

- Entwicklung hin zu *fachübergreifenden, interdisziplinären und kommunikativen Kompetenzen sowie Fähigkeit zur Selbstmotivation und zur Horizonterweiterung.*

Soziale Entgrenzung der Arbeit: durch Flexibilisierung der Erwerbsstrukturen und Abschied vom einmal Erlernten, projektgebundene Tätigkeiten und global vernetzte Erwerbszusammenhänge, Strukturanpassungen, sich schnell verändernde Anforderungen

- Entwicklungen hin zu *Kooperationsfähigkeit, Selbstorganisations- und Selbststeuerungsfähigkeiten.*

Raum-zeitliche Entgrenzung der Arbeit: stärkere Dynamik der Globalisierungstendenzen, fachliche und soziale Entgrenzung von Arbeit bedingen die raum-zeitliche Entgrenzung der Arbeit, virtuelle Geschäftszusammenhänge, Unternehmensnetzwerke, globale Verstehens- und Verantwortungszusammenhänge

- Entwicklung hin zu *interkulturellen Kompetenzen, Flexibilität, Mobilität, Koordinationsfähigkeit, Fremdsprachenkenntnissen.*

„Insgesamt führen die mangelnde Prognostizierbarkeit zukünftiger Qualifikationsanforderungen, die Unterminiertheit der Tätigkeitsbereiche von Hochqualifizierten und das steigende Verfallstempo beruflichen Anwendungswissens zu einer Akzentverschiebung hin zu Fragen außerfachlicher Kompetenzen“ (Hahn 2008, S. 37).

Die Vermittlung und Förderung außerfachlicher Kompetenzen stellt mittlerweile einen festen Bestandteil der bildungspolitischen Agenda dar, jedenfalls sollte es das: „Hochschulen vermitteln die entscheidenden Schlüsselqualifikationen für die sich entwickelnde Wissensgesellschaft“ (Kultusministerkonferenz 2002).

Die Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover (ZEvA) hat in ihrem Positionspapier (2004) gesellschaftliche Entwicklungstrends benannt, die zur Veränderung der Anforderungen in der Arbeitswelt und der Bedingungen in der Lernwelt führen:

- Verkürzung der Innovationszyklen,
- Dynamisierung der Berufsprofile,
- standortverteiltes Arbeiten und Lernen,

- Berufs- und Arbeitswechsel,
- interdisziplinäre Teamarbeit,
- interkulturelle Zusammenarbeit und
- Zunahme selbstständiger Beschäftigungsverhältnisse.

Ansätze der Kompetenzvermittlung an Hochschulen

Hochschulen haben auf ganz unterschiedliche Weise den Erwerb von Schlüsselkompetenzen zu ermöglichen. So wird der Erwerb an einigen Hochschulen durch das Lehrangebot gedeckt, an einigen Hochschulen wurden Zentren für Schlüsselkompetenzen oder Kompetenzentwicklung gegründet und auch Professuren für Schlüsselkompetenzen wurden eingerichtet. Grundsätzlich existieren *drei prinzipielle Möglichkeiten der Vermittlung* von Kompetenzen an Hochschulen:

1. Organisation eines zentralen Kursangebots = additiv.
2. Vermittlung von Schlüsselkompetenzen im Rahmen der fachlichen Lehrveranstaltungen = integrativ.
3. Dezentrale Vermittlung und Förderung mit Unterstützung durch ein Kompetenz-Center = kooperativ (Chur 2004).

Bestimmte Voraussetzungen müssen an Hochschulen geschaffen werden, um diese Angebote bereitzustellen. Die eigene individuelle Profilbildung, Formen der Finanzierung, die Gewährleistung von Beratung und die interdisziplinäre Angebotsgestaltung sind da nur einige Variablen.

Nicht außer Acht zu lassen sind in diesem Zusammenhang die Schlüsselkompetenzen von Hochschullehrenden. Im Rahmen hochschuldidaktischer Zugänge sind hier

- die Orientierung am *Learning Outcome*, bei der das Lernergebnis im Vordergrund steht;
- die Gestaltung von Lernförderlichkeit, dem *Shifting from Teaching to Learning*;
- das selbstverantwortliche Lernen;
- Handlungsorientierung durch aktive Handlungsdisposition;
- Fachintegration (Vermittlung von Schlüsselkompetenzen im Zusammenhang mit fachlichem Wissen);
- forschendes, problemorientiertes und projektorientiertes Lernen und
- die *Academic Competences* (elaborierte hochschuldidaktische Konzepte) zu nennen (Wildt 2004).

Eine an den Prinzipien des selbst gesteuerten nachhaltigen Lernens orientierte Vorgehensweise wird eine entsprechende Persönlichkeitsbildung anregen und fördern.

Von den Vermittelnden wird hier die Realisierung von *vier didaktischen Kompetenzen* gefordert: lernzielorientierte Planung, Rollensicherheit als Facilitator, Steuern der Lerngruppe sowie Anbieten besonderer Lernumgebungen (vgl. dazu Chur 2004).

Ein Beispiel für die Umsetzung des Kompetenzerwerbs an Hochschulen durch die Kombination von integrativen und additiven Angeboten findet sich an der Universität Potsdam. Das hier entwickelte Programm heißt *Studiumplus* und verbindet das reguläre Angebot der einzelnen Fächer mit einem fächerübergreifenden und fächerergänzenden Angebot und dem Einsatz neuer Lernkulturen. Zu den fünf Kompetenzbereichen von *Studiumplus* gehören

- internationale und interkulturelle Kompetenzen,
- fremdsprachliche Kompetenzen,
- Präsentation, Kommunikation, Argumentation,
- interdisziplinäres Denken und Handeln sowie
- allgemeine und gesellschaftliche Urteilskraft.

Im Heidelberger Modell werden schlüsselkompetenzfördernde Kurse am Fach selbst angeboten, entweder als eigenständige Kurse oder verzahnt mit fachlichen Veranstaltungen. Ein zentrales Kompetenz-Center übernimmt die inhaltliche und didaktische Konzeption, welches die Fachbereiche bei der Umsetzung unterstützt und berät. Aus den einzelnen Fächern werden Koordinatoren ausgewählt, die als Ansprechpartner für das Kompetenz-Center zur Verfügung stehen. Die Multiplikatoren werden in mehrtägigen inhaltlichen und didaktischen Trainings auf ihre Aufgabe vorbereitet, und die Evaluation der Veranstaltungen erfolgt durch entsprechende Befragungsinstrumente (Fehr 2004).

Auch wenn die Realisierung von integrativen Ansätzen schwieriger ist, da sie vom Lehrpersonal entwickelt und angeboten werden müssen und sich damit ein Wandel von einer Lehrkultur zur Lernkultur vollzieht, sind diese Angebote insgesamt effektiver.

Fazit

Moderne Arbeitskulturen setzen Maßstäbe für die Zukunft. Hochschulen können auf vielfältige Weise dazu beitragen, den Erwerb von Kompetenzen zu fördern und eine effektive Kompetenzvermittlung zu gewährleisten.

Ziel der Hochschulen sollte es sein, integrativen Ansätzen der Kompetenzvermittlung stärkeren Einzug in den Studienablauf einzuräumen, da nur durch regelmäßige Anwendung erworbene Kompetenzen verstetigt werden können. Integrierte Lernprozesse sind notwendig.

Um effektive Strategien zu entwickeln, müssen Hochschulen ein Gesamtkonzept erarbeiten, das sich durch die Produktqualität des Studiums, die Prozessqualität der Lehre sowie die Strukturqualität der Curricula in Verbindung mit dem Zusammenwirken der an der (Aus-)Bildung Beteiligten auszeichnet (vgl. dazu Chur 2004).

Bei der Konzeption von Angeboten zum Erwerb von Schlüsselkompetenzen ist es zudem notwendig, *drei Kriterien* zu beachten, da Schlüsselkompetenzen

1. nicht auf eine bestimmte Tätigkeit bezogen sind, sondern interdisziplinär, multifunktional und polyvalent sind;
2. generativ sind (Kompetenzen höherer Ordnung) und den Einsatz konkreter Fähigkeiten ermöglichen oder steuern;
3. nicht nur kognitiv-motorisch ausgerichtet sind, da sie die Gesamtpersönlichkeit betreffen, sie umfassen Einstellungen, Werthaltungen und Handlungsdispositionen (vgl. dazu Chur 2004).

Schlüsselkompetenzen leiten sich aus den Erfordernissen dreier Realitätsbereiche ab: der alltäglichen Lebenswelt, der Lernwelt an der Hochschule und der Berufswelt (ebd.).

Zudem ist eine „(...) Didaktik gefordert, welche über kognitive Lernprozesse hinaus die Erfahrung und das Handeln der Studierenden systematisch mit einbezieht“ (ebd., S. 18), da es bei den sozialen Schlüsselkompetenzen vor allem auch um Handlungsdispositionen und Einstellungen geht.

Nichtsdestotrotz sind in den letzten Jahren viele Initiativen an den Hochschulen zu beobachten. Wegweisende und erfolgreiche Maßnahmen und Umsetzungsstrategien wurden realisiert. Die Relevanz und Wichtigkeit dieser Debatte ist unumstritten, ermöglichen doch Schlüsselkompetenzen „(...) Identität und Handlungsfähigkeit angesichts der Anforderungen der heutigen Gesellschaft“ (Chur 2004, S. 17).

Quellen

<http://bildungplus.forumbildung.de/files/ex-bericht-bq.pdf>, Zugriff am 12.01.10

Bahl, Anke (2009) (Hrsg.): Kompetenzen für die globale Wirtschaft. Begriffe – Erwartungen – Entwicklungsansätze. W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.

Bildungsstudie (2004): Das richtige Wissen? Kompetenzvermittlung an deutschen Hochschulen. Accenture in Kooperation mit der Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft und AIESEC. URL: http://www.accenture.com/NR/rdonlyres/428B1B39-F63B-4DE5-AFB8-67A81253F473/0/Bildungsstudie_Summary.pdf, Zugriff am 16.02.2010

Chur, Dietmar (2004): Schlüsselkompetenzen – Herausforderung für die (Aus-)Bildungsqualität an Hochschulen. In: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (2004): Schlüsselkompetenzen und Beschäftigungsfähigkeit: Konzepte für die Vermittlung überfachlicher Qualifikationen an Hochschulen. Essen. S. 16–19.

- Fehr, Ute (2004): Kooperative, additive und integrative Ansätze zur Vermittlung von Schlüsselkompetenzen – Das Heidelberger Modell. In: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (2004): Schlüsselkompetenzen und Beschäftigungsfähigkeit: Konzepte für die Vermittlung überfachlicher Qualifikationen an Hochschulen. Essen. S. 31–32.
- Frey, Andreas; Balzer, Lars (2003): Beurteilungsbogen zu sozialen und methodischen Kompetenzen – smk99. In: Erpenbeck, John; Rosenstiel, Lutz von (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. Stuttgart: Schäffer – Poeschel, S. 323–335.
- Frey, Andreas; Balzer, Lars (2005): Der Beurteilungsbogen smk: Ein Messverfahren für die Diagnose von sozialen und methodischen Fähigkeitskonzepten. In: Frey, Andreas; Jäger, Reinhold S.; Renold, Ursula (Hrsg.): Kompetenzdiagnostik – Theorien und Methoden zur Erfassung und Bewertung von beruflichen Kompetenzen. Verlag empirische Pädagogik: Landau, S. 31–56.
- Hahn, Manuela-Christina (2008): Zur Diskussion über außerfachliche Kompetenzvermittlung in der ingenieurwissenschaftlichen Lehre – ingenieurwissenschaftliches Kompetenzverständnis aus kulturtheoretischer Perspektive. Dissertation an der Technischen Universität Carolo-Wilhelmina zu Braunschweig.
- Heine, Christoph; Scheller, Percy; Willich, Julia (2005): Studienberechtigte 2005 – Studierbereitschaft, Berufsausbildung und Bedeutung der Hochschulreife. *Ergebnisse der ersten Befragung der Studienberechtigten 2005 ein halbes Jahr vor Schulabgang – Pilotstudie* – A16/2005 Hochschul-Informationssystem GmbH, Hannover.
- KMK Positionspapier „Hochschule und Gesellschaft“: Beschluss der Kultusministerkonferenz 2002. URL: <http://evanet.his.de/evanet/forum/pdf-Extra/KMK-Positionspapier.pdf>, Zugriff am 13.02.2010
- Kohler, Jürgen (2004): Schlüsselkompetenzen und „employability“. In: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (2004): Schlüsselkompetenzen und Beschäftigungsfähigkeit: Konzepte für die Vermittlung überfachlicher Qualifikationen an Hochschulen. Essen. S. 5–15.
- Maag Merki, Katharina; Grob, U. (2005): Überfachliche Kompetenzen. Zur Validierung eines Indikatorensystems. In: Frey, Andreas; Jäger, Reinhold S.; Renold, Ursula (Hrsg.): Kompetenzdiagnostik – Theorien und Methoden zur Erfassung und Bewertung von beruflichen Kompetenzen. Landau: Verlag empirische Pädagogik. S. 7–30.
- Minks, Karl-Heinz (2004): Kompetenzen für den Arbeitsmarkt: Was wird vermittelt? Was wird vermisst? In: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V.: Positionen: Bachelor- und Master-Ingenieure. Welche Kompetenzen verlangt der Arbeitsmarkt? Essen: Gestaltmanufaktur, S. 32–41.
- Schaeper, Hilde; Briedis, Kolja (2004): Kompetenzen von Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen, berufliche Anforderungen und Folgerungen für die Hochschulreform. Kurzinformation A6/2004 Hochschul-Informationssystem (HIS), Hannover.
- Staudt, Erich et al. (2001): Kompetenz und Innovation. Eine Bestandsaufnahme jenseits von Personalmanagement und Wissensmanagement. In: Staudt, Erich et al. (Hrsg.): Kompetenzentwicklung und Innovation. Die Rolle der Kompetenz bei Organisations-, Unternehmens- und Regionalentwicklung. Münster. S. 127–235.

- Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (2004): Schlüsselkompetenzen und Beschäftigungsfähigkeit: Konzepte für die Vermittlung überfachlicher Qualifikationen an Hochschulen. Essen.
- Wildt, Johannes (2004): Welche Schlüsselkompetenzen braucht ein Hochschullehrer? – Einige Anmerkungen aus hochschuldidaktischer Sicht. In: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (2004): Schlüsselkompetenzen und Beschäftigungsfähigkeit: Konzepte für die Vermittlung überfachlicher Qualifikationen an Hochschulen. Essen. S. 22–24.
- ZEvA (2004): Positionspapier: Schlüsselkompetenzen in den Curricula der Hochschulen. URL: http://www.zfsk.uni-hannover.de/typo3conf/ext/naw_securedl/secure.php?u=0&file=fileadmin/institut/pdf/ZEVAPositionSK.pdf&t=1229707065&hash=a46404bc60c5da819e770627406d3d39, Zugriff am 16.09.2009

Bildungsmanagement

Günter Albrecht, Peter Albrecht, Bernhard Antmann

Aufgaben und Kompetenzen „ausbildender Fachkräfte“

Der Kompetenzbegriff wird sowohl in der Wissenschaft als auch in der Praxis heftig diskutiert. Die Begriffe Handlungskompetenz und Kompetenzmodule waren von elementarer Bedeutung im Modellversuch „Gestaltungsoffene Ausbildungsvarianten im Qualifizierungs- und Unternehmens-Netzwerk von KMU am Beispiel Mechatroniker/in (GAQ-Net)“. Beschrieben und erläutert werden sie am Beispiel „ausbildender Fachkräfte“. Diese spielen für die mehr als 80% der Jugendlichen, die im dualen System in KMU ausgebildet werden, eine ganz entscheidende Rolle. Durch die Handlungskompetenz der „Ausbildenden Fachkräfte“ werden die Qualität und Effektivität der Ausbildung maßgeblich geprägt. Ihre wichtigsten Elemente sind Thema des folgenden Beitrages.

1. Vorbemerkungen

Das duale System ist gekennzeichnet von einer effektiven Verbindung von Unternehmens-, Arbeits- und Lernkultur und damit elementarer Bestandteil der Fachkräftesicherung im Fokus der Wissensgesellschaft. Aus dieser Sicht werden die nachfolgenden Überlegungen dadurch gekennzeichnet, dass in Deutschland das Unternehmertum vor allem durch die kleinen und mittleren Unternehmen (KMU) geprägt wird. Diese Unternehmen – auch Mittelstand genannt – sind auch in puncto Jobs das „dynamische Herz“ der deutschen Wirtschaft.

Ausgangspunkt für die konzeptionellen Überlegungen waren für den Modellversuch drei Aspekte:

- viele KMU (insbesondere Existenzgründer) sind nicht ausreichend auf die „harte“ betriebswirtschaftliche Realität vorbereitet,
- bei der Wertschöpfungsdiskussion wird zuerst die Personalreduzierung favorisiert und die perspektivische Nachwuchssicherung ungenügend berücksichtigt und
- insbesondere KMU benötigen Unterstützung bei der Auswahl und Anleitung „ausbildender Fachkräfte“.

Der Modellversuch auf den Punkt gebracht:

„Gestaltungsoffene Ausbildungsvarianten im Qualifizierungs- und Unternehmens-Netzwerk von KMU am Beispiel Mechatroniker (GAQ-Net)“ (Berlin): Hier geht

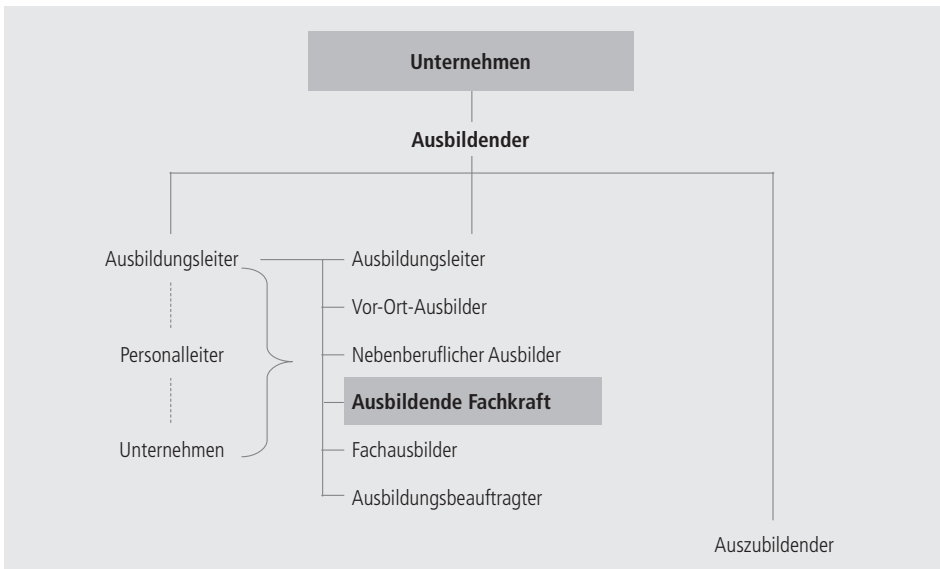
es um die Unterstützung der Ausbildungsfähigkeit der KMU (Bewerbersauswahl, Gestaltung der Ausbildung, Prüfungsfragen), Aufbau regionaler Netzwerke (Betriebe und andere Partner in der Region), Etablierung des Ausbildungsberufs Mechatroniker/-in und Herstellung der Vergleichbarkeit der Ausbildungsbedingungen, Entwicklung von Kompetenzmodulen“ (Westhoff, 2006, S. 17).

2. Betriebliches Ausbildungspersonal

Größere Unternehmen mit Ausbildungswerkstatt beschäftigen vielfach einen eigenverantwortlichen Ausbildungsleiter und auf jeden Fall hauptberufliche Ausbilder. In KMU gibt es oft nicht mal einen Personalleiter. Es ist überwiegend auch kein berufspädagogisch ausgewiesenes Personal vorhanden. Der Geschäftsführer eines KMU als Ausbildender trägt die Gesamtverantwortung und überträgt Einzelaufgaben an eine Vertrauensperson und Fachexperten im Unternehmen. Dominant bei dieser Entscheidung sind die Handlungskompetenzen des Auserwählten.

Die Abbildung 1 vermittelt eine Übersicht zum betrieblichen Ausbildungspersonal. Der Fokus des Modellversuchs richtete sich auf die Ausbildende Fachkraft. In einigen Branchen und Regionen wird synonym auch der Begriff Ausbildungsbeauftragter verwendet.

Abbildung 1: Organisatorischer Aufbau und betriebliches Ausbildungspersonal



Der Modellversuch hat bestätigt, die ständig wachsende Bedeutung der Personalentwicklung für KMU ist eng mit der Relevanz von „Ausbildenden Fachkräften“ verbunden. Dabei wird immer wieder die Rolle und Stellung der mit Ausbildung betrauten Personen nach unterschiedlichsten Gesichtspunkten, so auch unter dem Kompetenzaspekt, thematisiert. Die Untersuchungen zur Spezifik von „Ausbildenden Fachkräften“ wurden deshalb als Beitrag zur Qualifikationsforschung, zu arbeitsbezogenen Vermittlungsformen bzw. zur berufsdidaktischen Forschung angelegt.

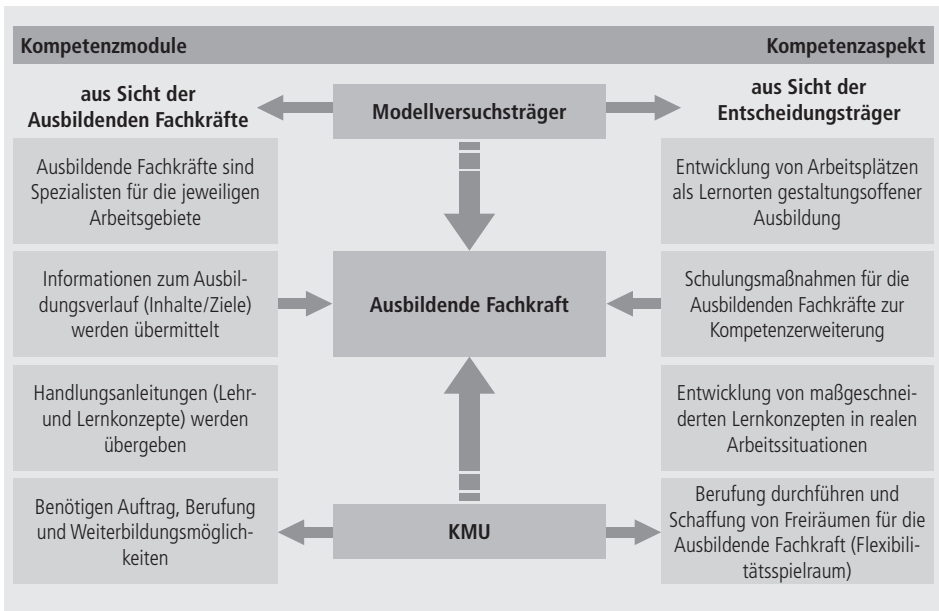
Der Begriff „Ausbildende Fachkraft“ ist immer an den Sachverhalt der „Betreuung“ von Personen während der Ausbildung in Unternehmen gebunden worden. Das impliziert unterschiedlichste Fragestellungen: Ist diese Fachkraft mehr als ein „Betreuer“ oder weniger? Vielleicht ist sie auch ein Allrounder im KMU oder vielleicht doch der einzige Abkömmliche, aber kein „Ersatz- oder Hilfspädagoge“.

Über welche Kompetenzen muss eine „Ausbildende Fachkraft“ verfügen? Sicher sind damit nicht nur Fachkompetenz, Expertenwissen und Spezialistentum, sondern auch Ausgeglichenheit, Vertrauenswürdigkeit und Zuverlässigkeit verbunden. Solche Fachkräfte mit Vorbildfunktion wirken mit Engagement und Verantwortungsbewusstsein tagtäglich an der Ausbildung des Fachkräftenachwuchses in Industriebetrieben, im Handwerk sowie im Dienstleistungs- und Verwaltungsbereich mit.

Unter dem Kompetenzaspekt werden mit dieser zusätzlichen Aufgabe – Mitwirkung an der Ausbildung – bisher nicht gekannte Anforderungen an das zuständige Personal gestellt. Bei der Auswahl dieses Personals sind Sorgfalt, Überzeugungskraft und Feingefühl ganz entscheidend. Die oder der Auserwählte sollten das Gefühl erhalten, dass nicht nur zusätzliche Anforderungen an sie gestellt werden, sondern es auch eine Wertschätzung und Würdigung ihres Wirkens ist.

Der Kompetenzaspekt ergibt sich hier im doppelten Sinn. Der „Ausbildenden Fachkraft“ wird durch die Übertragung des Ausbildungsauftrages Kompetenz bescheinigt und gleichzeitig wird sie mit der Sicherung des Kompetenzerwerbs der Auszubildenden beauftragt. Unser Grundverständnis von einer „Ausbildenden Fachkraft“ ist an den Kompetenzaspekt gebunden, und die Einordnung in einen berufspädagogischen Bezugsrahmen ist in Abb. 2 vereinfacht dargestellt. Auf der rechten Seite werden einige Aufgaben unter dem Kompetenzaspekt aus der Sicht der Entscheidungsträger skizziert. Die Spezifik der Ausbildenden Fachkräfte wird links in Wechselwirkung mit den KMU dargestellt. Darauf wird im Folgenden aus unterschiedlichen Blickrichtungen eingegangen.

Abbildung 2: Übersicht Ausbildende Fachkraft



Diese Abbildung stützt zugleich die Begriffsbestimmung dieser Gruppe des betrieblichen Ausbildungspersonals:

- „Ausbildende Fachkräfte“ sind vom Unternehmen beauftragt, ihr Wissen und Können im Arbeitsprozess an die Auszubildenden zu übertragen.
- „Ausbildende Fachkräfte“ verbinden mit ihrem Engagement Betriebsablauf und Ausbildung und bilden die Schaltstelle zwischen Geschäftsführung, Kollegen und Auszubildenden.
- „Ausbildende Fachkräfte“ besitzen keine berufs- und arbeitspädagogische Qualifizierung und sind damit keine „Hilfspädagogen“, sondern unter dem Kompetenzaspekt Fachexperten auf ihrem Arbeitsgebiet.

Die Erkenntnisse und Erfahrungen bei der Auswahl, der Aufgabenpräzisierung und der Unterstützung „ausbildender Fachkräfte“ sind bei der Formulierung der „10 Thesen zum Beruflichen Ausbildungspersonal – BILANZ und PERSPEKTIVEN“ berücksichtigt worden (Der deutsche Berufsausbilder, 2009, S. 1). Eine Facette ist besonders hervorzuheben: Ausbildende Fachkräfte verbinden mit ihrem Engagement den Ausbildungsprozess und den Betriebsablauf und sind gleichzeitig Kontaktperson zu den Kollegen und zur Geschäftsführung (vgl. Albrecht, Günther/Albrecht, Peter 2006, S. 114–127).

3. Berufliche Handlungskompetenz

Im Modellversuch gab es zwei weitere Fixpunkte: erstens Erwerb beruflicher Handlungskompetenz und zweitens Entwicklung und Erprobung von Kompetenzmodulen.

Die Handlungskompetenz, originär ein Begriff aus vielen Bereichen der Gesellschaft, regelt z. B. in Ministerien und Betrieben Zuständigkeiten für Ressorts und Abteilungen und überträgt dem jeweiligen Leiter entsprechende Entscheidungsbefugnisse. Dabei ist nicht immer eine Kongruenz zwischen der verliehenen Entscheidungsbefugnis und der persönlichen Entscheidungsfähigkeit gegeben. Im übertragenen Sinne tritt dieser Sachverhalt auch in der Tätigkeit der „Ausbildenden Fachkräfte“ auf. Entscheidend ist immerhin die tatsächliche Befähigung, bestimmte Probleme lösen zu können. Dabei ist zu unterscheiden zwischen Kompetenz als übertragener Zuständigkeit und Kompetenz als erworbener Befähigung, hier im Grundverständnis von Handlungskompetenz. Damit ist beispielsweise eine wechselseitige Verknüpfung unterschiedlichster Aspekte des menschlichen Handelns in Lern- und Arbeitssituationen gemeint.

Für die Beschreibung beruflicher Handlungskompetenz hinsichtlich gewünschter Eigenschaften, Fähigkeiten und Fertigkeiten wird unter pragmatischen Gesichtspunkten eine Aufteilung in nachfolgende vier Kompetenzbereiche vorgeschlagen:

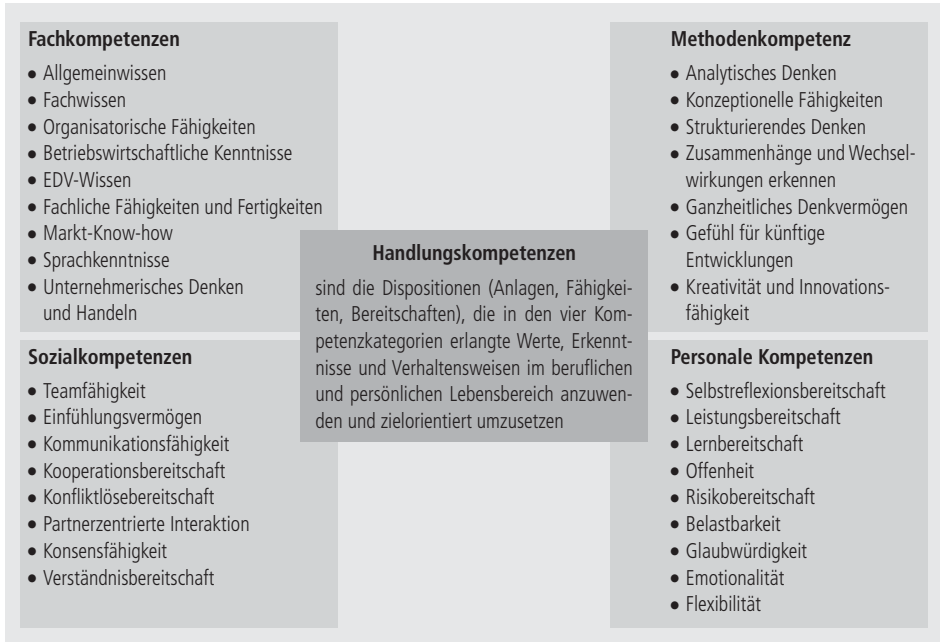
- Fachkompetenz
- Methodenkompetenz
- Sozialkompetenz
- personale Kompetenz, integriert zu beruflicher Handlungskompetenz

In Anlehnung an Erpenbeck/Heyse werden in der nachfolgenden Abbildung exemplarisch die vier Grundkompetenzen mit unterschiedlichen Teilkompetenzen vorgestellt.

Mit dem BIBB-Modellversuchsschwerpunkt „Flexibilität“ ist der zweite Fixpunkt „Kompetenzmodule“ in besonderer Weise verbunden. Die Arbeiten im Modellversuch waren zunächst von den Vorbehalten zur „Modul-Ausbildung“ geprägt.

In der aktuellen bildungspolitischen Diskussion um Reformen bzw. Modernisierung gehört auch die Modularisierung zu den stark strapazierten Begriffen. Modularisierung wird aber in sehr unterschiedlichen Bedeutungen verwendet. Der Grundbegriff Modul kommt aus dem technischen Bereich. Er beschreibt eine in sich abgeschlossene Funktionseinheit. Im Bildungswesen erfolgt eine Übertragung des Begriffes auf Lerneinheit, Studienabschnitt, Ausbildungsbaustein bzw. Teilqualifikation.

Abbildung 3: Struktur der Handlungskompetenzen

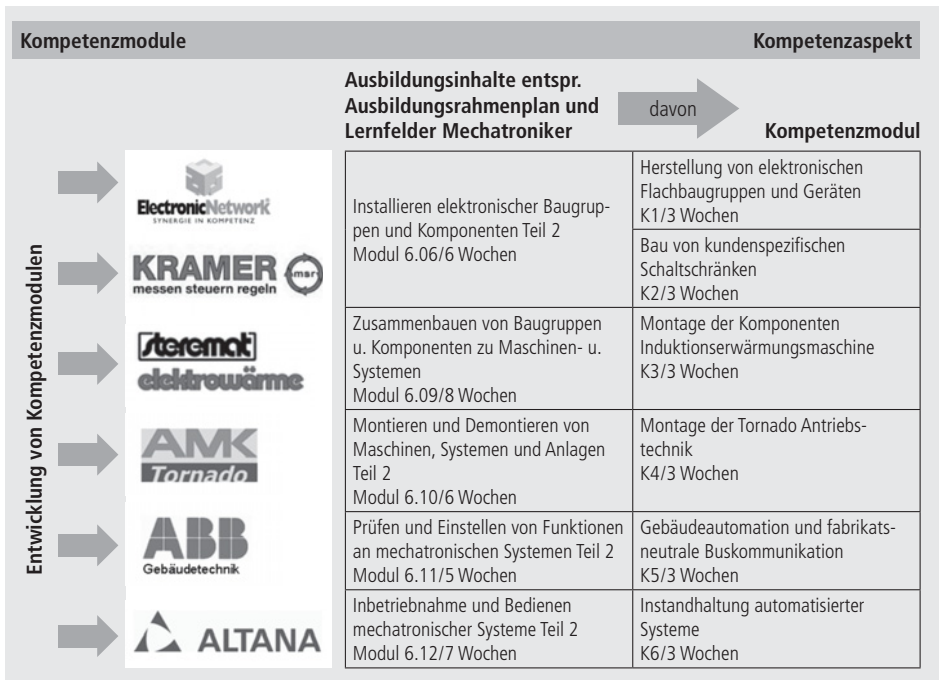


In Deutschland erfolgte in den letzten Jahren eine Polarisierung bei der Benutzung des Modulbegriffs. Die Gegner argumentieren, dass Modularisierung zur Einführung der Teilqualifizierung und damit zur Auflösung des deutschen Berufskonzeptes führt. Die Befürworter verbinden mit Modularisierung mehr Flexibilität bei der Nutzung von Qualifizierungsangeboten. Diese Zielstellung ist auch Grundlage für die Ausbildung nach Kompetenzmodulen. Sie werden als Bausteine zur Vermittlung von Handlungskompetenz betrachtet. Der Ausbildungsrahmenplan mit den 20 definierten Komplexen des Ausbildungsberufsbildes und der Rahmenlehrplan mit den 13 definierten Lernfeldern für den Ausbildungsberuf „Mechatroniker/in“ bilden die Grundlage für die zu erwerbenden Kompetenzen. Durch die Kompetenzmodule wird eine gestaltungsoffene Ausbildung für KMU und damit auch eine Befähigung zum selbstgesteuerten und selbstorganisierten Lernen ermöglicht (siehe Abb. 4).

Diese Module bieten den „Ausbildenden Fachkräften“ die Möglichkeit der Übertragung des Konzeptes der Kompetenzmodule auf andere „lernhaltige“ Arbeitsplätze. Diese Arbeitsplätze ermöglichen in besonderer Weise die Verknüpfung von lernorientiertem Arbeiten und arbeitsorientiertem Lernen. Damit erhalten sie zugleich Hilfe und Unterstützung sowie Anregungen für die Sicherung des Kompetenzerwerbs der Auszubildenden und werden als „Ausbildende Fachkräfte“ zur

handlungs- und geschäftsprozessorientierten Ausbildung befähigt. Sie setzen im Unternehmen selbst die Impulse, die für die Entstehung selbstorganisierter Lernprozesse notwendig sind, und helfen den Lernenden somit, ihre Kompetenzen selbst zu erweitern. Auf diese Weise werden „Ausbildende Fachkräfte“ zu Multiplikatoren, auf die es für einen erfolgreichen Transfer ankommt (vgl. Westhoff 2006, S. 19). Die „Ausbildenden Fachkräfte“ sind damit betriebliche Mitarbeiter, die tätigkeitsbegleitend Ausbildungsaufgaben übernehmen. Diese Tätigkeit üben sie vielfach nur zeitweise aus, d. h. solange die Auszubildenden an ihrem Arbeitsplatz bzw. in ihrem Bereich eingesetzt sind. Sie sind es aber, die mit den neuesten Entwicklungen in ihrem Arbeitsbereich im Betrieb in Berührung kommen, in technisch-technologische und organisatorische Veränderungsprozesse einbezogen sind und die spezifische Verantwortung dafür tragen, dass auch die Auszubildenden diesen betrieblichen Anforderungen zeitnah gerecht werden können.

Abbildung 4: **Kompetenzmodule**



An dieser Stelle soll ein weiteres Fazit aus dem Modellversuch genannt werden: Speziell beim Beruf Mechatroniker/in stehen die „Ausbildenden Fachkräfte“ vor neuen Herausforderungen. Die komplexen (fachübergreifenden) Anforderungen im

Berufsprofil und die Identifikation mit der Ausbildung führten auch zu einer stärkeren innerbetrieblichen Verbindung von „Mechanik“ und „Elektrik“ zu einer „Service-Einheit“. Das schon oft bemühte Motto „Der Auszubildende als Innovationsträger für das Unternehmen“ erhielt hier eine weitere Bestätigung aus der betrieblichen Praxis (vgl. Albrecht/Bruhn 2003, S. 36–40).

Die „Ausbildenden Fachkräfte“ engagieren sich auch im Bereich der Prüfung, die mit dem betrieblichen Auftrag endet. Ein solcher sehr praxisorientierter Ansatz führt immer wieder zu Fragen zur Art und zum Umfang dieser Arbeit, zeigt aber auch sehr deutlich, zu welchen Leistungen die Auszubildenden fähig sind.

4. Externes Ausbildungsmanagement

Im Modellversuchskonzept hatte die Entwicklung und Erprobung eines spezifischen externen Ausbildungsmanagements für KMU einen Stellenwert.

Die Unternehmen benötigen Handlungsanleitungen für die zusätzliche Tätigkeit als „Ausbildende Fachkraft“. Das unterstützt die Entwicklung maßgeschneiderter Ausbildungskonzepte und die Festigung der Ausbildungsbereitschaft vor allem der KMU (vgl. Albrecht/Albrecht 2007, S. 167).

Ausgehend von den betrieblichen und branchenspezifischen Anforderungen der KMU sind unter dem Kompetenzaspekt beispielsweise zu beachten:

- die „Ausbildende Fachkraft“, von der die Ausbildung in den kleineren Unternehmen weitgehend getragen wird, benötigt Anleitung und Unterstützung,
- Netzwerke der Unternehmen untereinander und mit anderen Akteuren der beruflichen Bildung,
- neue Konzepte für die Auszubildenden und die Fachkräfte bei der Ausgestaltung der Flexibilitätsspielräume im Kontext von Aus- und Weiterbildung erfordern auch unterschiedliche Formen externen Ausbildungsmanagements.

Das externe Ausbildungsmanagement wird im Modellversuch als Gesamtprozess von der Einstellungsphase über die Ausbildungsvorbereitung und -durchführung bis zur Prüfungsvorbereitung verstanden. Im Detail vollzieht sich das externe Ausbildungsmanagement in folgenden Phasen (Schritten):

Ein Jahr vor Ausbildungsbeginn beginnt die Zusammenarbeit zwischen den KMU und der ABB Training Center GmbH & Co. KG in Berlin. Zunächst werden vorrangig die Geschäftsführer, die Personalverantwortlichen und die „Ausbildenden Fachkräfte“ aktiv. Von den Fachgebietsleitern der ABB Training Center GmbH & Co. KG in Berlin wird die Beratung zu organisatorischen, fachlichen und personellen Fragen durchgeführt. Schwerpunkt ist die Gewinnung von zusätzlichen Ausbildungsplätzen und die Sicherung der Ausbildungsbereitschaft der KMU.

In dieser Phase der Zusammenarbeit, die von den KMU wegen ihrer Entlastung von den administrativen Aufgaben besonders gewürdigt wird, entstehen für den Bildungsdienstleister/Fachgebietsleiter folgende Anforderungen:

- Verständnis für die betrieblichen Zusammenhänge,
- Erkennen des Kundenbedarfes,
- Entwickeln einer sensiblen Beratungskompetenz,
- Entwicklung zum Netzwerkmoderator,
- Flexibilität und Verhandlungsgeschick,
- Kompetenzentwicklung des Fachgebietsleiters zur Transfersicherung.

Das Ergebnis der ersten Phase ist es, die Ausbildungsbereitschaft der KMU zu erreichen und maßgeschneiderte Ausbildungskonzepte anzubieten. Dabei vertrauen die KMU-Verbundpartner dem soliden Organisations- und Qualitätsmanagement des Bildungsdienstleiters. Die vorhandene Transparenz zu den entstehenden Ausbildungskosten gibt den KMU-Verbundpartnern die nötige Planungssicherheit.

In der Phase des zweiten Ausbildungsjahres werden die Auszubildenden erstmalig in ihren zuständigen KMU eingesetzt. Spätestens jetzt müssen sie handlungsorientiert unter tatsächlichen betrieblichen Bedingungen lernen und arbeiten. In dieser Phase übernimmt die „Ausbildende Fachkraft“ in den Unternehmen eine hohe Verantwortung. Während dieser Phase wirkt der Fachgebietsleiter als Coach zu allen Fragen der Ausbildung (fachlich, methodisch, zeitlich) und Weiterqualifizierung.

Im dritten Ausbildungsjahr befindet sich der Auszubildende ausschließlich in den KMU (ausbildendes Unternehmen). Die Ausbildungsbedingungen und die Lernhaltigkeit der Arbeitsplätze müssen bereits im Vorfeld des Einsatzes gesichert werden. Die ABB Training Center GmbH & Co. KG in Berlin als „Steuerstelle“ für die Verbundpartner hilft und entwickelt Kompetenzmodule auf der Grundlage der fachspezifischen Besonderheiten und Anforderungen in den KMU. Als Bildungsdienstleister sichert das ABB Training Center bei Bedarf die notwendigen Bildungs- und Qualitätsmanagementmaßnahmen.

In der Phase des vierten Ausbildungsjahres hilft das ABB Training Center in Person der Fachgebietsleiter bei der Erarbeitung des betrieblichen Auftrages zur Abschlussprüfung und organisiert eine optimale Prüfungsvorbereitung. Dieser dargestellte partnerschaftliche, arbeitsteilige Ausbildungsverlauf verdeutlicht:

Im sich vollziehenden Strukturwandel bei den KMU wird vor allem die enge Durchdringung von Arbeiten und Lernen zur Grundlage für die Veränderung. Der notwendige Fachkräftebedarf muss durch die Erstausbildung von entsprechendem Fachpersonal und durch die berufliche Weiterbildung vorhandener Fachkräfte gesichert werden. Der damit verbundene Wissens- und Lerntransfer erhält unter den

immer kürzer werdenden Innovationszyklen und der sich verstärkenden Flexibilisierung einen ständig wachsenden Stellenwert unter zeitlich kürzeren Abständen (vgl. Albrecht/Albrecht 2008, S. 51–64).

Die Fortbildung des eigenen Personals im ABB Training Center und die Entwicklung unternehmensbezogener Lernstrategien nehmen dabei einen wichtigen Platz ein. Neben klassischen Formen der Weiterbildung erfolgt diese auch durch die aktive Mitwirkung der Verantwortlichen der ABB Training Center GmbH & Co. KG in Berlin, z. B. in unterschiedlichsten Arbeitskreisen, im Ausbildungsnetzwerk Mechatroniker, bei „Unternehmerstammtischen“ und in der Prüfungskommission (vgl. Albrecht 2002, S. 37 f.). Diese Formen der Zusammenarbeit führen zu einem ständigen Erfahrungsaustausch und auch zur Verstetigung der Beziehungen zu den Unternehmen und Oberstufenzentren sowie zur Sicherung des Transfers.

5. Zusammenfassung

Details zum Modellversuch sind in der von Gisela Westhoff 2006 herausgegebenen Publikation im Beitrag „Ausbildungsinitiativen und Flexibilitätsspielräume – Erfordernisse für KMU“ beschrieben worden (vgl. Albrecht, Günther/Albrecht, Peter/Antmann/Haendly 2006, S. 114 ff.). Personal- und Organisationsentwicklung sind Eckpfeiler im Wettbewerb, und gerade die betriebswirtschaftliche Bedeutung des Lernens der Mitarbeiter nimmt ständig zu. Auch für KMU werden die manchmal nur als Schlagworte benutzten Begriffe, wie Unternehmenskultur, Wissen und Können bzw. berufliche Handlungskompetenz, immer mehr zu einem entscheidenden Wertschöpfungsfaktor. Im Zusammenhang mit dem Modellversuch wurden Beispiele zur Unterstützung (Beratung und Coaching) der ausbildenden Fachkräfte und Konzepte zur Unterstützung des selbstgesteuerten Lernens (Förderung der Selbstständigkeit der Auszubildenden) entwickelt.

Als Fazit für das Modellversuchskonzept ergab sich exemplarisch:

Die KMU benötigen externes Ausbildungsmanagement, sie haben Unsicherheiten bei der Interpretation des Anforderungsprofils des Berufsbildes, sie besitzen Qualifizierungsbedarf bei den ausbildenden Fachkräften und erwarten organisatorische und fachliche Hilfestellung während des gesamten Prozesses der Berufsausbildung.

Aus der Sicht des Ausbildungsprozesses ist in den KMU im Sinne der Komplexität eines Verständnisses von Unternehmenskultur die Spezifik einer immanenten „Lern-, Ausbildungs- und Arbeitskultur“ zu entwickeln. Hierbei stehen die „Ausbildenden Fachkräfte“ vielfach allein und sind oft darauf nicht vorbereitet. Ist die Ausbildung jedoch Bestandteil der Unternehmenskultur und dient der perspektivischen Fachkräftesicherung, dann wird die Auswahl der „Ausbildenden Fachkraft“ gründ-

lich vorbereitet und die zusätzliche Ausbildungsleistung vielfach auch entsprechend gewürdigt.

In zahlreichen KMU konnten in diesem Sinne Beispiele initiiert werden. Die „Ausbildenden Fachkräfte“ erweisen sich als sehr motiviert, haben sich mit dem zusätzlichen „Bildungs- und Erziehungsauftrag“ identifiziert und betrachten diese zusätzlichen Ausbildungsaufgaben als eine Herausforderung für sich und ihr Unternehmen. Damit fördern sie meist unbewusst eine spezifische Unternehmenskultur.

Als weiteres Fazit könnte abgeleitet werden: Aufgaben und Kompetenzen ausbildender Fachkräfte erfordern weitere Untersuchungen und ergebnisorientierte Transferleistungen. Die Rolle und Stellung ausbildender Fachkräfte sollte integraler Bestandteil einer vorhandenen oder noch zu formulierenden Unternehmenskultur sein.

Quellen

- Albrecht, Peter (2002): Netzwerk Mechatronik – Ein Ansatz für zusätzliche betriebliche Ausbildungsplätze. In: Kompetenz. o. Jg. Heft 35, S. 37–38.
- Albrecht, Peter; Bruhn, Hans-Jürgen (2003): Ausbildungsoffensive für die Region. In: Kompetenz. o. Jg. Heft 36, S. 36–40.
- Albrecht, Günter; Albrecht, Peter; Antmann, Bernhard; Haendly, Gerd (2006): Ausbildungsinitiativen und Flexibilitätsspielräume – Erfordernisse für KMU. In: Westhoff, Gisela (Hrsg.): Gestaltung der Flexibilitätsspielräume in der Berufsbildung: Ausbildende Fachkräfte und selbstorganisiertes Lernen. Konstanz, S. 114–127.
- Albrecht, Peter; Albrecht, Günter (2007): Gestaltungs offene Ausbildung – externes Ausbildungsmanagement – Transferaspekte. In: Neue Ausbildungsanforderungen und externes Ausbildungsmanagement. Bielefeld, S. 161–175.
- Albrecht, Günter; Albrecht, Peter (2008): Ausbildende Fachkräfte im Fokus wissenschaftlicher Begleitung und fachlich-wissenschaftlicher Betreuung. In: Westhoff, Gisela (Hrsg.): Gestaltung der Flexibilitätsspielräume in der Berufsbildung, Band 2: Gestaltungs offene Aus- und Weiterbildung durch Handlungsforschung fördern. Konstanz, S. 51–64.
- Albrecht, Günter; Albrecht, Peter (2011): Erhöhung der Attraktivität der dualen Ausbildung – Herausforderungen für das betriebliche Ausbildungspersonal. In: Albrecht, Günther; Unger, Axel-Michael (Hrsg.): Betriebliches Ausbildungspersonal im „demografischen“ Wandel. Konstanz, S. 129–134.
- Der deutsche Berufsausbilder. Zeitschrift des Bundesverbandes Deutscher Berufsausbilder e.V. (BDBA) (2009). Konstanz, S. 51–54.
- Erpenbeck, John; Heyse, Volker (1996): Berufliche Weiterbildung und berufliche Kompetenzentwicklung. In: Bergmann, Bärbel: Kompetenzentwicklung '96. Strukturwandel und Trends in der betrieblichen Weiterbildung. Münster, S. 15–152.
- Erpenbeck, John; Heyse, Volker (1997): Der Sprung über die Kompetenzbarriere. Bielefeld, S. 50.

- Holz, Heinz (2004): Selbstevaluation in der Berufsbildung. Konzept-Praxis-Grenzen-Handlungsbedarfe-Instrumente. Bielefeld, S. 22 f.
- Hopfenbeck, Waldemar; Müller, Manuela; Peisl, Thomas (2001): Wissensbasiertes Management. Ansätze und Strategien zur Unternehmensführung in der Internet-Ökonomie. Landsberg/Lech, S. 399.
- Ridderstrale, Jonas; Nordström, Kjell (2000): Funky Business. Wie kluge Köpfe das Kapital zum Tanzen bringen. München, S. 31.
- Westhoff, Gisela (2006): Gestaltung der Flexibilitätsspielräume in der Berufsbildung: Ausbildende Fachkräfte und selbstorganisiertes Lernen. Konstanz, S. 19.

Herbert Michel, Helmut Ernst

Anforderungen an die Kompetenzentwicklung im modernen Bildungsdienstleister

Im Beitrag wird dargestellt, wie es gelungen ist, das Schweriner Ausbildungszentrum (SAZ) zu einem modernen Bildungsdienstleister, der Ausbildungsleistungen mit Weiterbildungsangeboten und Personaldienstleistungen in sinnvoller Weise verknüpft, umzugestalten. Dabei wird insbesondere auf die Organisationsentwicklung als Basis für die Kompetenzentwicklung der Mitarbeiter/-innen eingegangen.

1. Vorbemerkungen

Bildungsdienstleister agieren heute in einem sich schnell und vor allem radikal verändernden technisch-technologischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Umfeld.

Solche hinlänglich oft beschriebenen Veränderungsprozesse, die in den Schlagwörtern Globalisierung, Vernetzung, Informationsgesellschaft, Digitalisierung, immer kürzere technische Innovationszyklen, Ressourcenendlichkeit u. a. m. zum Ausdruck kommen, bleiben nicht ohne Auswirkungen auf die Aus- und Weiterbildungsprozesse insbesondere in den Unternehmen.

Bildungsdienstleister, die diese Entwicklungen nicht erkennen und sich den Anforderungen nicht stellen, können im Wettbewerb nicht bestehen.

Erforderlich ist ein radikaler Wandel, weg von Lehrgängen, Kursen und Lerneinheiten, losgelöst vom betrieblichen Geschäftsprozess, hin zum arbeitsorientierten Lernen.

Dieser Wandlungsprozess erfasst alle Bereiche der beruflichen Bildung, beginnend bei der Berufsorientierung über die Berufsvorbereitung, die duale Berufsausbildung bis hin zur beruflichen Weiterbildung, die in einen Prozess lebenslangen Lernens einmündet. Immer mehr Unternehmen erkennen, dass die Modernisierung ihrer Unternehmensstrukturen eng verbunden werden muss mit einer umfassenden Personalentwicklung, mit Aus- und Weiterbildungsprozessen, die auf den Lernort Arbeitsplatz und den betrieblichen Geschäftsprozess gerichtet sind.

Insbesondere in kleinen und mittleren Unternehmen findet diese neue Form des Lernens nicht ausschließlich im Betrieb, sondern zunehmend in enger Lernortkooperation mit Bildungsdienstleistern statt, d. h. arbeitsorientiertes Lernen ist eng mit lernorientiertem Arbeiten verbunden. Nur auf diese Weise gelingt es, entsprechende berufliche Handlungskompetenz auszuprägen.

Das Schweriner Ausbildungszentrum (nachfolgend SAZ genannt) hat sich dieser veränderten Situation gestellt. Ausgangspunkt unserer Entwicklung waren die

umfangreichen Erfahrungen beim Übergang vom Bildungsträger zu einem Bildungsdienstleister sowie die Erfahrungen in der Gestaltung eines kundenorientierten Kooperationsmanagements.

In den letzten zehn Jahren ist es gelungen, das SAZ zu einem modernen Bildungsdienstleister, der Ausbildungsleistungen mit Weiterbildungsangeboten und Personaldienstleistungen in sinnvoller Weise miteinander verknüpft, umzugestalten.

Dabei galt es, Barrieren zu überwinden, die sowohl in der Aufbau- und Ablauforganisation als auch in den bisherigen Werthaltungen, Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen sowohl des berufspädagogischen Personals als auch des Managements begründet waren. Maßgeblich unterstützt wurde dieser Prozess durch den BIBB-Modellversuch EPOS („Entwicklung innovativer Potenziale in der gestaltungsoffenen Berufsausbildung durch den Einsatz eines Service-Aus- und Weiterbildners in kleinen und mittleren Unternehmen“), in dem es vor allem um

- Flexibilisierung der betrieblichen Ausbildung durch Nutzung der Spielräume einer gestaltungsoffenen Berufsausbildung,
- Ermittlung innovativer Potenziale einer gestaltungsoffenen Berufsausbildung für die vorgesehenen betrieblichen Arbeitsplätze,
- Weiterentwicklung der Dienstleistung im externen Bildungsmanagement durch den Einsatz von Service-Aus- und Weiterbildnern,
- Neubestimmung der Rolle des externen Bildungsunternehmens auch zur Sicherung der beruflichen außerbetrieblichen Anforderungen und
- Implementierung einer „Berufspädagogischen-vor-Ort-Kompetenz“ in den beteiligten Unternehmen und damit Kompetenzentwicklung unmittelbar am betrieblichen Arbeitsplatz ging.

Welche Veränderungsprozesse damit eingeleitet werden, ist Inhalt des folgenden Beitrags.

2. Organisationsentwicklung als Basis für die Kompetenzentwicklung der Mitarbeiter/-innen

Ein wesentlicher Ausgangspunkt für die Durchführung des Modellversuches „Entwicklung innovativer Potenziale in der gestaltungsoffenen Berufsausbildung durch den Einsatz eines Service-Aus- und Weiterbildners in KMU“ (EPOS) war der seit einigen Jahren andauernde Strukturwandel in der Wirtschaft und Gesellschaft und der sich daraus ergebende Wandel des Inhaltes und der Perspektiven der Arbeitsplätze, der Arbeitsstrukturen und der damit verbundenen Arbeitsorganisation. Das SAZ hat sich diesen Herausforderungen für neu entstehende Tätigkeitsfelder und Arbeitsformen mit flexiblen und aktuellen Dienstleistungen auf dem Gebiet der betriebli-

chen Aus- und Weiterbildung des Personals in kleinen und mittleren Unternehmen gestellt, zum einen, um wettbewerbsfähige Unternehmensstrukturen aufzubauen, zum anderen, um Erkenntnisse zu gewinnen, die für das gemeinsame Handeln von Unternehmen und Bildungsdienstleister wichtig sind und anderen Bildungsunternehmen zur Verfügung gestellt werden können. Dieser Prozess begann mit einer umfassenden Analyse von Strukturen und Abläufen, indem eine Bestandsaufnahme aller geschäftsrelevanten Aufgaben in allen Bereichen vorgenommen wurde. Dies diente dann als Wissensbasis, um in einem zweiten Schritt die Ablauf- und Aufbauorganisation zu verbessern und um eine systematische Kompetenzentwicklung der Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen zu ermöglichen.

Dieser Prozess war unmittelbar mit der Weiterentwicklung des SAZ zu einem modernen Bildungsdienstleister verbunden. Es wurde deutlich, dass innovative Ansätze und inhaltliche Überlegungen zur „Neupositionierung von Bildungsdienstleistern“ auch zu gravierenden Veränderungen in der Personal- und Organisationsentwicklung in den Bildungsunternehmen führen müssen.

Im Einzelnen ging es um

- die Entwicklung des SAZ zum führenden regionalen Bildungsdienstleister für neue regional wichtige Technologien und Techniken in der Metallverarbeitung, Kunststoffverarbeitung, I & K-Branche u. a.,
- die Einführung der Managementstrategie der kundenorientierten Unternehmensführung mit dem Ziel der erhöhten Kundenbindung und weiteren Gewinnung potenzieller Kunden,
- die Schaffung neuer verknüpfter arbeitsplatzorientierter Aus- und Weiterbildungsformen Bildungsdienstleister – Kleine und mittlere Unternehmen (prozess- und gestaltungsorientierte Berufsbildung – Herausbildung beruflicher Kompetenz und beruflicher Identität – berufliche Praxisgemeinschaft),

durch:

- Einführung einer neuen Aufbauorganisation, in der über Matrixstrukturen funktions- und projektbezogene Entscheidungssysteme miteinander verknüpft werden und mit der eine ganzheitliche Problemsicht und -bearbeitung erreicht wird (Verknüpfung von Aus- und Weiterbildung im Verbund, Integrationsbegleitung und Transferunterstützung im Unternehmen selbst),
- Verknüpfung betrieblicher und außerbetrieblicher Aus- und Weiterbildungsprozesse durch den Aufbau einer umfassenden kundenorientierten Unternehmensführung,
- Umgestaltung ablauforganisatorischer Prozesse im SAZ durch stärkere Fokussierung auf die Lerndienstleistung und einen Leistungserstellungsprozess, der die Elemente

- Kontakt-, Beratungs- und Informationsgespräch, Bedarfsermittlung
- Dozenten/Trainerauswahl, Angebotserstellung
- Entscheidung
- Termine/Lernorte
- Vertrag
- Durchführung
- After-sale-Service

umfasst und einer ständigen formativen Evaluation unterworfen wird,

- Langzeitrevision des bestehenden und gemäß ISO 9001:2008 durch die CERT-QUA zertifizierten Qualitätsmanagementsystems des SAZ und Anpassung an die Umgestaltungsprozesse,
- Flankierung der Entwicklung durch eine breit angelegte Qualifizierungsoffensive für die Mitarbeiter des SAZ und die kooperativ beteiligten KMU (insbesondere in den Handlungsfeldern Personal- und Organisationsentwicklung, Qualitätsmanagement, Arbeitspädagogik).

Das gemeinsame Arbeiten und Lernen mit den Unternehmen als Kunden führte im SAZ zu einer Präzisierung und Stabilisierung des eigenen Leistungsspektrums und zu einer weiteren Personalentwicklung sowie in der Folge zu einer veränderten Organisationsstruktur. Damit erlangte die Personal- und Organisationsentwicklung und die damit verbundene Kompetenzentwicklung der Geschäftsführung und der Mitarbeiter eine strategische Bedeutung für die Entwicklung des SAZ.

Dieser Entwicklungsprozess führte (zunächst noch in Ansätzen) zu einer veränderten Lernkultur im SAZ, die als Ausgangspunkt für die individuelle Kompetenzentwicklung des Personals künftig noch eine größere Bedeutung erlangen wird. Die neuen Kompetenzen des Personals müssen relativ stabil gegenüber raschen gesellschaftlichen Veränderungen und gleichzeitig so variabel sein, dass sie die Bewältigung neuer beruflicher Bildungssituationen ermöglichen können.

Die größte Herausforderung für das Personal war die Umstellung auf die konsequente Kundenorientierung. Kundenorientiertes Handeln als Schlüsselkompetenz betraf grundsätzlich alle Mitarbeiter/-innen des SAZ und ist bis heute nicht abgeschlossen. Insbesondere über die Kundenorientierung konnten die Leistungskraft des SAZ weiterentwickelt und die stabile Position am Bildungsmarkt erfolgreich gesichert werden.

Die Kundenorientierung war letztlich auch die Grundvoraussetzung für ein gemeinsam mit den Unternehmen und dem SAZ erarbeitetes Aus- und Weiterbildungsspektrum in den zurückliegenden Jahren. So entstand das Grundkonzept für

eine maßgeschneiderte betriebliche Aus- und Weiterbildung in kleinen und mittleren Unternehmen der Region.

Die konsequente Ausrichtung auf die konkreten betrieblichen Bedürfnisse (kundenorientierte Bedürfnisse) führte auch zu einem veränderten strategischen Management im SAZ selbst.

Leitlinien unseres Umgestaltungsprozesses waren und sind:

- Verknüpfung betrieblicher Personalentwicklung mit externem Aus- und Weiterbildungsmanagement bei einem Bildungsdienstleister (SAZ),
- konsequente Verknüpfung von betrieblichen Ausbildungs- und Weiterbildungsprozessen und damit ganzheitliche Ausprägung betrieblicher Lernkultur, d. h. keine isolierte Konzentration auf Einzelfelder betrieblichen Lernens,
- konsequente Orientierung aller Lerndienstleistungen am Ansatz der kundenorientierten (sprich: KMU-orientierten) Lerndienstleistung, die einem Dienstleistungskreis von der Bedarfsermittlung über Beratung und Begleitung bis zum After-Sales-Service folgt und gleichzeitig selbstorganisiertes Lernen im Unternehmen fördert,
- Flankierung des gesamten Qualifizierungsprozesses durch eine breit angelegte Qualifizierungsoffensive beim Bildungsdienstleister selbst (Verbindung von internem und externem Know-how).

Einen besonderen Innovationsschub erbrachte, wie bereits eingangs erwähnt, die neue Aufbauorganisation mit der Verknüpfung von funktions- und projektbezogenem Entscheidungssystem. Dies wurde vor allem durch die Einführung des geschäftsprozessorientierten Entscheidungssystems erreicht, wobei gegenwärtig daran gearbeitet wird, die Mitarbeiter/-innen der einzelnen Projekte zur internen und externen Kooperation zu befähigen und das funktionsbezogene besser mit dem geschäftsprozessorientierten Entscheidungssystem zu koordinieren.

Im Prozess der Arbeit ist diese Entwicklung mit einer umfassenden Selbstqualifikation verbunden. Kooperation wird eine Schlüsselqualifikation der kommenden Jahre sein. Die Zusammenarbeit mit neuen Partnern, die Auseinandersetzung mit Kunden und Teilnehmern und deren Bedarfen, das Zusammenspiel mit regionalen Akteuren und die Gestaltung der Beziehungen zu der eigenen Belegschaft im Rahmen von laufenden Veränderungsprozessen sind die zentralen Aufgaben einer Managementstrategie der kundenorientierten Unternehmensführung im Bildungsdienstleister SAZ.

Zwei Erkenntnisse sind es v. a., die in diesem Entwicklungsprozess vom Bildungsträger zum Bildungsdienstleister zu weitreichenden Auswirkungen in der Praxis und Organisation beruflicher Bildung und Qualifizierung von Fachkräften geführt haben:

1. Der Übergang von einer funktions- zu einer geschäftsprozessorientierten Organisationsstruktur stärkt die berufspädagogische Handlungsfähigkeit des SAZ und daraus folgt:
2. Die Bildungsdienstleister haben auf dem Weg zur geschäftsprozessorientierten Organisationsstruktur die Chance, sich nachhaltig in diesem Entwicklungsprozess ständig neu zu organisieren und zu verbessern, sich breiter aufzustellen, neue und anforderungsgerechte Aus- und Weiterbildungskonzepte zu entwickeln – und zusammengenommen bedeutet dies, „wettbewerbsfähiger“ zu sein.

Heute zeichnen das SAZ als Bildungsdienstleister zunehmend folgende Merkmale aus:

- Die Kunden-Dienstleister-Beziehung erhielt eine neue Qualität, vor allem durch die Managementstrategie der kundenorientierten Unternehmensführung.
- Unternehmensbezogenes Denken beim Bildungsdienstleister umfasst nicht nur die Orientierung auf die Bedürfnisse und Anforderungen der Unternehmen, sondern auch einen tief greifenden Umgestaltungsprozess im Bildungsdienstleister selbst, weg vom Bildungsträger hin zum Bildungsunternehmen mit einer entsprechenden Innovationskultur.
- Als Bildungsdienstleister betreibt das SAZ ein intensives Bildungsmarketing. Das Marketingkonzept basiert auf den Erwartungen, Präferenzen und Zielen der kleinen und mittleren Unternehmen und beinhaltet die vier bekannten Ebenen, aus denen sich der Marketingmix ergibt: die Kundenperspektive, die Lern- und Entwicklungsperspektive, die Prozessperspektive und die Finanzperspektive.
- Als Bildungsdienstleister unterwirft sich das SAZ einem permanenten Qualitätssicherungsprozess. Durch die Zertifizierung nach DIN EN ISO-9001:2008 gliedert sich die Dienstleistung für die Kunden immer öfter problemlos in das Qualitätsmanagement ihrer Unternehmung und insbesondere ihrer Personalentwicklung ein.
- Die Ausprägung einer kundenorientierten Dienstleistungsphilosophie ist von dem Engagement jedes einzelnen Mitarbeiters abhängig. Daher wird, eingebettet in das Qualitätsmanagementsystem, ein permanenter berufsbegleitender Qualifizierungsprozess gefordert und gewährleistet, um die Ausprägung neuer und individueller Kompetenzen zu fördern.
- Ein neues Merkmal für das SAZ als Bildungsdienstleister ist der Aufbau eines entsprechenden Wissensmanagementsystems, das sowohl interne als auch externe Strukturen aufweist. Das bisher geschaffene Intranet wird jetzt zu einer Multiplatform mit kleinen und mittleren Unternehmen der Region erweitert, um zu bestimmten Handlungsfeldern eine virtuelle Verknüpfung des SAZ mit den Kunden herzustellen. Auf diese Weise kann gemeinsam mit dem Kunden gelernt sowie Wissen ausgetauscht und verfügbar gemacht werden.

Die in dem Beitrag beschriebene Entwicklung des SAZ zu einem leistungsstarken Bildungsdienstleister und die angesprochenen Veränderungen im SAZ machen deutlich, dass für die regionale Strukturentwicklung und die Stabilisierung der kleinen und mittleren Unternehmen in der Region geschäftsprozessorientierte Aus- und Weiterbildungsangebote, die die Kompetenzentwicklung in den Unternehmen befördern, nur in enger partnerschaftlicher Zusammenarbeit mit dem „Kunden“ entwickelt werden können.

So gesehen kann das neue Profil des SAZ als Bildungsdienstleister in einigen ausgewählten Kompetenzfeldern, wie in Abb. 1 dargestellt, von einer „alten“, an den Wandel in der Arbeitswelt anpassungsorientierten Bildungsarbeit hin zu einer „neuen“ geschäftsprozessorientierten, kompetenten, auf Mitgestaltung zielenden Aus- und Weiterbildung deutlich gemacht werden:

Abbildung 1: **Kompetenzfelder Bildungsträger – Bildungsdienstleister**

Kompetenzfelder „alte“ Bildungsarbeit	Kompetenzfelder – Bildungsdienstleister
Zuverlässigkeit hinsichtlich der standardisierten Bildungsmaßnahmen (Vorratsbildung)	Ideenvielfalt zur besten Lösung (bedarfsgerecht, individuell, maßgeschneidert) der Bildungsaufgaben
Beständigkeit und kontinuierliche Tätigkeit	Flexibilität hinsichtlich wechselnder Kundenaufträge und damit Arbeitsinhalte
Solidität der eindeutig festgelegten Funktion und Aufgaben	Aktivität und selbstständiges Handeln, Entwicklung von Strategien, wie Wissen erworben und erweitert werden kann
Standardisierte und festgelegte Eindeutigkeit, Entwicklung erfolgt nach Standards	Verhandlungs- und Kommunikationsbereitschaft. Nur wichtige Hauptschritte sind im Interesse der QS standardisiert
Verwaltungsabläufe – Umsetzung zentraler Festlegungen	Produktentwicklung, teilnehmer-, unternehmens- und kostenutzenorientiert (Beraterfunktion)
Stationäre Dokumentation und Aktenablage	Einsatz vernetzter Datenbank- und Informationstechnologien
Evaluation bezieht sich auf Durchführung	Evaluation bezieht sich auf Verwertbarkeit (beruflicher, betrieblicher Nutzen) des Gelernten

3. Personal- und Organisationsentwicklung als Voraussetzung für Kompetenzentwicklung miteinander verknüpfen

Von Anfang an wurde versucht, Organisations- und Personalentwicklung im SAZ als Einheit zu gestalten. Denn es reicht nicht aus, die Organisationsstrukturen zu verändern, sondern es kommt darauf an, die erforderlichen Organisationsverän-

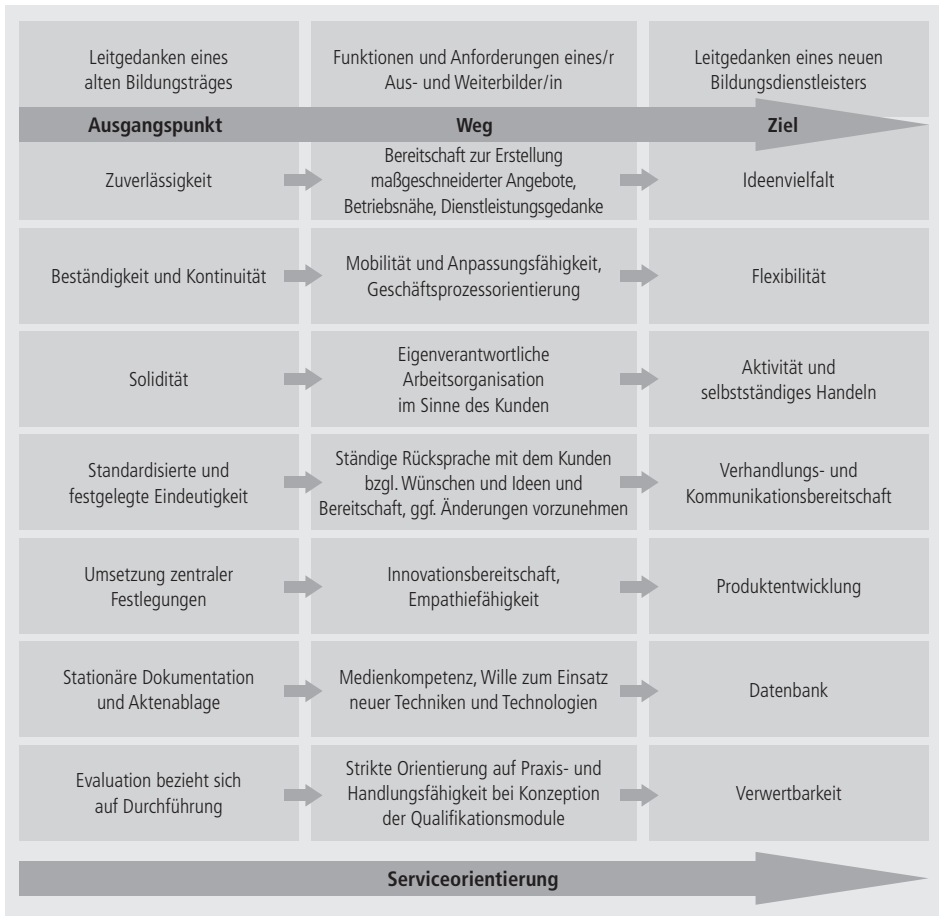
derungen hinsichtlich zunehmender Marktorientierung und marktorientierter Produktentwicklung, stärkerer Kundenorientierung, des Aufbaus eines Kooperationsmanagements, verbesserter Arbeits- und Prozessgestaltung mit einer zeitgemäßen Personalführung zu verknüpfen. Deshalb mussten neue Wege zur aktiven Mitwirkung und Mitgestaltung der Beschäftigten gefunden werden. Durch traditionelle Weiterbildung, wie Schulung, Informationsveranstaltungen, Bereitstellung von Lernmaterialien und Dokumenten, Fachvorträgen u. a., das wurde schnell deutlich, konnte die notwendige Kompetenzentwicklung im Sinne von Fach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenz nicht annähernd erreicht werden. Das notwendige Know-how konnte nur gewonnen werden, wenn „traditionelle“ Weiterbildung mit Lernen im Prozess der Arbeit und durch aktive Mitwirkung an den Umgestaltungsprozessen verknüpft wurde.

Kompetenzentwicklung der Mitarbeiter ist eng verbunden mit Veränderungen der Ablauf- und Aufbauorganisation. Sie erfolgt aber nur dann, wenn die Mitwirkung und die Einflussmöglichkeiten der Mitarbeiter auf diese Prozesse zum einen gefordert, zum anderen auch ermöglicht werden.

Denn wenn die Gesamtstrategie des Unternehmens auch des SAZ angesichts eines mit rasantem Tempo fortschreitenden wirtschaftlichen und technologischen Wandels auf eine permanente, zukunftsorientierte Weiterentwicklung zum Bildungsdienstleister ausgerichtet ist, so schließt dies auch die Mitwirkung jedes einzelnen Mitarbeiters ein.

Kompetenzentwicklung kann – diesem integrativen Ansatz folgend – nicht länger nur Mittel zur Deckung des Bedarfs an nötigem Wissen und Können der Mitarbeiter sein, sondern muss zugleich – handlungs- und problemorientiert gestaltet – immer als Beitrag zur Verbesserung der Gesamtperformance des Unternehmens verstanden werden. Will man diesem Personal- und Organisationsentwicklungsprozess eine Kontinuität verleihen, ist Kompetenzentwicklung darüber hinaus so zu gestalten, dass sie die Bereitschaft und Fähigkeit der Mitarbeiter zu ständiger Kompetenzerweiterung fördert. Dies muss sich in allen konkreten Arbeitsaufgaben der Mitarbeiter/-innen ausdrücken (siehe Abb. 2).

Abbildung 2: Anforderungen an einen Bildungsdienstleister und seine Aus- und Weiterbildner/-innen



Der Personalentwicklung im Sinne der Kompetenzentwicklung der Mitarbeiter kommt damit eine Schlüsselfunktion nicht nur im Unternehmen, sondern insbesondere auch im Bildungsdienstleister SAZ zu:

Mitarbeiter/-innen müssen die langfristigen Unternehmensziele und -planungen nicht nur kennen, sondern diese im Hinblick auf das Erfolgspotenzial Handlungsfähigkeit des SAZ aktiv mitentwickeln.

Erforderlich war ein unternehmensweit angelegtes, an den langfristigen Unternehmensstrategien ausgerichtetes Qualifizierungskonzept, das beständig fortzuschreiben war und ist.

Als Formen haben sich dabei im SAZ u. a. bewährt:

- Qualitätszirkel, insbesondere bei der Einführung des Qualitätsmanagementsystems und im Prozess der Zertifizierung und Rezertifizierung nach ISO 9001-2000
- Problemlösegruppen bei der Entwicklung neuer Bildungsdienstleistungen
- Aufbau der Lernplattform und Einsatz der Ausbilder als Tutoren
- Steuergruppen für die Zusammenarbeit mit kleinen und mittleren Unternehmen
- Reflexionswerkstätten
- Arbeit in Projektteams

Von besonderer Bedeutung für die Kompetenzentwicklung der Mitarbeiter/-innen war die Orientierung, den Geschäftsprozess mit neuen innovativen Projekten anzureichern und den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in Projektteams die Verantwortung für diese Projekte zu übertragen. Dadurch wurden vielfältige individuelle und gruppenbezogene Lernprozesse ausgelöst und die Kompetenzentwicklungsprozesse nachhaltig unterstützt.

Natürlich wird auch künftig nicht darauf verzichtet, dass sich die Mitarbeiter/-innen notwendiges fachliches und methodisches Wissen in Seminaren und Lehrveranstaltungen aneignen. Ein Kriterium für ihre Akzeptanz sowohl durch die Geschäftsführung als auch die Mitarbeiter/-innen ist aber, inwieweit ein Transfer des angeeigneten Wissens in die berufliche Praxis gelingen kann und welche Praxisnähe die vermittelten Inhalte aufweisen.

4. Service-Aus- und Weiterbildner/-innen – Ausdruck der engen Verknüpfung von Kompetenz- und Organisationsentwicklung

Vor allem mit dem Einsatz von Service-Aus- und Weiterbildner/-innen wurde eine neue Bildungsdienstleistung geschaffen, die Betriebe dazu anregt und befähigt, ihren Nachwuchs zunehmend selbst auszubilden.

Was Betriebe vor allem benötigen, ist ein „Rundum-Service“ von der Gewinnung von geeigneten Auszubildenden über die Ausbildungsplanung, die prozess- und gestaltungsorientierte Organisation der Ausbildung unmittelbar am betrieblichen Arbeitsplatz, die Vorbereitung auf die neuen Prüfungen bis hin zur Integration in die betriebliche Praxis. Damit wird eine neue Qualität bei der Entwicklung von Vertrauensketten erreicht, die vor allem in dem Modell der Service-Aus- und Weiterbildung zum Ausdruck kommt. Durch die Service-Leistungen des Bildungsdienstleisters wird eine an Geschäftsprozessen des Betriebes orientierte Aus- und Weiterbildung maßgeblich unterstützt.

Durch den Einsatz der Service-Aus- und Weiterbildner/-innen verfolgt das Schweriner Ausbildungszentrum das Ziel, an Lernorten in der Produktion Lernpro-

zesse zu initiieren, die sich verstärkt an aktuellen technischen, organisatorischen und sozialen Erfordernissen moderner Arbeitssysteme orientieren und den Betrieben die Möglichkeit eröffnen, die Potenziale der gestaltungsoffenen und flexiblen Ausbildungsordnungen voll auszuschöpfen.

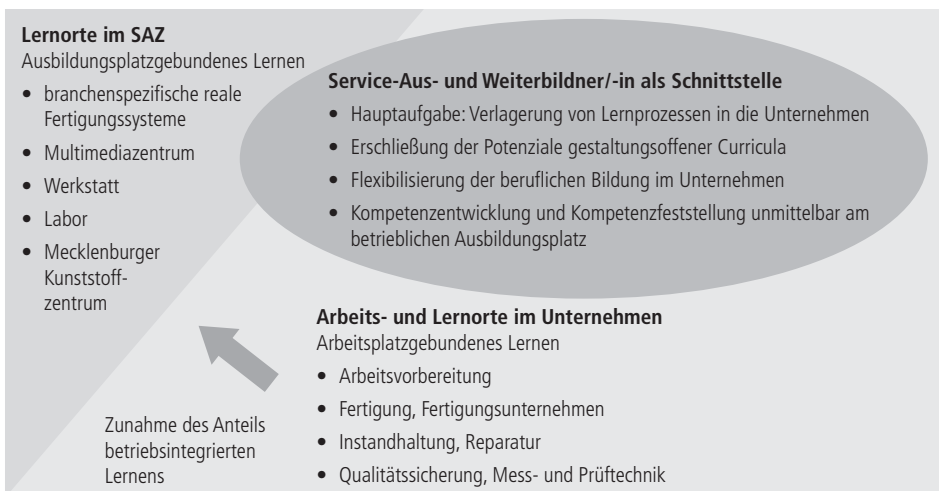
Vor allem mit dem Einsatz von Service-Aus- und Weiterbildnern wurde eine neue Bildungsdienstleistung geschaffen, die Betriebe dazu anregt und befähigt, ihren Nachwuchs selbst auszubilden.

Im Mittelpunkt der Arbeit dieser Service-Kräfte steht die Einrichtung, Gestaltung und Bewertung von Lernorten in den Unternehmen sowie die Qualifizierung der ausbildenden Fachkräfte und Ausbildungsbeauftragten der Betriebe.

Hierdurch wird zum einen die Ausbildung im dualen System auch für Kleinunternehmen attraktiver gemacht, zum anderen eine Entwicklung in Gang gesetzt, die gewährleistet, dass sich die betriebliche Aus- und Weiterbildung zunehmend an den aktuellen Anforderungen der Arbeitsrealität ausrichten kann und so spürbar zum betrieblichen Wertschöpfungsprozess beiträgt.

Fasst man diese Überlegungen des Einsatzes von Service-Aus- und Weiterbildnern hinsichtlich des Zusammenhanges von herausfordernden, entwicklungsförderlichen, betrieblichen Arbeitsaufgaben und beruflichem Lernen zusammen, so ergibt sich daraus die zu entwickelnde berufliche Kompetenz und berufliche Identität eines Service-Aus- und Weiterbildners/einer Service-Aus- und Weiterbildnerin an der Schnittstelle zwischen den Lernorten überbetriebliches Ausbildungszentrum und Ausbildungsbetrieb (siehe Abbildung 3).

Abbildung 3: **Service-Aus- und Weiterbildner/in als Schnittstelle**



Das Verhältnis von betrieblichem und überbetrieblichem Lernen wird im Sinne der stärkeren Orientierung auf den betrieblichen Arbeitsplatz neu bestimmt. Prozess- und gestaltungsorientierte Betriebsaufgaben werden verstärkt zur Flexibilisierung der Aus- und Weiterbildung genutzt.

Gegenwärtig zeichnet sich folgendes Kompetenzprofil der Service-Aus- und Weiterbildner ab:

Die Service-Aus- und Weiterbildner/-innen

- übernehmen Aufgaben der betrieblichen Personalentwicklung von der Bedarfsermittlung über die Auswahl der Auszubildenden bis hin zur Evaluation,
- beraten das Management der Unternehmen und unterstützen es aufgabenbezogen beim Aufbau einer prozess- und gestaltungsorientierten Aus- und Weiterbildung,
- demonstrieren durch unmittelbare Unterstützung des betrieblichen Aus- und Weiterbildungsprozesses neue Methoden der Aus- und Weiterbildung und befähigen somit ausbildende Fachkräfte, die Flexibilitätsspielräume der neuen gestaltungsoffenen Ausbildungsordnungen zu nutzen,
- befähigen das Unternehmen zur betriebsbezogenen Umsetzung und Erschließung der Potenziale gestaltungsoffener Ausbildungsordnungen und tragen zur Entwicklung einer pädagogischen Kompetenz in kleinen und mittleren Unternehmen und damit zum Verständnis vom Lernort Arbeitsplatz bei,
- demonstrieren in ihrer betrieblichen Tätigkeit moderne Formen und Methoden der Qualifizierung am Arbeitsplatz,
- ergründen das vorhandene pädagogische Wissen im Unternehmen selbst und bringen dieses in das kooperative Wissensmanagement der vom Bildungsunternehmen geschaffenen Wissensplattform ein,
- vertreten ihr Bildungsunternehmen in der Öffentlichkeit und an ihrem zeitweiligen Arbeitsort und haben somit eine Vorbildfunktion,
- integrieren den Service-Aus- und Weiterbildner in die Aufbau- und Ablauforganisation des Unternehmens und entwickeln mithilfe des Managements des Bildungsdienstleisters dieses Prinzip zu einer sich selbst tragenden Dienstleistung,
- übertragen ihre Erfahrungen bei der Umsetzung gestaltungsoffener Ausbildungsordnungen auf die Arbeit mit anderen kleinen und mittleren Unternehmen und
- befähigen die betrieblichen Fachkräfte, die als ausbildende Fachkräfte bzw. Ausbildungsbeauftragte in der Firma wirken und zunehmend eigene Personalentwicklungsaufgaben übernehmen.

Zusammengenommen bedeutet dies, dass – bedingt durch den technisch-ökonomischen Wandel in den Unternehmen – die berufliche Bildung durch den Einsatz von Service-Aus- und Weiterbildner/-innen eine deutliche Aufwertung erfahren hat.

Das Lernen am Arbeitsplatz bildet den Kern der Service-Aus- und Weiterbildung. In der gegenwärtigen Arbeit der Service-Aus- und Weiterbildner kristallisiert sich die Befähigung der betrieblichen ausbildenden Fachkräfte zu einem Schwerpunkt heraus. Ein wesentlicher Grund besteht darin, dass das Service-Modell von einer partiellen Vor-Ort-Kompetenz ausgeht und große Anteile der betrieblichen Ausbildung unter Anleitung der ausbildenden Fachkräfte erfolgen. Dabei sind „Lernen in der Arbeit“, „arbeitsplatzbezogenes Lernen“ und „arbeitsimmanente Qualifizierung“ wichtige Wege zur Kompetenzentwicklung und -erweiterung der Auszubildenden. Die Verknüpfung von außerbetrieblicher und betrieblicher Kompetenzentwicklung durch aus- und weiterbildungsgerechte Betriebsaufgaben spielt hier eine entscheidende Rolle. In diesem Prozess entwickeln sich nicht nur die Kompetenzen der Auszubildenden, sondern gleichzeitig auch die der Service-Ausbilder und der ausbildenden Fachkräfte.

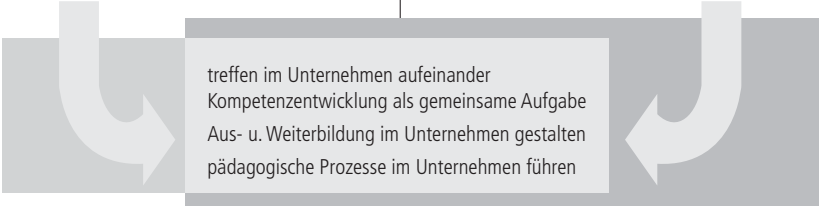
Die ausbildenden Fachkräfte erwerben mit Unterstützung der Service-Ausbilder Kompetenzen bei

- der Auswahl der ausbildungsgerechten Betriebsaufgaben,
- der Ermittlung der Kompetenzen bei der Bearbeitung der ausbildungsgerechten Betriebsaufgaben und
- der Selbst- und Fremdbewertung der Kompetenzen, die dabei gewonnen wurden.

Die Service-Ausbilder wiederum gewinnen Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen

- im Umgang mit betrieblichen Technologien und bei der Erschließung der Lernpotenziale betrieblicher Arbeitsplätze,
- bei der Gestaltung einer effektiven Lernortkooperation,
- bei der Beratung und Anleitung ausbildender Fachkräfte und
- bei der Entwicklung neuer Verfahren zur Kompetenzentwicklung und -feststellung (siehe Abb. 4).

Abbildung 4: Kompetenzfelder: Ausbildende Fachkraft – Service-Aus- und Weiterbildner

Kompetenzfelder Ausbildende Fachkraft im Unternehmen	Kompetenzfelder Service- Aus- und Weiterbildner im Bildungsdienstleister
<ul style="list-style-type: none"> • Unmittelbare Aus- und Weiterbildung am betrieblichen Arbeitsplatz • Einsatz von ausbildungsgerechten Betriebsaufgaben • Zeitlich begrenzte Verantwortung für Auszubildende im Arbeitsbereich • Förderung der Kompetenzentwicklung unmittelbar am Arbeitsplatz • Betriebsbezogene Umsetzung der Aus- u. Weiterbildungsinhalte im Unternehmen 	<ul style="list-style-type: none"> • Befähigung von betrieblichen Fachkräften, die als ausbildende Fachkraft in der Firma wirken • Erschließung der Potenziale neuer gestaltungsoffener Berufe • Entwicklung neuer Verfahren der Kompetenzentwicklung und Kompetenzfeststellung im Lernortverbund und in Lernortkooperation • Umsetzung von Ansätzen handlungsorientierten Lernens auf multimedialer Basis
 <div style="border: 1px solid black; padding: 10px; width: fit-content; margin: 0 auto;"> <p>treffen im Unternehmen aufeinander Kompetenzentwicklung als gemeinsame Aufgabe Aus- u. Weiterbildung im Unternehmen gestalten pädagogische Prozesse im Unternehmen führen</p> </div>	

Angesichts der im Zuge technologischer und organisatorischer Entwicklungen kaum mehr im Aus- und Weiterbildungszentrum zu simulierenden Aufgaben und Anforderungen sowie der daraus resultierenden Transferprobleme eröffnet die Nutzung einer prozess- und gestaltungsorientierten Berufsaus- und Weiterbildung in den Unternehmen eine erfolgversprechende Perspektive für das Unternehmen und gleichsam für den Bildungsdienstleister selbst. Als Ausdruck der wachsenden Bedeutung des Lernortes Arbeitsplatz in der betrieblichen Aus- und Weiterbildung steht das zunehmende Interesse von Unternehmen an Aus- und Weiterbildungsangeboten, die betriebliches Lernen integrieren.

Die mit unserem Bildungsdienstleister verbundenen kleinen und mittleren Unternehmen erkennen zunehmend den Wert des betrieblichen Arbeitsplatzes auch als Ausbildungsplatz, daher hat die Leitidee der Service-Aus- und Weiterbildung wie keine andere die Kooperation zwischen den Unternehmen und dem Bildungsdienstleister gefördert und dem Thema Aus- und Weiterbildung eine hohe Aufmerksamkeit in den unternehmerischen Innovationsprozessen beschert.

Das Modell der Service-Aus- und Weiterbildung hat innovative Lösungen in der Region befördert und hervorgebracht sowie über die Schaffung von betrieblichen Beispielen und veränderten Personal- und Organisationsstrukturen im Bildungs-

unternehmen selbst Anstöße und Anregungen gegeben, wie das neue Verständnis von einem Bildungsunternehmen in Deutschland sein könnte. Bemerkenswert ist in dem Zusammenhang, dass dieses neue Tätigkeitsfeld auch Eingang in die neue Verordnung über die Prüfung zum anerkannten Fortbildungsabschluss Geprüfter Berufspädagoge/Geprüfte Berufspädagogin vom 21. August 2009 gefunden hat, in der es im § 8 „Berufspädagogisches Handeln in Bereichen der beruflichen Bildung“ im Absatz 2 zum Tätigkeitsprofil der Berufspädagogen heißt:

„Entwicklung und Organisation von Ausbildungsverbänden und Serviceausbildung“.

5. Literaturverzeichnis

- Ernst, Helmut; Michel, Herbert (2004): Service-Aus- und Weiterbildner unterstützen die Aus- und Weiterbildung in KMU – Erfahrungen aus dem Modellversuch EPOS. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 33, 2004, 2, (S. 17–20).
- Ernst, Helmut: Gestaltungsoffene Berufsbildung und ihre Folgen – eine Herausforderung für die berufspädagogische Handlungsforschung (Beispiel BIBB-Modellversuch EPOS). In: BIBB (Hrsg.), Zukunft berufliche Bildung: Potenziale mobilisieren – Veränderungen gestalten. 5. BIBB-Fachkongress 2007 – Ergebnisse und Ausblicke.
- Hinze, Udo: Erprobungserfahrungen mit dem Konzept „Reflexionswerkstatt“ beim Modellversuchspartner SAZ. In: BIBB (Hrsg.), Zukunft berufliche Bildung: Potenziale mobilisieren – Veränderungen gestalten. 5. BIBB-Fachkongress 2007 – Ergebnisse und Ausblicke.
- Kremer, Manfred (2007): Berufsbildungsentwicklung und -forschung für die Praxis – mit der Praxis. In: SAZ (Hrsg.), Zukunftssicherung durch qualifizierten Nachwuchs ISSN1864-9023
- Michel, Helmut (2007): Aus- und Weiterbildungsservice. In: Qualinetz – Beratung und Forschung GmbH (Hrsg.), Berufliche Qualifizierung individualisieren – Kooperationen mit Betrieben stärken. Fachveranstaltung des Bundesinstitut für Berufsbildung/Good-Practice-Center, der qualiNETZ Beratung und Forschung GmbH und der Jugendberufshilfe Thüringen e. V. am 26. April 2007 in Erfurt. (S. 153–161).
- Michel, Helmut (2007): Norddeutsches Ausbildungsnetzwerk NORKUN. Bildungskonferenz des ZWH „Fit für den Aufschwung – Bildung geht weiter“.
- Michel, Helmut (2008): „Qualifikaktionsbedarfe in den betrieblichen Bildungsdienstleistungen aus der Sicht eines Bildungsdienstleisters für KMU“. In: BIBB (Hrsg.), Zukunft berufliche Bildung: Potenziale mobilisieren – Veränderungen gestalten. 5. BIBB-Fachkongress 2007 – Ergebnisse und Ausblicke.
- Poloski, Gerd (2005): Die Implementierung einer Steuergruppe zur Umsetzung des Bildungsmarketing im Schweriner Ausbildungszentrum. itf – Hefte „Weiterbildung in der Region“ Heft 39/2005.

- Verordnung über die Prüfung zum anerkannten Fortbildungsabschluss Geprüfter Berufspädagoge/Geprüfte Berufspädagogin vom 21. August 2009. In: Bundesgesetzblatt Jahrgang 2009 Teil I Nr. 56, ausgegeben zu Bonn am 26. August 2009.
- Westhoff, Gisela (2007): Service-Aus- und Weiterbildner – Entwicklung eines neuen Profils im BIBB-Modellversuch EPOS. In: SAZ (Hrsg), Zukunftssicherung durch qualifizierten Nachwuchs ISSN1864-9023
- Westhoff, Gisela; Ernst, Helmut (2007): Transfer und Auslandsmodule unterstützen die interkulturelle Kompetenzentwicklung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 36 (2007) 12.

Dominique Dauser

Der „Virtuelle Ausbilder“ als ein Angebot externen Ausbildungsmanagements zur Kompetenzentwicklung im Rahmen der gestaltungsoffenen Ausbildung

Durch die Struktur der Ausbildung und neue Prüfungsformen sind neue und neu geordnete Berufe explizit auf die Förderung von überfachlichen Kompetenzen ausgelegt. Doch gerade kleine und mittlere Unternehmen (KMU) haben oft aus Kosten- und Kapazitätsgründen Schwierigkeiten, ihre Ausbildung entsprechend auszurichten. Mit dem „Virtuellen Ausbilder“ wird ein Instrument externen Ausbildungsmanagements vorgelegt. Unterstützt durch die Neuen Medien, werden überfachliche Ausbildungsinhalte, die unternehmensintern nicht abgedeckt werden können, von außen zugeführt. Insbesondere KMU, die keine eigenen Ausbildungssequenzen zur gezielten Vermittlung von überfachlichen Kompetenzen leisten können, profitieren von dem Angebot.

Externes Ausbildungsmanagement kann bei der Vermittlung (über-)fachlicher Kompetenzen bedarfsgerechte Unterstützung für kleine und mittlere Unternehmen (KMU) bieten und zwar in zweierlei Hinsicht: Einerseits kann durch die Organisation und Umsetzung ausbildungsergänzender Angebote Ausbildungs-Know-how von außen zugeführt werden, und fehlende Ausbildungsressourcen können auf diesem Wege durch externes Ausbildungsmanagement kompensiert werden. Andererseits kann eine durch externes Ausbildungsmanagement angestoßene zielgerichtete Qualifizierung der Ausbildungsverantwortlichen dazu beitragen, die berufspädagogische Qualität der Ausbildung zu verbessern. Parallel dazu können gerade kleineren Unternehmen durch externes Ausbildungsmanagement Möglichkeiten aufgezeigt werden, durch Nutzung von Synergieeffekten im Ausbildungsverbund oder im Firmennetzwerk ihre Ausbildung auch in diesem Bereich effektiver zu gestalten.

Im Folgenden wird mit dem „Virtuellen Ausbilder“ ein Instrument externen Ausbildungsmanagements zur internetgestützten Vermittlung von (über-)fachlichen Ausbildungsinhalten vorgestellt, das auf den besonderen Bedarf von KMU zugeschnitten ist. Entwickelt und erprobt wurde der „Virtuelle Ausbilder“ im Modellversuch „Entwicklung von Verfahren und Produkten externen Ausbildungsmanagements in der gestaltungsoffenen Ausbildung“ (Dauser, Rümpker, Sailmann 2006; Dauser, Schulze 2007).

Gestaltungsoffene Ausbildung – Chance und Herausforderung für Unternehmen

Moderne Ausbildungsberufe sind eng an betrieblichen Arbeits- und Geschäftsprozessen orientiert und entsprechend praxisnah. Aufgrund ihres Aufbaus aus Kernqualifikationen und profilgebenden Fachqualifikationen wird den Unternehmen eine fundierte und dennoch für den eigenen Bedarf maßgeschneiderte Ausbildung ermöglicht. Qualifikationsziel in der Ausbildung ist die Entwicklung von Handlungskompetenz im Betrieb, die sich an Kunden- und Geschäftsprozessen und damit am betrieblichen Bedarf orientiert. Gelernt wird im Arbeitsprozess selbst, die Leistungskontrollen im Rahmen der Prüfungen sind weitgehend praxisnah gehalten. Aus- und Weiterbildung werden im Sinne eines lebenslangen Lernens systematisch miteinander verzahnt.

Damit kommt gestaltungsoffene Ausbildung einerseits gerade KMU entgegen. Andererseits haben KMU wegen ihrer eingeschränkten personellen und finanziellen Ressourcen oft Schwierigkeiten, eine prozessbezogene, ganzheitliche Ausbildung im Betriebsalltag umzusetzen. Anders als Großunternehmen sehen sich KMU oft nur schwer in der Lage, die vielfältigen Gestaltungsoptionen moderner Berufsbilder zu nutzen. Um gerade auch die Ausbildungspotenziale von KMU zu erschließen bzw. zu erhalten, bietet externes Ausbildungsmanagement Unterstützung bei der Lösung grundsätzlicher Probleme und Fragestellungen rund um die Ausbildung.

Der Ansatz im externen Ausbildungsmanagement

Externes Ausbildungsmanagement fungiert als Dienstleister im Vorfeld der Ausbildung und auch während der Durchführung der Ausbildung. Es setzt bei Ausbildungsanwärtern und Auszubildenden sowie bei Unternehmen an. Wichtige Handlungsfelder des externen Ausbildungsmanagements sind Berufsinformation und betriebsnahe Berufsorientierung von an Ausbildung interessierten Jugendlichen und Beratungs- und Vermittlungsdienste für Unternehmen bei der Bewerbervorauswahl. Unternehmen werden über Berufsbilder, insbesondere auch über neue und neu geordnete, informiert und, orientiert an den besonderen betrieblichen Bedarfen, bei der Auswahl für die unternehmenseigene Ausbildung geeigneter Berufsbilder beraten. Die Organisation der betrieblichen Ausbildung wird auf die spezifischen Anforderungen des Betriebes abgestimmt. Möglichkeiten, wie Ausbildungsinhalte abgedeckt werden können, die nicht im Betrieb vermittelt werden können, werden gemeinsam mit den Ausbildungsverantwortlichen eruiert. Notwendige, die betriebsinterne Ausbildung ergänzende Angebote werden bereitgestellt. Das Konzept geht dabei über reine Beratungsdienstleistungen hinaus. Externes Ausbildungsmanagement wirkt vielmehr in die Betriebe hinein, indem externe Ausbildungsmana-

ger/-innen gemeinsam mit den Ansprechpartner/-innen in den Betrieben Ausbildungskonzepte erstellen und sie in organisatorischen Belangen – von der Bewerbersuche bis hin zur Prüfungsvorbereitung für Auszubildende – und bei der Vermittlung von Ausbildungsinhalten entlasten.

Im Modellversuch „Entwicklung von Verfahren und Produkten externen Ausbildungsmanagements in der gestaltungsoffenen Ausbildung“ wurden weiterführende und neue Instrumente und Verfahren für das externe Ausbildungsmanagement, die auf Nachhaltigkeit und Transferfähigkeit ausgerichtet sind, entwickelt und erprobt. Bei der Konzeption wurde eng mit den Ausbildungsverantwortlichen in Unternehmen zusammengearbeitet. Die Entwicklung und Erprobung erfolgte in drei Branchen: im IT-Bereich, in der Metall- und in der Elektrobranche. Das Zentrum für Ausbildungsmanagement Bayern (<zab>) führte die Erprobung der Instrumente aus dem Modellversuch durch. Das Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) evaluierte die Ergebnisse des Modellversuchs im Rahmen einer wissenschaftlichen Begleitung. Der im Modellversuchsprogramm im Schwerpunkt „Flexibilitätsspielräume für die Berufsbildung in kleinen Unternehmen“ (AK Flexibilität) angesiedelte Modellversuch wurde gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und betreut vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB).

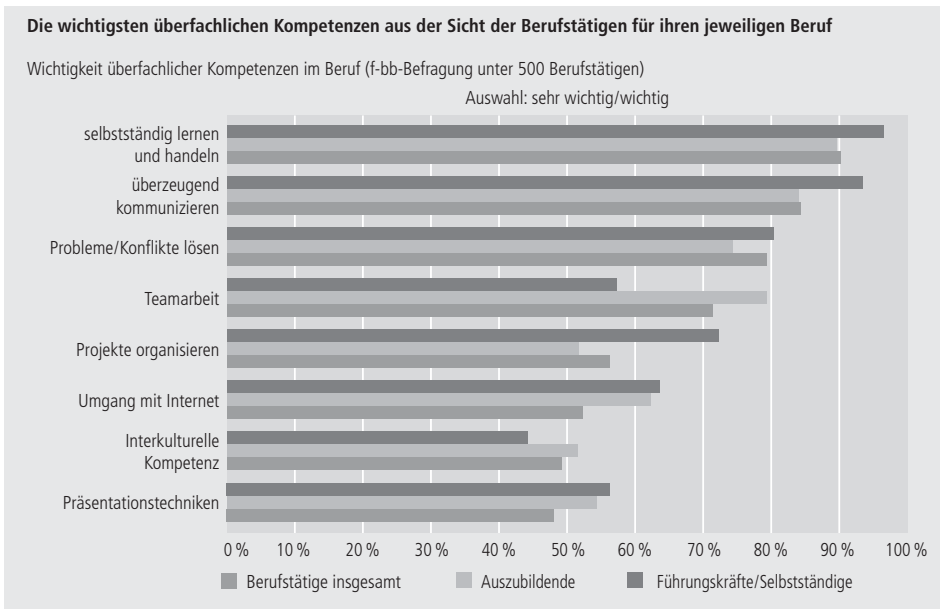
Die Schlüsselfunktion von Schlüsselqualifikationen in der gestaltungsoffenen Ausbildung

Neue und neugeordnete Berufe berücksichtigten die Merkmale moderner Facharbeit: Schlüsselqualifikationen wie Prozessorientierung, Handeln im Rahmen eines Qualitätsmanagements, Disposition- und Terminverantwortung sowie betriebswirtschaftliche Kompetenz nehmen die ihnen auch in der betrieblichen Realität zukommende Schlüsselfunktion ein. Zentrales Qualifikationsziel ist das „kompetente Handeln im betrieblichen Gesamtzusammenhang“, der korrespondierende didaktische Ansatz lautet: „Gestaltungsoffenheit“. Die Unterteilung in Kernqualifikationen und Profil gebende Fachqualifikationen ermöglicht es den Betrieben, Ausbildungsinhalte an ihre Strukturen und Abläufe anzupassen. Gelernt wird an realen Kundenaufträgen und Geschäftsprozessen – also im Arbeitsablauf selbst. Praxisnähe gilt auch für die Leistungskontrollen, was zum Ausdruck kommt durch den „betrieblichen Auftrag“ als Prüfungsform. Neben den pädagogischen Intentionen werden mit den Neuordnungen aber noch weitere Anliegen verfolgt. Ausbildungshemmnissen soll entgegengewirkt werden, indem der schnelle produktive Einsatz von Auszubildenden erleichtert und der bürokratische Aufwand minimiert wird. Zudem sollen die Voraussetzungen dafür geschaffen werden, dass Aus- und Weiterbildung im Sinne eines lebenslangen Lernens besser miteinander verzahnt werden können. Damit

kommt über Struktur und Inhalte moderner Berufsbilder in der gestaltungsoffenen Ausbildung der besondere Stellenwert überfachlicher Qualifikationen für die Berufskompetenz voll zum Tragen.

Die enorme Bedeutung, die sowohl Unternehmen als auch Erwerbstätige Soft Skills beimessen, belegen die Ergebnisse von Befragungen unter 193 Unternehmen aus der Metall-, Elektro- und IT-Branche und 500 Erwerbstätigen, die das Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) im Jahr 2007 durchgeführt hat. In weitgehender Übereinstimmung mit der Einschätzung der Unternehmen betrachten die Erwerbstätigen Selbstlernkompetenz (90%), Kommunikationsfähigkeit (84%), Problemlösungs- und Konfliktlösungskompetenz (79%) sowie Teamfähigkeit (71%) als die bedeutendsten Kompetenzen für den berufspraktischen Alltag. Stärker als die Erwerbstätigen betonen die Unternehmen dabei außerdem Lern- und Leistungsbe-reitschaft sowie Zuverlässigkeit und Teamarbeit (vgl. Dauser, Schulze 2007).

Abbildung 1: Wichtigkeit überfachlicher Kompetenzen im Beruf



Interviews mit Ausbildungsverantwortlichen aus dem Metall-, Elektro- und IT-Bereich weisen zudem darauf hin, dass Bewerber/-innen um Ausbildungsplätze diesen hohen Anforderungen der Unternehmen in Hinblick auf Querschnittsqualifikationen nur selten entsprechen. Die Ausbildungsverantwortlichen konstatieren Defizite beim Selbstmanagement, in der Teamarbeit und bei der Kommunikationsfähigkeit. Als

besonders schwerwiegend empfinden die Befragten, dass die Auszubildenden durch die Lerngewohnheiten in der Schule (Frontalunterricht) auf selbstständiges Lernen und Arbeiten kaum vorbereitet sind (Bsp: „Am Anfang – das ist sehr schwierig, weil sie es von der Schule her überhaupt nicht gewöhnt sind, alleine zu lernen.“). Für eine ausführliche Darstellung der Interviewergebnisse vgl. Corcilus-Kunz, Schulze 2005.

Eine qualitativ hochwertige und zeitgemäße Ausbildung muss also über die fachliche Qualifizierung hinaus auch die Vermittlung von Querschnittsqualifikationen umfassen, um die Auszubildenden auf die Anforderungen der modernen Arbeitswelt vorzubereiten und so den Unternehmen einen leistungsfähigen Nachwuchs sichern zu können.

Überfachliche Kompetenzen – Versuch einer Definition

Die Begriffe Querschnittsqualifikationen, Schlüsselqualifikationen oder Soft Skills werden selbst im wissenschaftlichen Diskurs nicht scharf voneinander abgegrenzt und weitgehend synonym verwendet. Einen Eindruck von der Spannbreite von Soft Skills bietet eine an die Klassifikation nach Kompetenzklassen von Erpenbeck, Rosenstiel (2003) angelehnte Differenzierung in soziale, personale, Methoden- und Medienkompetenzen. Heute spielt außerdem die IT-Kompetenz eine wichtige Rolle. Im vorliegenden Beitrag werden Soft Skills als überfachliche Kompetenzen verstanden, die es dem Einzelnen ermöglichen, im steten Wandel der Arbeitswelt zu bestehen, indem sie ihn befähigen, immer wieder neue Situationen und Anforderungen zu bewältigen. Ausgedrückt in den Deskriptoren zur Beschreibung der Niveaus des Deutschen Qualifikationsrahmens in Kompetenzbereichen wird damit über das Hilfskonstrukt überfachliche Kompetenzen explizit Bezug genommen auf Selbst-, Sozial- und Methodenkompetenz als personale Kompetenz.

Unterstützungsbedarf aus Sicht der Unternehmen

Doch obwohl Unternehmen wie Arbeitnehmer/-innen gerade auch überfachliche Kompetenzen als zentral für die Berufskompetenz ansehen, kommt die Förderung der Auszubildenden in diesem Bereich speziell bei KMU oft zu kurz. Zwar konstatiert ein Großteil der Ausbildungsverantwortlichen Defizite der Auszubildenden hinsichtlich überfachlicher Kompetenzen wie Selbstmanagement, Teamarbeit, Kommunikations- und Präsentationstechniken, doch anders als Großunternehmen mit eigenen Ausbildungsabteilungen können gerade KMU nur selten eine regelrechte Schulung der Auszubildenden in diesem Bereich leisten. Speziell in KMU, in denen eine Infrastruktur für Ausbildung meist nur rudimentär vorhanden ist und die Be-

treuung der Auszubildenden überwiegend den Fachkräften der Fachabteilungen zufällt, fehlen jedoch oft das Know-how und die Ressourcen, um die betriebliche Ausbildung entsprechend ausrichten zu können. In großen Unternehmen steht für die Ausbildung eine entwickelte Infrastruktur zur Verfügung. Eine zusätzliche gezielte Förderung (über-)fachlicher Inhalte findet häufig in hausinternen durchgeführten Seminaren statt. In KMU fehlen im Normalfall die hierfür erforderlichen Ressourcen. Da von Anfang an im Betriebsalltag ausgebildet wird, müssen die betrieblichen Gegebenheiten – z. B. Projekte mit knappem Zeitbudget, hohen Qualitätsanforderungen und Kundenkontakt – in Einklang gebracht werden mit einem didaktisch sinnvollen Aufbau der Ausbildung. Die Möglichkeit, bei der gestaltungsoffenen Ausbildung eigene fachliche Schwerpunkte zu setzen, erleichtert zwar vieles. Selten sind jedoch zusätzliche Fachkräfte für die Ausbildung vorgesehen, die über entsprechendes Ausbildungs-Know-how verfügen. Alle Mitarbeiter/-innen sind gefordert, wenn es darum geht, dem Auszubildenden fachliche und die ebenso wichtigen überfachlichen Qualifikationen zu vermitteln. Der auch hier bestehende Bedarf an ergänzenden seminaristischen Ausbildungseinheiten kann in der Regel nicht gedeckt werden, da externe Kurse teuer sind und auf Auszubildende zugeschnittene Angebote fehlen. Das macht es schwer, eine qualitativ hochwertige Ausbildung zu gewährleisten und sich leistungsfähigen betrieblichen Nachwuchs heranzuziehen.

Der „Virtuelle Ausbilder“ – mehr Ausbildungsqualität in den gestaltungsoffenen Berufen für kleine und mittlere Unternehmen

KMU benötigen kostengünstige, gut in den Betriebsalltag integrierbare Angebote zur Unterstützung ihrer Ausbildungsaktivitäten. Ihre Personaldecke ist knapp, und auch die Auszubildenden sind stark in die betrieblichen Abläufe eingebunden. Ausbildungsinhalte, die unternehmensintern nicht abgedeckt werden können, müssen von außen bereit gestellt werden, ohne dass die Auszubildenden über einen längeren Zeitraum aus dem Betrieb abgezogen werden. Hierfür bietet sich der Einsatz Neuer Medien an. Genutzt werden die Möglichkeiten des sogenannten „Blended Learning“, einer Lernform, die die Vorteile von E-Learning mit den Vorteilen von Präsenzseminaren verbindet. Ein externer Ausbilder vermittelt den Auszubildenden (über-)fachliche Ausbildungsinhalte über eine Kombination von Präsenzunterricht und Online-Phasen. Dank der Nutzung des Internets kann dieser externe Ausbilder mehrere Auszubildende aus verschiedenen Betrieben und – bei berufsübergreifenden Themen – sogar aus verschiedenen Ausbildungsberufen betreuen. Die Nutzung des Internets erlaubt es den Auszubildenden, ihre Lernzeiten flexibel auf die betrieblichen Notwendigkeiten abzustimmen. Zeitversetzte Teamarbeit wird möglich. Präsenzunterricht in Seminarform ist aber weiterhin unverzichtbar – gerade in Hin-

blick auf die Vermittlung überfachlicher Kompetenzen wie Teamfähigkeit. Eine gute Vorbereitung durch das Online-Training sorgt jedoch dafür, dass Seminarphasen deutlich effektiver verlaufen. Damit Unterstützung unmittelbar am betrieblichen Bedarf ansetzen kann, werden die Themen in enger Kooperation mit den beteiligten Unternehmen erarbeitet.

Zentrale Ergebnisse der Evaluation

Der „Virtuelle Ausbilder“ wurde vom Zentrum für Ausbildungsmanagement Bayern (<zab>) in 12 Unternehmen unter Beteiligung von insgesamt 63 Auszubildenden in drei Pilotdurchgängen erprobt. Als Resümee der Evaluation lässt sich festhalten: Die große Nachfrage nach diesem Angebot externen Ausbildungsmanagements zeigt, dass bei KMU ein echter Bedarf nach konkreter Unterstützung bei der Vermittlung von (über-)fachlichen Ausbildungsinhalten in der gestaltungsoffenen Ausbildung besteht. Durch eine am Bedarf der Lernenden orientierte Lernprozessbegleitung werden die Auszubildenden Schritt für Schritt an das selbstorganisierte Lernen herangeführt. Die dort erworbenen Kompetenzen finden meist umgehend im Betriebsalltag Anwendung.

Bei der Durchführung ist jedoch zu beachten: Für das Gelingen der Qualifizierung ist eine gute Abstimmung mit den Ausbildungsverantwortlichen der beteiligten Unternehmen entscheidend. In den Pilotdurchgängen wurden die Ausbildungsverantwortlichen in einem Vorbereitungsworkshop mit dem Qualifizierungskonzept vertraut gemacht, die Qualifizierungsinhalte wurden abgesprochen und organisatorische Fragen geklärt. Insbesondere ist darauf hinzuweisen, dass entsprechende technische Voraussetzungen für das vernetzte Lernen im Unternehmen geschaffen werden müssen – vor allem im gewerblich-technischen Bereich ist der internetfähige PC am Arbeitsplatz keine Selbstverständlichkeit.

Die inhaltlichen Schwerpunkte sollten jedoch von dem externen Ausbildungsmanagement gesetzt werden. Die Ausbildungsverantwortlichen aus den Unternehmen, bei KMU meist ausbildende Fachkräfte, haben in der Regel weder Interesse noch Zeit, sich an der Qualifizierungsplanung zu beteiligen. Die Ausbildungsverantwortlichen wünschen sich, dass – ganz im Sinne der Stoßrichtung des „Virtuellen Ausbilders“ – ihr Aufwand im Zusammenhang mit der Qualifizierung möglichst gering gehalten wird. Das betrifft auch die Betreuung der Auszubildenden. In den Pilotdurchgängen wurde die Betreuung durch den externen Ausbilder als ausreichend erlebt. Die betrieblichen Ausbildungsverantwortlichen haben allenfalls Arbeitsmaterialien zur Verfügung gestellt.

Ein weiterer Pluspunkt des „Virtuellen Ausbilders“ ist die gute Integrierbarkeit der Qualifizierung in die Ausbildung durch die Unabhängigkeit der Lernenden von

Lernzeit und Lernort in der Online-Lernphase. Die meisten Auszubildenden haben ausschließlich oder zumindest überwiegend während der Arbeitszeit gelernt, teilweise auch im Team mit anderen beteiligten Auszubildenden. Da der Zeitaufwand für die Online-Lernphase mit durchschnittlich acht bis zehn Stunden überschaubar war, wurde das weder von den Auszubildenden noch von den Ausbildungsverantwortlichen als Problem erlebt. Bei komplexeren Qualifizierungseinheiten ist jedoch darauf zu achten, dass die Auszubildenden vom Unternehmen auch den nötigen Freiraum bekommen, um Arbeit und Lernen koordinieren zu können.

Zudem müssen für die Auszubildenden Möglichkeiten geschaffen werden, sich selbstorganisiert austauschen zu können, um eine gegenseitige Unterstützung der Auszubildenden anzuregen. Wird das selbstorganisierte Lernen auf diese Weise und durch regelmäßige E-Mail-Kontakte mit dem externen Ausbilder unterstützt, ist nicht mehr als ein persönliches Treffen während der Online-Lernphase zum gegenseitigen Kennenlernen erforderlich.

Die Erfahrungen in den Pilotdurchgängen haben gezeigt, dass Auszubildende verschiedener Berufsbilder und unterschiedlichen Ausbildungsstandes gemeinsam qualifiziert werden können, selbst wenn die Auszubildenden unterschiedliche Vorkenntnisse hinsichtlich der formalen Qualifizierungsinhalte (hier: IT-Kompetenzen) mitbringen. Die Selbstlernanteile in der Online-Lernphase bieten ausreichend Spielraum, um die Qualifizierung an die Bedürfnisse von Lernenden mit unterschiedlichem Ausgangsniveau anzupassen, und der externe Ausbilder kann durch teamorientierte Arbeitsaufträge den Wissenstransfer zwischen den Auszubildenden aktivieren.

Platziert werden kann der „Virtuelle Ausbilder“ in verschiedenen Phasen der Ausbildung. Zu Ausbildungsbeginn kann die Qualifizierung den Auszubildenden den Übergang von der Schule in den Beruf erleichtern. Mit dem „Virtuellen Ausbilder“ werden die Auszubildenden mit selbstorganisiertem Lernen und in Ansätzen auch mit den Anforderungen von Team- und Projektarbeit vertraut gemacht. Bei Auszubildenden in höheren Lehrjahren wirkt der „Virtuelle Ausbilder“ vor allem in Hinblick auf die Prüfungsvorbereitung unterstützend. Mit den neuen Berufsbildern wandeln sich auch die Anforderungen in den Prüfungen. Bestandteil von Ausbildungsprüfungen ist es jetzt auch, Arbeitsschritte und -ergebnisse professionell zu dokumentieren, im persönlichen Gespräch zu kommentieren oder vor einer Gruppe zu präsentieren. Diese Kompetenzen waren bisher im gewerblich-technischen Bereich, anders als im kaufmännischen Bereich, weniger gefragt. Das erklärt auch, warum die Auszubildenden zumindest bei KMU bislang noch kaum auf diese neuen Anforderungen vorbereitet werden. Deshalb schätzen die Unternehmen externe Angebote, besonders für weniger leistungsstarke Auszubildende, die bei der Prüfungsvorbereitung unterstützend wirken. In diesem Sinne wurde der „Virtuelle Ausbilder“ auch von

den beteiligten Unternehmen genutzt: „Wir haben das Seminar zur Teamentwicklung und zur Vorbereitung auf Projektarbeit eingesetzt. Durch die Qualifizierung können die Auszubildenden früher selbstständig arbeiten. Als gezielte Aktion ist die Qualifizierung besonders für schwächere Auszubildende hilfreich“, so ein Ausbilder eines kleinen metallverarbeitenden Unternehmens mit 43 Mitarbeitern.

Kompetenzprofil und Funktionen des „Virtuellen Ausbilders“

Um betriebliche Belange bei der inhaltlichen Konzeption und bei der praktischen Umsetzung berücksichtigen und auch um eine Vertrauensbasis gegenüber den betrieblichen Ausbildungsverantwortlichen schaffen zu können, sollten als „Virtuelle Ausbilder“ eingesetzte externe Ausbilder möglichst selbst über Ausbildungserfahrung und zumindest über gute Branchenkenntnisse verfügen. Da der „Virtuelle Ausbilder“ als Lernarrangement in der Tradition des „Blended Learning“ steht, müssen die dafür abgestellten externen Ausbilder verschiedene Rollen ausfüllen können: In den Online-Lernphasen unterstützen sie die Auszubildenden als Teletutoren, wenn sie Schwierigkeiten bei der Bearbeitung von vorgegebenen Aufgaben haben, und zeigen mögliche Lösungswege auf. Sie halten über E-Mail und Telefon Kontakt zu den Auszubildenden, überwachen ihren Lernfortschritt und intervenieren ggf., indem sie die Auszubildenden mit Fragen, Zusatzübungen und Hinweisen unterstützen. Aktive Lernförderung kann aber auch heißen, die Diskussion und den Erfahrungsaustausch zwischen den Auszubildenden zu fördern. Diese Form der Kommunikation und Interaktion setzt bei den externen Ausbildern eine gewisse Vertrautheit mit online-gestütztem Lernen voraus. In den Präsenzphasen wiederum wirken die externen Ausbilder als Seminarleiter und gestalten und moderieren Gruppenprozesse. Auch in diesem Bereich sind entsprechende Erfahrungen notwendig.

Der „Virtuelle Ausbilder“ ...

- ... kombiniert die Vermittlung von berufsbezogenen fachlichen Kompetenzen mit dem Training von Schlüsselqualifikationen.
- ... ist eine kostengünstige Form der Ausbildungsergänzung. Ein externer Ausbilder kann, flankiert durch die Neuen Medien, viele Auszubildende aus verschiedenen Unternehmen und – bei berufsübergreifenden Themen – sogar aus verschiedenen Ausbildungsberufen betreuen.
- ... kann gut in den Betriebsalltag integriert werden. Während der Online-Lernphasen können die Auszubildenden ihre Lernzeiten und ihr Lerntempo selbst bestimmen. Die Unterstützung durch den betreuenden externen Ausbilder kann zeitversetzt nachgefragt werden. So können die Auszubildenden ihre Online-Zei-

ten, danach abstimmen, wie sie gerade im Betrieb gefordert sind. Persönliche Treffen in Präsenz-Phasen sind jedoch weiterhin unverzichtbar, gerade in Hinblick auf die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen. Durch eine gute Vorbereitung über das Online-Training kann diese Zeit jedoch effektiver genutzt werden.

- ... passt sich optimal in den Ausbildungsablauf ein. Die Inhalte der Workshops orientieren sich am unmittelbaren betrieblichen Bedarf, da sie in enger Kooperation mit den beteiligten Unternehmen erarbeitet werden.
- ... fördert die Selbstlernkompetenz der Auszubildenden, indem ihnen im Verlauf der Qualifizierung zunehmend mehr Verantwortung für die Steuerung ihrer Lernprozesse übertragen wird. Durch positive Erfahrungen mit dem selbstorganisierten Lernen entwickeln die Auszubildenden Lernmotivation und eignen sich relevante Lern- und Problemlösestrategien an. Das entlastet die Ausbildungsverantwortlichen im weiteren Ausbildungsverlauf.

Effektiver Nutzen für Betriebe

Was den kurz- und langfristigen Nutzen auch im Vergleich zu bisher im Unternehmen üblichen Lernformen betrifft, wurde der „Virtuelle Ausbilder“ in den Pilotdurchgängen sowohl von den Ausbildungsverantwortlichen als auch von den Auszubildenden sehr positiv bewertet. Die Ausbildungsverantwortlichen verweisen in Hinblick auf die Förderung von Teamfähigkeit insbesondere auf positive Effekte durch die Zusammenarbeit mit Auszubildenden aus anderen Firmen. Das Arbeiten mit unterschiedlichen Medien (IT-Kompetenz) und das selbstorganisierte Arbeiten werden als wichtige Bestandteile der in der Ausbildung zu vermittelnden Berufsfähigkeit gesehen. Aus didaktischen und ökonomischen Gesichtspunkten heraus ist es wichtig, dass im Rahmen der Qualifizierung durchgeführte Projekte einen engen Bezug zur betrieblichen Ausbildung haben. Der Transfer der erworbenen Kompetenzen in den Berufsalltag fällt den Auszubildenden leichter, wenn Projektarbeiten aus der betrieblichen Praxis gewählt werden. Zudem schätzen es Unternehmen, wenn während der Qualifizierung produzierte Arbeitsergebnisse für betriebliche Belange verwertbar sind.

Die große Nachfrage der Unternehmen nach dem „Virtuellen Ausbilder“ – insgesamt wurden 160 Auszubildende für die Pilotdurchgänge des „Virtuellen Ausbilders“ angemeldet, und das, obwohl das Angebot vom Zentrum für Ausbildungsmanagement Bayern <zab> nicht öffentlich beworben wurde – verweist auf einen großen Bedarf der Unternehmen an ausbildungsergänzenden Angeboten. Das Interesse an externer Unterstützung insbesondere bei der Förderung überfachlicher Kompetenzen ist groß. Das überrascht umso mehr, da alle beteiligten Unternehmen langjährige Erfahrung in der Ausbildung haben. Doch andererseits verfolgen alle beteiligten Unternehmen nach wie vor eine traditionelle Ausbildungspraxis: Das bedeutet,

im gewerblich-technischen Bereich wird im ersten Ausbildungsjahr durchweg in der Lehrwerkstatt ausgebildet – nur bei einem der befragten Unternehmen werden die Auszubildenden zumindest zum Ende des ersten Ausbildungsjahres hin in die Produktion integriert. Zuarbeit oder Mitarbeit beim Kundenauftrag stehen bei allen anderen Unternehmen frühestens ab dem zweiten Ausbildungsjahr auf dem Programm. Diese überkommenen Ausbildungsstrukturen sind nicht auf die Umsetzung veränderter Ausbildungsziele in neu ausgerichteten Berufsbildern abgestimmt. Die viel beschworene prozessorientierte Ausbildung wird nur in Ansätzen umgesetzt, und Ausbildungsverantwortliche sind auf ihre neue Rolle als Coach oder Lernprozessbegleiter nur unzureichend vorbereitet. Obwohl überfachlichen Qualifikationen allgemein und vor dem Hintergrund der Forderung nach lebenslangem Lernen, insbesondere dem selbstorganisierten Lernen, eine immer größere Bedeutung zugeschrieben wird, werden Querschnittsqualifikationen und Kompetenzen bisher nur bei einzelnen der befragten Unternehmen gezielt in der Ausbildung gefördert. Der „Virtuelle Ausbilder“ kann hier ausgleichend wirken.

Empfehlungen für den Transfer

Mit dem „Virtuellen Ausbilder“ wird Anbietern externen Ausbildungsmanagements ein Instrument an die Hand gegeben, Unternehmen eine Form von Unterstützung zu bieten, die sich mit geringem Aufwand und möglichst ohne Friktionen in den Betriebsalltag integrieren lässt. Das Instrument greift, wenn es aufgrund mangelnder betrieblicher Kapazitäten nötig wird, auf möglichst ökonomische Art und Weise Ausbildungskompetenz von außen zuzuführen. Der „Virtuelle Ausbilder“ substituiert Ausbildungsressourcen und/oder -Know-how, die im Betrieb nicht bereitgestellt werden (können). Dies kann im Sinne einer bedarfsorientierten Unterstützungsleistung durch externes Ausbildungsmanagement notwendig und sinnvoll sein.

Ziel externen Ausbildungsmanagements ist es aber nicht, langfristig Ausbildungsaktivitäten anstelle des ausbildenden Unternehmens zu übernehmen und so Abhängigkeiten zu schaffen, die die Ausbildungsfähigkeit von Unternehmen letztendlich untergraben. Als aktivierende Ausbildungsunterstützung soll externes Ausbildungsmanagement vielmehr dazu beitragen, vorhandene Ausbildungsstrukturen zu stärken (Dauser, Rumpker, Sailmann 2006, S. 79 ff.). Betriebe sollen zwar entlastet werden, doch gleichzeitig ist darauf zu achten, dass die zentralen Elemente der Ausbildung im Betrieb verankert bleiben. Die betriebliche Ausbildung soll auch ohne externe Unterstützung tragfähig sein. Ausbildungsstrukturen und Kompetenzen, die im Betrieb vorhanden sind, sollen möglichst gestärkt und nicht nach außen verlagert werden. Denn nur eine im Betrieb verortete Ausbildung bleibt nachhaltig gesichert. Hierzu kann das Instrument „Virtueller Ausbilder“ beitragen.

Literatur

- Corcilius-Kunz, Franz; Schulze, Frank: Modulare Vermittlung von Querschnittsqualifikationen in der Ausbildung. In: Loebe, Herbert; Severing, Eckart (Hrsg.): Prozessorientierung in der Ausbildung. Bielefeld 2005, S. 123–145.
- Dauser, Dominique; Rümpker, Willi; Sailmann, Gerald: Modernisierungserfolge sichern mit externem Ausbildungsmanagement. In: Westhoff, Gisela (Hrsg.): Gestaltung der Flexibilitätsspielräume in der Berufsausbildung: Auszubildende Fachkräfte und selbstorganisiertes Lernen. Bonn 2006, S. 79–90.
- Dauser, Dominique; Schulze, Frank: Förderung überfachlicher Qualifikationen in der Ausbildung. In: Loebe, Herbert; Severing, Eckart (Hrsg.): Neue Ausbildungsanforderungen und externes Ausbildungsmanagement. Produkte, Verfahren, Einsatzmöglichkeiten. Bielefeld 2007, S. 65–103.
- Erpenbeck, John; von Rosenstiel, Lutz: Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart 2003.

Mark Sebastian Pütz

ZWH – Geschäftsprozessoptimierung (GPO) – Ein Verfahren für Bildungsanbieter zur Kompetenz- und Organisationsentwicklung

Bildungsanbieter sind gezwungen, ihr Handeln nach wirtschaftlichen Gesichtspunkten auszurichten. Dafür benötigen sie ein effektives Management, um Marktpotenziale zu erfassen und auszuschöpfen, und eine schlanke Organisation, um auf Marktveränderungen schnell und adäquat zu reagieren.

Der vorliegende Artikel beschäftigt sich mit einem Verfahren zur Geschäftsprozessoptimierung (GPO) in Bildungsorganisationen, das von der Zentralstelle für die Weiterbildung im Handwerk e.V. (ZWH) im Rahmen eines BIBB-Modellversuchs entwickelt wurde.

Der Artikel erörtert grundlegende Schlüsselkompetenzen von Bildungsmanagern und benennt entscheidende Geschäftsprozesse für Bildungsorganisationen. Davon ausgehend schildert er, wie eine entsprechende Kompetenz- und Organisationsentwicklung durch das GPO-Verfahren gewährleistet wird.

1. Entstehungsgeschichte des GPO-Verfahrens

Die Zentralstelle für die Weiterbildung im Handwerk hat im Rahmen eines BIBB-Modellversuchs mit dem Titel „Internetgestütztes Managementinformationssystem für das Bildungsmanagement in ÜBS (IMI) – Erarbeitung und Bereitstellung von ‚Management-Werkzeugen‘ für die Führung und Weiterentwicklung von Berufsbildungszentren“ in den Jahren 2004 bis 2007 ein Verfahren zur Geschäftsprozessoptimierung bei Bildungsorganisationen, kurz GPO, entwickelt.

Ursprünglich hieß dieses Verfahren ZWH-Benchmarking, da es auf der Basis eines qualitativen Benchmarking-Verfahrens der Schweizer Firma PerformNet AG beruht, das dort unter dem Titel „Pulse-Rate-Benchmarking“ läuft. Die Pulse-Rate-Benchmarking-Methode wurde speziell für Weiterbildungsanbieter entwickelt und sah den Vergleich von entscheidenden, erfolgskritischen Prozessen in Bildungsorganisationen vor.

Da sich das Projekt der ZWH auf den handwerklichen Berufsbildungsbereich konzentrierte, wurde das Pulse-Rate-Benchmarking in Kooperation mit Bildungsstätten von drei Handwerkskammern (HWK für München und Oberbayern, HWK Mannheim und HWK Lüneburg-Stade) überarbeitet. Wesentliches Ziel war es, die aufgenommenen Prozesse auf den Bedarf von Berufsbildungsstätten des Handwerks

auszurichten. Nachdem das ZWH-Verfahren auf diese Weise erprobt und entwickelt worden war, wurde es im Jahr 2006 für alle Bildungsstätten deutscher Handwerkskammern geöffnet.

In Abstimmung mit dem Zentralverband des Deutschen Handwerks (ZDH) wurde im Jahr 2008 der Name des Verfahrens geändert. Die ursprüngliche Bezeichnung „ZWH-Benchmarking“ lautet seitdem „ZWH-Geschäftsprozessoptimierung (GPO)“. Diese Namensänderung wurde beschlossen, da der ZDH zusammen mit dem Deutschen Handwerkskammertag (DHKT) und dem Heinz-Piest-Institut (HPI) zur selben Zeit ebenfalls ein Benchmarking-Verfahren für Handwerkskammern und Berufsbildungsstätten des Handwerks entwickelte. Die Tatsache, dass von ZDH und ZWH zwei parallele Benchmarking-Verfahren für dieselbe Zielgruppe angeboten wurden, führte bei den Berufsbildungsstätten der Handwerkskammern zu Irritationen. In einem Abstimmungsgespräch zwischen ZDH und ZWH im Sommer 2008 wurde herausgearbeitet, dass sich die beiden Benchmarking-Verfahren deutlich voneinander unterschieden: Das ZDH-Benchmarking verglich Finanzkennzahlen und das ZWH-Benchmarking Prozesse. Da die Verfahren kein Doppelangebot, sondern eine sinnvolle Ergänzung darstellten, beschlossen ZDH und ZWH eine Kooperation und die Fortführung beider Verfahren. Um die entstandenen Irritationen jedoch aufzuheben und deutlich zu machen, dass es sich einerseits um einen Vergleich von Finanzkennzahlen und andererseits um eine Optimierung von Prozessen handelte, bekam das ZWH-Verfahren den neuen Namen „GPO – Geschäftsprozessoptimierung“.

2. Funktionsweise des GPO-Verfahrens

Das GPO-Verfahren der ZWH umfasst zwei wesentliche Bestandteile, die Potenzialanalyse und den Erfahrungsaustausch.

2.1 Potenzialanalyse

Bei der Potenzialanalyse geht es um eine Abfrage vorhandener bzw. nicht vorhandener Prozesse in einer Bildungsorganisation. Um diese Abfrage vornehmen zu können, erhalten die teilnehmenden Bildungsorganisationen einen Fragebogen (ZWH-GPO-Instrument), der entscheidende Prozesse einer Bildungsorganisation auflistet. Die Teilnehmer gehen anhand dieses Fragebogens die einzelnen Fragestellungen durch und prüfen, welche der aufgelisteten Prozesse bei ihnen bereits installiert sind und welche fehlen. Für jeden vorhandenen Prozess wird eine definierte Punktzahl vergeben. Anschließend können die erreichten Punkte summiert und hinsichtlich einzelner Prozessbereiche (z. B. Preismanagement oder Personalmanagement) aus-

gewertet werden. Daraus ergibt sich ein Bild über die Bildungsorganisation, das mit den Ergebnissen anderer Bildungsorganisationen verglichen werden kann.

Abbildung 1: Auszug aus dem GPO-Fragebogen der ZWH

Kommunikationspolitik									
Nr.	Frage	Punkte	Antwort- möglichkeit A	Punkte	Antwort- möglichkeit B	ÜLU	MW	F & W	BA
C. 01	Ist der Nutzen Ihrer Kurse/Angebote in allen Marketingunterlagen klar kommuniziert?	30	Ja.						
C. 02	Sind Ihre Zielmärkte/Ihre Kunden klar definiert?	30	Ja.						
C. 03	Gibt es regelmäßig Abstimmungstreffen zur Planung von Marketingaktivitäten?	10	Ja.						
C. 04	Werden die Marketingmaßnahmen dokumentiert und hinsichtlich ihrer Erfolge bewertet (ROI)?	20	Ja.						
C. 05	Gibt es differenzierte Ansprachen für die verschiedenen Kundengruppen?	20	Ja.						
C. 06	Sind Last-Minute-Aktivitäten zum Füllen von Seminaren definiert?	20	Ja.						

Die Fragen in dem GPO-Fragebogen beschränken sich auf die Abfrage, ob die im Katalog aufgeführten Prozesse in der Bildungsorganisation vorhanden sind oder nicht. Einige wenige Fragen differenzieren ein wenig mehr und lassen mehrere Antwortmöglichkeiten zu. Dies ist jedoch die Ausnahme. Die Potenzialanalyse dient somit zunächst nur dem einfachen Zweck, vorhandene Prozesse zu identifizieren und Potenziale (fehlende Prozesse) aufzuzeigen. Ebenso wenig erfasst die Potenzialanalyse, wie die einzelnen Prozesse von den teilnehmenden Bildungsorganisationen durchgeführt werden und wie sie im Detail aussehen. Dies erfolgt in einem späteren Schritt bei der Durchführung von Workshops zum Erfahrungsaustausch.

Die Beschränkung der Potenzialanalyse auf die bloße Abfrage ist aus methodischer Sicht erforderlich, denn so bleibt eine Vergleichbarkeit gewährleistet. Wir gehen davon aus, dass es keine optimale Lösung zur Gestaltung eines Prozesses für jede Bildungsorganisation geben kann, denn jede Einrichtung unterliegt individuellen Bedingungen und unterschiedlichen Einflussfaktoren. Diese müssen bei der Prozessgestaltung berücksichtigt werden. Insofern kann die Potenzialanalyse weder vorgeben, wie die einzelnen Prozesse in der Praxis aussehen sollen, noch kann pauschal beurteilt werden, welche Lösung die bessere ist. Allerdings kann empfohlen werden, welche Prozesse in einer Bildungsorganisation vorhanden sein sollten. Deshalb beschränkt sich die Potenzialanalyse auf genau diesen Fokus.

Haben alle Teilnehmer des GPO-Netzwerkes ihre Potenzialanalyse durchgeführt und liegen die Ergebnisse im Vergleich vor, wird ein gemeinsamer Workshop zur Besprechung der Ergebnisse durchgeführt. Dabei werden die Ergebnisse offengelegt,

d. h. jeder Teilnehmer kennt auch die Ergebnisse der anderen Teilnehmer. Dieser Grundsatz hat zwei positive Effekte: Zum einen ermöglicht die Offenlegung eine intensivere Diskussion der Ergebnisse und einen besseren Erfahrungsaustausch über die Umsetzung der einzelnen Prozesse. Zum anderen führt er zu einer ehrlicheren Beantwortung des Fragebogens, denn Teilnehmer, die besonders gut abgeschnitten haben, können von ihren Kolleginnen und Kollegen direkt angesprochen und gefragt werden, weshalb sie so gut sind und wie sie die einzelnen Prozesse ausfüllen.

Auswahl einer Managementstrategie

Das ZWH-GPO-Instrument wurde strukturell auf eine bestehende Managementtheorie hin ausgerichtet, nämlich auf eine Theorie des Dienstleistungsmanagements, die auf der Grundlage des dienstleistungsspezifischen Marketing-Mix der „Service 4 P“ entwickelt wurde (vgl. Stauss 2001). „4 P“ steht für product (Produktmanagement), price (Preismanagement), promotion (Kommunikationsmanagement) und place (Distributionsmanagement). Erweitert wurde diese Theorie um vier weitere „P“: process (Prozessmanagement), people (Personalmanagement), physical evidence (Umfeldmanagement) und participating customers (Kundenmanagement). Da sich diese Kategorien auf die operative Ebene beziehen, wurde für die GPO-Potenzialanalyse zusätzlich eine strategische Ebene (Prozessbereich: Strategieplanung) eingebaut.

Abbildung 2: Übersicht aller Prozessbereiche des GPO-Verfahrens

ZWH-Geschäftsprozessoptimierung (GPO)		
Fragebogen zur Erhebung von Geschäftsprozessen in Bildungsorganisationen		
S	Strategieplanung	strategy
A	Produktpolitik	product
B	Preispolitik	price
C	Kommunikationspolitik	promotion
D	Distributonspolitik	place
E	Prozesspolitik	process
F	Personalpolitik	people
G	Umfeldpolitik	physical facilities
H	Kundenpolitik	participants

GPO Advisory Board – September 2008 – GPO Instrument Version 1.0 – ZWH

Zentralstelle für die Weiterbildung im Handwerk e.V. – Sternwartstraße 27–29 – 40223 Düsseldorf

Mit der Auswahl dieser Managementtheorie, die der klassischen Marketinglehre zuzuordnen ist, war beabsichtigt, dass sich Bildungsanbieter zu Bildungsdienstleistern weiterentwickeln müssen, um langfristig auf einem Bildungsmarkt erfolgreich zu sein, der sich von einem Anbietermarkt zu einem Nachfragemarkt entwickelt hat. Kunden- und Serviceorientierung stehen somit im Mittelpunkt des ZWH-GPO-Ansatzes, wobei ein weiterer Schwerpunkt auf der Sicherstellung der Wirtschaftlichkeit von Bildungsorganisationen liegt.

Im Folgenden werden die einzelnen Prozessbereiche des ZWH-GPO-Instruments ausführlicher dargestellt, diesmal in Anlehnung an Prof. Dr. Michael Bernecker, der den Marketing-Service-Mix bis auf das Kundenmanagement (participating customers) ebenfalls für die operative Marketing-Planung bei Weiterbildungsorganisationen empfiehlt (vgl. Bernecker 2007).

- Produktmanagement (product):

„Die Gestaltung der Bildungsleistung kann als Herz des Bildungsmarketing aufgefasst werden, da ohne diese Basisleistung keine anderen Teilleistungen des Bildungsmarketing wirksam werden können. Die Gestaltung der Bildungsleistung steht damit immer am Anfang des Entwicklungsprozesses und bildet damit den Anknüpfungspunkt für eine konsequente Markt- und Kundenorientierung (Becker 1998)“ (Bernecker 2007).

- Preismanagement (price)

„Unter Kontrahierungspolitik werden alle Entscheidungstatbestände zusammengefasst, die mit dem Preis und den Zahlungskonditionen zusammenhängen. Im Hinblick auf die Zielsetzung der Bildungsträger im Rahmen der Preispolitik unterscheidet man innengerichtete und außengerichtete Ziele (Meffert 1997). Marktgerichtete (außengerichtete) Ziele sind beispielsweise die Gewinnung neuer oder die Bindung aktueller Kunden, die Gewinnung von Marktanteilen und der Aufbau eines bestimmten Images. Innengerichtete Ziele betreffen die kontinuierliche Auslastung der Mitarbeiter, die Verfolgung der Fixkostendegression oder die Verteilung der Kapazitäten. Mit Hilfe der Kontrahierungspolitik beeinflusst der Bildungsanbieter mehrere Dimensionen seiner angestrebten Strategie. Preisliche Einflüsse sind im Rahmen der Marktabgrenzung, der Marktabdeckung und der Wettbewerbsvorteilsstrategie zu beobachten. Auch die nachfrageorientierte und die konkurrenzorientierte Marktteilnehmerstrategie weist eine preisliche Dimension auf“ (Bernecker 2007).

- Kommunikationsmanagement (promotion)

„Neben der inhaltlichen Festlegung der Leistungspotenziale im Rahmen der Leistungspolitik sollten diese Leistungspotenziale den Nachfragern kommuniziert werden. In der Kommunikationspolitik werden alle Instrumente und Entscheidungstatbestände zusammengefasst, die mit der Kommunikation des

Unternehmens mit seiner Umwelt zu tun haben (Kotler/Bliemel 1999)“ (Bernecker 2007).

- Distributionsmanagement (place)

„Die Distributionspolitik eines Bildungsanbieters umfasst alle Entscheidungen, die mit dem Weg einer Bildungsleistung zum Endabnehmer in Zusammenhang stehen (Meffert 1986). Damit ergeben sich folgende Entscheidungstagbestände für den einzelnen Bildungsträger (vgl. unter anderem: Raffée/Gottmann 1982): Festlegung der Absatzwege und Auswahl der Absatzorgane, Festlegung der physischen Verteilung der Dienstleistung, Festlegung und Ausstattung des betrieblichen Standortes und Termin- und Zeitplanung der einzelnen Veranstaltungen“ (Bernecker 2007).
- Prozessmanagement (process)

„Durch die Integration des externen Faktors (Teilnehmer) in den Leistungsprozess ergeben sich für den Bildungsanbieter weitere Herausforderungen. Im Gegensatz zu einem Hersteller von Sachleistungen muss er auch den Produktionsprozess kundenorientiert gestalten. Diese Prozessgestaltung ist in den letzten Jahren im Rahmen der Zertifizierungen nach ISO 9000 ff. regelmäßig als qualitätsgetriebene Prozessbeschreibung realisiert worden. Die Nutzung einer marktorientierten Betrachtung dieser Prozesse ist bei vielen Anbietern jedoch unterblieben“ (Bernecker 2007).
- Personalmanagement (people)

„Durch die Interaktion des Unternehmens mit dem externen Faktor (Kunde) besteht ein besonderes Interaktionsverhältnis zwischen den Teilnehmern und den Mitarbeitern. Der Erfolg des Marketing für einen Bildungsanbieter ist sehr eng mit der Selektion, Weiterentwicklung, Motivation und dem Management der internen und externen Mitarbeiter verbunden. Es gibt genügend Beispiele dafür, wie Bildungsanbieter durch ineffizienten Umgang mit Mitarbeitern gescheitert sind. Dies bezieht sich nicht auf die Festangestellten, sondern insbesondere auch auf die freien Mitarbeiter, die oftmals als Lehrpersonal eingesetzt werden“ (Bernecker 2007).
- Umfeldmanagement (physical facilities)

„Im Rahmen der Ausstattungspolitik des Bildungsanbieters geht es um alle Entscheidungen, die die Gestaltung der sichtbaren Faktoren der Dienstleistungsinfrastruktur betreffen (Gebäude, Standort, Fahrzeuge, Räumlichkeiten etc.)“ (Bernecker 2007).
- Kundenmanagement (participating customers)

„Kundenmanagement bezeichnet in der Betriebswirtschaft ein Instrument für eine Organisation, ihre Kundenorientierung zu verbessern. Ziele sind die kundenorientierte Ausrichtung des Unternehmens, die Stabilisierung gefährdeter

Kundenbeziehungen und die Erhöhung der Kundenbindung. Damit verbinden sich mit dem Begriff sowohl strategische als auch operative Ansätze“ (Wikipedia 2008). Zu den operativen Maßnahmen gehören u. a. Methoden wie das Beschwerdemanagement, Customer-Relation-Management, Kundenkontaktmanagement und das Key-Account-Management.

Ausrichtung auf den handwerklichen Bildungsbereich

Jede dieser Kategorien umfasst entsprechende Fragestellungen zu erfolgsrelevanten Prozessen. Dabei wurde sichergestellt, dass die Fragestellungen konkret auf den Bedarf von Berufsbildungsorganisationen ausgerichtet sind. Fragestellungen, die beispielsweise im Kontext allgemein zu verstehender Marketingorganisationen sinnvoll wären, aber für den handwerklichen Berufsbildungsbereich irrelevant sind, wurden gestrichen. Dafür gibt es allerdings auch zusätzliche, ganz spezielle Fragen, die nur im Kontext der handwerklichen Berufsbildung Sinn machen.

Um die Ausrichtung des Verfahrens auf den Handwerksbildungsbereich zu gewährleisten, finden zusätzlich folgende vier Geschäftsbereiche besondere Berücksichtigung:

1. Überbetriebliche Lehrlingsunterweisung (ÜLU)
2. Meistervorbereitung (MV)
3. Fort- und Weiterbildung (F&W)
4. Maßnahmen der Arbeitsagentur für Arbeit und Projekte (BA)

Für die Potenzialanalyse bedeutet das, dass jede Frage aus dem GPO-Fragebogen insgesamt viermal beantwortet wird, für jeden Geschäftsbereich separat. Dies ist erforderlich, da während der Erprobung festgestellt wurde, dass Bildungsorganisationen einige Prozesse nur im Kontext einiger Geschäftsfelder eingerichtet haben. Es kann bspw. sein, dass die Frage „Haben Sie E-Learning im Angebot?“ nur für den Bereich der Meistervorbereitung mit „ja“ beantwortet werden kann. Eine Differenzierung von Geschäftsfeldern ist insofern erforderlich. Diese Unterteilung berücksichtigt ferner, dass manche Organisationen einige dieser Geschäftsbereiche bspw. gar nicht abdecken.

Das GPO-Verfahren der ZWH versteht sich als lernendes Projekt. Insofern ist es möglich, die Methode bei Bedarf weiterzuentwickeln. Kommt ein Veränderungswunsch auf, so kann sich der betreffende Teilnehmer im Rahmen eines Abstimmungstreffens des „GPO Advisory Boards“ (Abstimmungsrunde, zusammengesetzt aus Teilnehmern des GPO-Netzwerkes) engagieren und dafür werben, seine Anregungen in die Methode einfließen zu lassen.

2.2 Erfahrungsaustausch

Parallel zu der Potenzialanalyse, die im Normalfall jährlich wiederholt wird, finden regelmäßig Workshops zum Erfahrungsaustausch für alle Teilnehmer statt. Das Thema des Workshops wird jeweils im Vorfeld auf der Grundlage der Teilnehmerwünsche festgelegt. Beispiele für bereits durchgeführte Workshops zum Erfahrungsaustausch sind:

- Kalkulation von Marketing-Budgets und Erfolgsmessung
- Vergleich von Organisationsstrukturen und Geschäftsfeldern
- Professioneller Vertrieb in der Bildungsorganisation
- Methoden und Instrumente für das Bildungscontrolling
- E-Learning & Blended Learning

Die Workshops sind methodisch so strukturiert, dass sie den Erfahrungsaustausch der Teilnehmer forcieren. Im Vorfeld der Workshops werden einzelne Teilnehmer gebeten, die Workshops durch Kurz-Vorträge (20–30 Minuten) zu den jeweiligen Themenschwerpunkten zu unterstützen und die Vorgehensweisen ihrer Bildungsorganisationen darzustellen. Auf diesem Wege werden Beispiele aus den verschiedenen Bildungsorganisationen präsentiert, und es kommt zum Austausch guter Lösungen.

Ein Beispiel: Im Kontext der überbetrieblichen Lehrlingsunterweisung (ÜLU) berichtete ein Bildungsverantwortlicher davon, dass die Lehrlinge, die für die überbetriebliche Lehrlingsunterweisung infrage kommen, je zweimal angeschrieben werden. Vor der Maßnahme erhalten sie eine Einladung per Post, und nach der Maßnahme wird die Rechnung über die Maßnahme postalisch versendet. Ein Kollege aus einer anderen Bildungsorganisation gab den Hinweis, dass er die Rechnung direkt mit der Einladung versende, so würde das Porto für einen Brief gespart. Umgerechnet auf alle ÜLU-Teilnehmer sei dies eine nicht unerheblich Einsparung pro Jahr. Solche und ähnliche Beispiele zu finden und im Teilnehmerkreis zu transferieren ist das Ziel der Workshops zum Erfahrungsaustausch.

Voraussetzung für den kollegialen Erfahrungsaustausch ist die Bereitschaft, eigene Beispiele zu offenbaren und sich durch Vorträge oder Diskussionsbeiträge aktiv an den Workshops zu beteiligen. Die Gefahr, durch die Offenlegung eigener Vorgehensweisen unmittelbaren Wettbewerbern einen Vorsprung zu verschaffen, ist bei den Bildungsorganisationen der Handwerkskammern begrenzt, da jede Handwerkskammer eine eigene Kammerregion betreut und i. d. R. nicht in fremden Kammerregionen tätig wird.

3. Ablauf des GPO-Verfahrens

Das GPO-Verfahren besteht aus insgesamt fünf Schritten:

1. Einführungsworkshop

Zu Beginn des Verfahrens findet ein eintägiger Einführungsworkshop statt, an dem in der Regel mehrere Vertreter einer Bildungsstätte teilnehmen. Der Workshop dient dazu, das Verfahren und die Funktionsweise darzustellen und die Handhabung der Instrumente kennenzulernen.

2. Potenzialanalyse

Jede Bildungsorganisation führt mithilfe des GPO-Instruments (Fragenkatalog) eine individuelle Potenzialanalyse durch. Der Katalog enthält über 100 Fragestellungen zu den entscheidenden Leistungsfaktoren (Prozessen) einer Bildungsstätte. Das Ergebnis erfolgt in Form einer Punktwertung.

3. Teilnehmerranking

Die Potenzialanalyse ergibt für jede Bildungsstätte eine Gesamtpunktzahl, die mit den Ergebnissen anderer Bildungsstätten verglichen und in einem Ranking dargestellt werden. Das Ranking ermöglicht eine vertiefende Analyse von einzelnen Prozessbereichen (Marketing-Mix der 8 Ps).

4. Strategieentwicklung

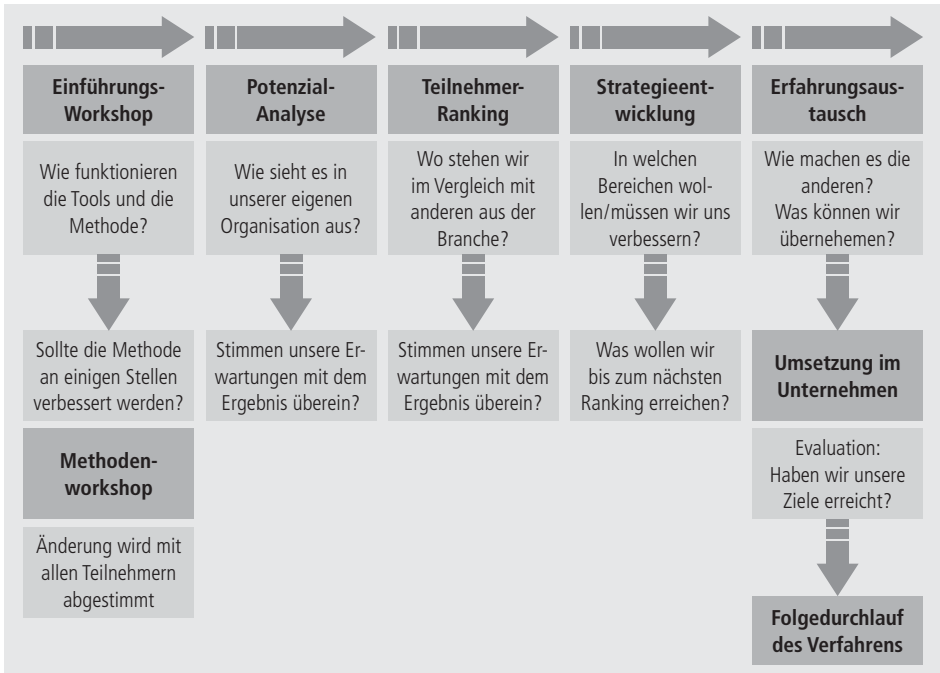
Um aus dem Teilnehmerranking eine Strategie zur Verbesserung organisatorischer Prozesse ableiten zu können, erhalten die Bildungsstätten einen kurz gefassten Management-Report mit Empfehlungen zur Ausschöpfung ihres Potenzials durch konkrete Maßnahmen. Welche Prozesse sie jedoch einführen oder überarbeiten wollen, bleibt ihnen überlassen. Die Strategieentwicklung erfolgt somit individuell und nach eigenen Gesichtspunkten.

5. Workshops zum Erfahrungsaustausch

Zur Präsentation und Diskussion der Ergebnisse der Potenzialanalyse wird nach jedem Durchlauf ein entsprechender Workshop durchgeführt. Da bei der individuellen Strategieentwicklung vorab durch die einzelnen Teilnehmer festgelegt wurde, in welchen Bereichen bei ihnen ein konkreter Optimierungsbedarf besteht, kann nun ein zielgerichteter Erfahrungsaustausch initiiert werden, bei dem die Teilnehmer ihre individuellen Fragen stellen können. Die jeweils Besten eines Bereiches stellen sich in diesem Rahmen dafür zur Verfügung, ihre Ergebnisse zu präsentieren und zu erläutern, wie sie die abgefragten Prozesse erfüllen. Parallel dazu finden regelmäßig

Workshops zum Erfahrungsaustausch statt, die unabhängig von der Potenzialanalyse relevante Themenschwerpunkte behandeln. Hier bringen sich die Teilnehmer mit Kurzvorträgen und Beispielen aus der eigenen Bildungsorganisation ein und tauschen ihre Strategien und Lösungen aus.

Abbildung 3: Ablauf des GPO-Verfahrens der ZWH



Ob die teilnehmenden Bildungsorganisationen die Erkenntnisse der Potenzialanalyse und die Erfahrungen aus den Workshops in ihrer Organisationen umsetzen und ob sie daraus Maßnahmen zur Geschäftsprozessoptimierung einleiten, liegt in ihrer eigenen Verantwortung. Das beschriebene Angebot besteht für die Teilnehmer jährlich fort, wobei der Einführungsworkshop als einmalige Veranstaltung zu verstehen ist.

4. Beitrag des GPO-Verfahrens zur Organisationsentwicklung

Die Situation für Weiterbildungsträger hat sich Ende der 90er-Jahre stark verändert. Denn während sich die Bildungsstätten für eine lange Zeit in einem relativ gefestigten und stabilen Umfeld bewegen konnten, müssen sie es heute gelernt haben, sich als Organisation den ständigen Veränderungen anzupassen. Früher wurde die

Arbeit von Bildungsstätten mit der Persönlichkeitsentwicklung von Menschen und ihrer beruflichen Qualifizierung in Verbindung gebracht. Heute agieren Bildungsstätten als Käufer und Verkäufer einer Ware namens Bildung. Diese Umstellung ist für Bildungsstätten überlebenswichtig. Wer Lehren und Lernen nicht im unternehmerischen Zusammenhang sieht, bleibt langfristig auf der Strecke.

Bildungsorganisationen sehen sich aktuell mit folgenden Anforderungen konfrontiert: Die demografische Entwicklung und der Strukturwechsel von der Industrie- zur Informations- und Dienstleistungsgesellschaft stellen neue und höhere Herausforderungen an die Qualifizierung von immer weniger jungen, erwerbsfähigen Menschen. Dafür müssen sich die Angebotsformen, wie sie aktuell im dualen System existieren, ändern und verbessern, damit die Beschäftigungsfähigkeit der Absolventen garantiert und ein Fachkräftemangel vermieden werden kann. Bildungsorganisationen sind stets dazu gezwungen, den Bedarf an Bildung abzuschätzen und ihre Angebote daraufhin auszurichten. Angesichts dessen müssen sie zukünftig die Innovation der Kooperationsprozesse zwischen Ausbildungsbetrieb, Berufsschule und überbetrieblichen Bildungsstätten optimieren und ihre Angebote auf eine stärkere Problem- und Handlungsorientierung hin ausrichten.

Abgesehen von den bildungspolitischen Zielen zur Sicherung der Beschäftigungsfähigkeit in Deutschland spüren viele Bildungsstätten andere Anforderungen noch viel konkreter. Durch die Reduzierung bzw. den Wegfall öffentlicher Finanzierungsquellen brechen für die Bildungsstätten eingeplante Finanzmittel weg, die kompensiert werden müssen. Am Beispiel der neuen Vergabepaxis der Bundesagentur für Arbeit zeigt sich, wie schwerwiegend die Konsequenzen für Bildungsstätten in einem solchen Fall sein können. Der immer stärkere Wettbewerb auf dem Markt und der schwieriger werdende Verkauf von Seminaren und Lehrgängen führen des Weiteren zu einem Kostendruck, der die Bildungsstätten zur Veränderung zwingt. Entweder sie reduzieren ihre Selbstkosten durch Personalabbau oder andersartige Einsparungen oder sie kompensieren den Finanzausfall durch Einkünfte in neuen oder ausgebauten Geschäftsfeldern.

Vor dem Hintergrund dieser Entwicklungen und ihrer Auswirkungen auf Bildungsstätten entsteht die Notwendigkeit, Konsequenzen zur Veränderung von Bildungsstätten zu ziehen. Wie sich zeigt, sind neue Strategien zur Führung von Bildungsstätten dafür erforderlich, die nachhaltige Wettbewerbsfähigkeit von Bildungsstätten sicherzustellen. Das verlangt einerseits erweiterte Qualifikationen und Kompetenzen von Führungskräften und andererseits die Organisationsentwicklung von Bildungsorganisationen hin zu Bildungsdienstleistern.

In der gängigen Fachliteratur wird die Entwicklungsnotwendigkeit belegt und folgendermaßen beschrieben:

Prof. Dr. Ulrich Müller vom Institut für Bildungsmanagement an der Pädagogischen Fachhochschule Ludwigsburg bezieht sich auf den amerikanischen Orga-

nisationspsychologen Peter B. Vaill, der den schnellen und tiefgreifenden Wandel unserer Welt als „permanentes Wildwasser“ beschreibt (vgl. Vaill 1998). „Dieses ‚permanente Wildwasser‘ nötigt uns, ständig Dinge zu tun, mit denen wir wenig Erfahrung haben oder die wir noch nie vorher getan haben. Anstatt Routineaufgaben zu erledigen, sind wir ständig gefordert, einfallreiche und innovative Lösungen für immer wieder neue Problemlagen zu finden“ (Müller 2007). Dieses Bild hat auch für Bildungsorganisationen Gültigkeit, da sie einerseits die Lernenden auf die Bewältigung des Wildwassers vorbereiten müssen und gleichzeitig selbst als Organisation den Anforderungen des Wildwassers ausgesetzt sind. Er stellt fest: „Angesichts knapper Mittel sind Bildungsorganisationen gefordert, mit den vorhandenen Ressourcen sparsam umzugehen, sie so einzusetzen, dass daraus der größtmögliche Lerngewinn resultiert, und ihre Wirksamkeit unter Beweis zu stellen. Auch Bildungsorganisationen und -prozesse werden heute an Kriterien wie zielorientiertem Handeln und effektiver Ressourcenbewirtschaftung gemessen. Um die nötigen Reformen in Bildungsinstitutionen erfolgreich anstoßen und nachhaltig umsetzen zu können, genügt eine bürokratische Verwaltung nicht mehr, vielmehr bedarf es eines modernen, gleichermaßen visionären wie effektiven Managements“ (Müller 2007).

Welche Change-Management-Prozesse in Bildungsorganisationen ablaufen müssen, thematisiert auch die Modellversuchsreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung zum Thema „Bildungsdienstleister“, in dessen Rahmen Modellprojekte zur Organisationsentwicklung von Bildungsorganisationen im Zeitraum von 1998 bis 2005 durchgeführt wurden. Erfahrungsberichte von Bildungsorganisationen, die in diesem Kontext gezielt die Weiterentwicklung zum Bildungsdienstleister anstrebten, verdeutlichen, dass eine zentrale Tatsache erkannt werden muss: Die heutige Bildungslandschaft unterliegt nicht mehr der Angebots-, sondern der Nachfrageorientierung (vgl. etwa Ritt 2005). Eckert/Wadewitz fassen zusammen: „Kunden im Bildungssektor greifen zunehmend nicht mehr auf Standardangebote zurück. Gefordert sind Problemlösungen, welche eine stärkere Individualisierung von Bildungsangeboten, abgestimmt auf konkrete Bedarfe bzw. die spezifischen Bedürfnisse des Kunden, erfordern. Maßschneidung statt Standardisierung lautet eine wichtige Devise“ (Eckert/Wadewitz 2005). Aus dieser Erkenntnis heraus ergeben sich erforderliche Organisationsentwicklungsprozesse fast zwangsläufig. Ritt betont: „Ohne ein Personalentwicklungskonzept ist der Weg zum Bildungsdienstleister nicht umzusetzen. [...] Der Weg der Bildungsorganisation zur Lernenden Organisation muss von klaren Leitbildern und Unternehmenszielen geprägt sein. Am Leitbild Kundenorientierung kann und muss sich die „Lernende Organisation“ Bildungsdienstleister ausrichten“ (Ritt 2005).

Mit dem GPO-Verfahren wird genau dieser Prozess unterstützt, denn mit der Orientierung am „erweiterten Marketing-Mix“ steht das Leitbild der Kundenorientierung eindeutig im Mittelpunkt.

5. Beitrag des GPO-Verfahrens zur Personalentwicklung

Den Überblick zu behalten und sich auf Wesentliches zu konzentrieren, um die Organisation steuern zu können, sind entscheidende Kompetenzen von Führungskräften in Bildungsorganisationen, die gerade in einem komplexen und dynamischen Alltag immer wichtiger werden, wie Müller bestätigt: „So stehen Führungskräfte im Bildungsbereich vor großen Herausforderungen, sowohl in pädagogischer als auch in wirtschaftlicher Hinsicht. Zur Bewältigung dieser anspruchsvollen Aufgaben benötigen sie vielfältige Kompetenzen – und müssen den Überblick behalten“ (Müller 2007). Vor diesem Hintergrund unterscheiden sich Manager in Bildungsorganisationen immer weniger von Managern anderer Unternehmen.

Es stellt sich die Frage, wie wichtig pädagogische Fachkompetenzen für den Geschäftsführer einer Bildungsorganisation noch sind, denn die Planung, Entwicklung und Durchführung von Kursen und Projekten (etc.) können an entsprechend qualifizierte Mitarbeiter delegiert werden. Andererseits sind intime Kenntnisse über die Kernprozesse der Organisation, des Umfelds und der Branche unverzichtbar. Allerdings ist es wiederum nicht die originäre Aufgabe des Geschäftsführers, als Dozent vor der Klasse zu stehen. Was sind aber nun die Kernkompetenzen von Führungskräften in der Bildungsbranche?

Fünf Beispiele für Kompetenzprofile

Über welche Kompetenzen Führungskräfte in Bildungsorganisationen tatsächlich verfügen sollen, gibt möglicherweise ein Blick in die Fachliteratur und in die Angebote von Studiengängen Aufschluss, die sich mit dem Thema „Bildungsmanagement“ beschäftigen. Es ist festzustellen, dass hier kein gemeinsames, übergeordnetes Kompetenz-Verständnis oder -Modell referenziert wird. Ausgehend von Kompetenz-Modellen der Personalentwicklung werden hier jedoch meist Fachkompetenzen und Schlüsselqualifikationen im beruflichen Kontext angesprochen. Hier fünf kurze Beispiele:

Beispiel 1

Im Masterstudiengang Bildungsmanagement (MBA) der Universität Oldenburg wird der Erwerb von Handlungskompetenzen in folgenden Bereichen angeboten (Uni Oldenburg 2008a): Personalmanagement, Produktentwicklung und Marketing, Bildungspolitik, Finanzierung, Budgetierung und Controlling, E-Learning, Steuerung und Management von Hochschulen und Management von Weiterbildung. Die Modulangebote im Pflichtbereich umfassen folgende Themen (vgl. Uni Oldenburg 2008b): Finanzmanagement und Investition, Controlling in Bildungseinrichtungen,

Bildungsökonomie und Bildungspolitik, Organisation und Führung, Projektmanagement – Projekte erfolgreich starten, managen und implementieren, Bildungsmarketing – Märkte erschließen und Teilnehmer gewinnen, Strategisches Management in Bildungseinrichtungen.

Beispiel 2

Der Master-Studiengang Bildungsmanagement der Pädagogischen Fachhochschule Ludwigsburg umfasst folgende Module (+ zwei Wahlmodule) (Müller 2006): Führungsaufgaben und Personalmanagement, Führungskompetenz und Persönlichkeitsentwicklung, Kommunikation und Kooperation, Organisationsentwicklung, Bildungsprozessmanagement, Qualitätsentwicklung und -sicherung, Betriebswirtschaftslehre/Führungsfunktionen, Rechtliche Grundlagen, Informations- und Kommunikations-Technologien, Projektmanagement. Auf der Internetseite der Pädagogischen Fachhochschule Ludwigsburg ist außerdem ein Schaubild der Führungskompetenz als Leitziel einzusehen (PH Ludwigsburg 2008). Dieses umfasst, ausgehend von einer „Handlungskompetenz“, die Elemente: Soziale Kompetenz, Methodische Kompetenz, Fachliche Kompetenz, Personale Kompetenz.

Beispiel 3

An der Koordinationsstelle für Weiterbildung der Universität Bern wurde ein spezielles Kompetenzprofil für Weiterbildungsmanagement entwickelt. Das Kompetenzprofil für diese Zielgruppe umfasst folgende sieben Kompetenzbereiche (Senn, Ertel und Fischer 2008):

- In einer Weiterbildungseinrichtung Orientierung vermitteln, Motivation fördern und Führungsaufgaben mit professionellem Selbstverständnis erfüllen.
- Den Weiterbildungsbereich, dessen Kontext und Akteure sowie die charakteristischen Spannungsfelder verstehen und die Austauschbeziehungen zwischen der Weiterbildungsorganisation und ihrer Umwelt zielorientiert gestalten.
- Führungsinstrument zur wirksamen Leistungserbringung weiterbildungsadäquat einsetzen.
- Weiterbildungsangebote kontext- und zielgruppenspezifisch sowie methodisch-didaktisch begründet planen, durchführen, evaluieren und verbessern.
- Mitarbeitende auswählen, einsetzen und fördern sowie Finanzen und Infrastruktur für Weiterbildung bereitstellen und bewirtschaften.
- Das für ihre Aufgaben relevante Wissen systematisch und evidenzbasiert dokumentieren und kommunizieren.
- Individuelle und organisationale Lernprozesse initiieren, fördern und reflektieren.

Beispiel 4

Steffi Robak hat sich im Jahr 2004 mit der Frage auseinandergesetzt, wie Management im Kontext der Weiterbildung zu verstehen sei, und hat dafür acht Personen in Leitungsfunktionen bei Trägern unterschiedlicher Branchen der Weiterbildung (VHS, kath. Erwachsenenbildung, evangelische Erwachsenenbildung, kommerzielle Einrichtung, betriebliche Weiterbildung, berufliche Weiterbildung und eine Fachschule für Umschulungen und Rehabilitationsmaßnahmen) befragt. Sie kommt zu folgenden übergreifenden Aufgabenfeldern und typenspezifischen Handlungsmechanismen, die hinsichtlich des Managements von Weiterbildungsorganisationen eine Rolle spielen (2004): Organisationsstrukturelles Management und Organisationsentwicklung, Überinstitutionelles Vernetzungsmanagement, Marketing/Öffentlichkeitsarbeit, Schaffung von Rahmenbedingungen für die Programmplanung, Selbstmanagement, Personalentwicklung/Personalführung, Finanzielles Management, Qualitätssicherung, Projektmanagement.

Beispiel 5

Auch die ZWH hat eine kleine Untersuchung durchgeführt: Die ZWH „[...] befragte [...] 57 Bildungsinstitutionen und ermittelte Hinweise auf die inhaltliche Gestaltung eines geeigneten Fortbildungsangebotes. Die Untersuchung zeigte, dass Führungskräfte Qualifizierungen zu den Themenblöcken Führung, Bildungsmarketing, Leitungsaufgaben, Qualitätsmanagement und Finanz- und Rechnungswesen favorisierten. [...] Ferner konnte ein besonderer Qualifizierungsbedarf für folgende Einzelthemen identifiziert werden: Personalführung, Performance Management, Strategieentwicklung in Bildungszentren, Personalentwicklung und -beurteilung, Kalkulation von Bildungsmaßnahmen, Absatzmethoden und Absatzwege im Bildungsbereich, Kosten- und Leistungsrechnung, Qualitätssicherung in Bildungszentren, Instrumente und Organisation des Marketings sowie kontinuierliche Verbesserungsprozesse“ (Pütz 2005).

Zusammenfassung der fünf Beispiele

Bei den aufgeführten Beispielen ist zu beachten, dass sie sich den zuständigen Aufgabenschwerpunkten von Führungskräften in Bildungsorganisationen aus verschiedenen Perspektiven nähern. Meist ist die Definition der Bildungsorganisation weit gefasst, d. h. es kann sich sowohl um Schulen, Weiterbildungseinrichtungen oder Hochschulen handeln. Die Ansätze von Robak und von der ZWH fokussieren jedoch konkret die Weiterbildungsbranche.

Unterzieht man die verschiedenen Beispiele einem Vergleich hinsichtlich der aufgeführten Module bzw. Themenschwerpunkte, so werden folgende am häufigsten genannt:

	Bsp.1	Bsp.2	Bsp.3	Bsp.4	Bsp.5
Finanzmanagement	x	x	x	x	x
Personalmanagement	x	x	x	x	-
Organisationsentwicklung	x	x	x	x	-
Führungsaufgaben	x	x	x	-	x
Bildungsmarketing	x	-	-	x	x
Projektmanagement	x	x	-	x	-
Qualitätssicherung	-	x	-	x	x

Viele dieser Themenschwerpunkte wurden teilweise unterschiedlich bezeichnet und formuliert. Zu hinterfragen wäre, was genau mit diesen Begrifflichkeiten gemeint war. Immerhin ergibt sich aufgrund dieser Gegenüberstellung ein Bild, das bereits skizziert, in welchen Bereichen sich Führungskräfte in Bildungsorganisationen auskennen sollen.

Aufschluss darüber, welche Kompetenzen eine Führungskraft benötigt, gibt von den fünf Beispielen nur der Ansatz aus Ludwigsburg. Hier steht die „Handlungskompetenz“ im Mittelpunkt, welche die vier Felder soziale, methodische, fachliche und personale Kompetenz beinhaltet. Dieser Vorschlag schließt an den Begriff der „Handlungskompetenz“ von Enggruber und Bleck an (2005). Um ein Kompetenzprofil von Führungskräften in Bildungsorganisationen ausreichend zu beschreiben, könnten jedoch noch weitere Kompetenzdefinitionen hinzugefügt werden, wie etwa solche, die im Umfeld der Wirtschafts- und Organisationswissenschaften diskutiert werden. Der „Führungskompetenz“ werden beispielsweise weitere Kompetenzfelder zugeschrieben, wie z. B. Delegationskompetenz, Entscheidungskompetenz, Konfliktkompetenz, Kritikkompetenz, Motivationskompetenz, Präsentationskompetenz, Überzeugungskompetenz u. a. Sicher sind auch dies Fähigkeiten, über die eine Führungskraft im Bildungsbereich verfügen sollte.

Führungskräfte von Bildungsorganisationen müssen sich in einem komplexen internen und externen Umfeld zurechtfinden und dazu in der Lage sein, Entscheidungen zu treffen, die ihrer Organisation Wettbewerbsvorteile verschaffen. Dafür benötigen sie sowohl brancheninternes Know-how, betriebswirtschaftliche Qualifikationen und Kenntnisse sowie Soft Skills, wie sie beispielsweise unter der Führungskompetenz zusammengefasst werden.

Originär gehört es zu ihren Aufgaben, ihre Organisation zu verstehen und zu beherrschen sowie Fehler und Schwierigkeiten aus dem Weg zu räumen. Das sind Kennzeichen eines alten Führungsstils, der heute zwar immer noch Gültigkeit hat, aber um weitere Kernaufgaben erweitert werden muss. Zum neuen Führungsstil

gehören heutzutage insbesondere Kunden- und Marktorientierung und die damit verbundene kontinuierliche Verbesserung der Organisation bzw. die stetige Erneuerung des Systems.

Um diese Aufgaben zu bewältigen, benötigen Führungskräfte ein Handwerkszeug, das ihnen dabei hilft, den Erfolg der Organisation differenziert zu messen, passgenaue Strategiekonsequenzen zu treffen und zur operativen Umsetzung derselben die Leistung der Unternehmensbereiche zu steuern. Dieser Handlungsstrang umfasst alle Leistungsebenen der Bildungsstätte und macht ein strategisches Management erforderlich, das alle Teilbereiche messbar und für Führungskräfte steuerbar macht. Nur dann können sie mit Sicherheit davon ausgehen, dass ihre Entscheidungen in voller Konsequenz zur Umsetzung kommen.

Entscheidend ist ferner, dass Führungskräfte von Bildungsorganisationen die Moderation, Koordination, Vernetzung und Steuerung als Schlüsselaufgaben wahrnehmen, die eng mit den in der Organisation vorhandenen Zielen, Aufgaben und Personen sowie den Marktbedingungen und Kundenbedarfen zusammenhängen. Angesichts der oben aufgeführten Handlungsfelder (Personalmanagement, Finanzmanagement etc.) ist dies eine sehr komplexe Aufgabe, für die Führungskräfte eigene Managementgrundsätze und Managementmethoden benötigen, um sie adäquat zu bewältigen. Ferner müssen diese auf den Bildungsbereich zugeschnitten sein, da jede Branche über eigene Gesetze verfügt.

Beitrag des GPO-Verfahrens zur Führungskräfteentwicklung

Gerne wird das Bild bemüht, dass Bildungsorganisationen mit schwerfälligen Tankern zu vergleichen sind, die schwierig zu steuern sind. Hat der Tanker erstmal Fahrt aufgenommen, kann er nicht abrupt gestoppt oder spontan nach Backbord oder Steuerbord navigiert werden. Das dem entgegenstehende Ideal ist das Schnellboot, das einfacher und schneller zu lenken ist, das auf Knopfdruck Gas gibt und auf der Stelle wenden kann.

Um sich dem Idealbild des Schnellboots anzunähern, brauchen Führungskräfte geeignete Managementinstrumente, um den Kurs der Organisation überwachen und effektiv steuern zu können. Es bedarf einer kontinuierlichen Organisationsentwicklung, um die Organisationsstrukturen ausgehend von den Marktbedingungen und den entsprechenden strategischen Zielen hin zur effektiven operativen Umsetzung zu optimieren. Vor diesem Hintergrund stellt die Potenzialanalyse des GPO-Verfahrens ein Instrument für Führungskräfte zur Visualisierung und transparenteren Darstellung sowie zur zielgerichteten Optimierung von erfolgsrelevanten Geschäftsprozessen auf der operativen Ebene dar.

Gleichzeitig leistet das GPO-Verfahren einen Beitrag zur Kompetenzentwicklung von Führungskräften, da sich die Bildungsmanager mittels des GPO-Fragenkatalogs intensiv mit allen Geschäftsprozessen ihrer Bildungsorganisationen auf der operativen Ebene beschäftigen. Dabei lernen sie einerseits die eigene Organisation besser kennen und stellen durch die gemeinsame Diskussion mit Kolleginnen und Kollegen im Hause andererseits ein gemeinsames Verständnis über die existierenden Geschäftsprozesse sowie deren Umsetzungspraxis und Relevanz für das Unternehmen her.

Die Workshops zum Erfahrungsaustausch dienen dem Zweck, die Kompetenzentwicklung der Führungskräfte zusätzlich zu unterstützen, indem theoretischer Input zielgerichtet zu speziellen Fragestellungen und operativen Geschäftsprozessen bereitgestellt und die Identifikation von guten Lösungen forciert wird. Die Führungskräfte profitieren durch den Erfahrungsaustausch mit anderen Bildungsorganisationen und erweitern ihr fachliches und methodisches Repertoire durch neue Beispiele. Die Auseinandersetzung mit den Kolleginnen und Kollegen über operative Geschäftsprozesse, die Verteidigung der eigenen Position und die durch den Austausch bedingte Wissensanhäufung führt während der Workshops zwangsläufig zur Kompetenzentwicklung.

Mit dieser Ausrichtung fokussiert das GPO-Verfahren insbesondere die Kompetenzentwicklung in den Bereichen „methodische Kompetenz“ und „fachliche Kompetenz“ hinsichtlich der Umsetzung operativer Geschäftsprozesse. Darüber hinaus verfolgt es den Grundsatz, dass die zu behandelnden Fragestellungen aus dem Alltag der Führungskräfte stammen sollen, was dazu führt, dass die Kompetenzentwicklung sich damit an realen Wissensbedarfen orientiert. Außerdem kann von einer höheren persönlichen Eingebundenheit und einem größeren Engagement der Beteiligten ausgegangen werden, wenn individuelle Fragestellungen im Mittelpunkt stehen.

6. Ausblick

Für Führungskräfte von Bildungsstätten besteht nach wie vor ein dringender Bedarf an adäquaten Qualifizierungsangeboten, insbesondere im Bereich der Nachwuchsförderung. Bislang gibt es nur wenige Möglichkeiten, sich durch eine gezielte Ausbildung auf die Tätigkeit als Bildungsstättenleiter oder auf andere Führungsaufgaben in einem Berufsbildungszentrum vorzubereiten. Das betrifft nicht nur die Position des Bildungsstättenleiters, sondern auch mittlere Führungsebenen. In aller Regel sind in diesen Positionen entweder Pädagogen oder einseitig qualifizierte Akademiker der technischen oder betriebswirtschaftlichen Fachrichtung, oft mit einer zusätzlichen pädagogischen Qualifizierung vorzufinden. Bislang überwogen Führungskräfte mit einer eher technischen Vorbildung. Aktuell spielen insbesondere betriebswirtschaft-

liche Kenntnisse eine immer größere Rolle. Deshalb ist die Verquickung beider Kompetenzen eine erforderliche Ausbildungsvorgabe für Führungskräfte.

Viele Führungskräfte, zumindest die der Bildungsstätten des Handwerks, werden immer noch innerhalb der Organisation durch Vorgesetzte im Rahmen des Tagesgeschäftes auf Führungspositionen vorbereitet. Langsam wird diese Vorgehensweise durch die Einstellung externer Führungskräfte abgelöst. Beides hat seine Vor- und Nachteile. Bei der Rekrutierung aus dem Hause lernen die Nachwuchsführungskräfte durch den direkten Praxisbezug die individuellen Problemstellungen ihrer Bildungsstätte hautnah kennen und erwerben wertvolle Methoden-, Fach- und Sachkompetenzen. Der Erwerb eines umfangreichen theoretischen Hintergrundwissens auf der Basis fundierter Wirtschafts- und Wissenschaftsbezüge erfährt jedoch eine Vernachlässigung. Dabei sind beispielsweise das grundlegende Verständnis betriebswirtschaftlicher Kennzahlen sowie komplexe theoretische Kenntnisse zur Unternehmensführung und Organisationsentwicklung unverzichtbar. Dies ist wiederum bei Führungskräften gegeben, die als Externe aus anderen Branchen in Bildungsorganisationen wechseln, allerdings fehlen ihnen der „Stallgeruch“ und das intime Branchenwissen.

Auch wenn Bildungsstätten früher viel Wert auf die interne Entwicklung ihrer Nachwuchskräfte legten, so mangelt es den Führungskräften heute im Allgemeinen an Zeit für intensive Anleitungsgespräche oder gar gezielte Schulungssituationen. Die aktuell schwierige Situation von Bildungsstätten verstärkt diesen Trend. Bildungsmanager müssen sich mehr denn je ihren Führungsaufgaben widmen und haben immer weniger Zeit, sich um die Nachwuchsförderung zu kümmern. Gleichzeitig steigt ihr eigener Bedarf an Qualifizierungen, die sie auf die veränderten Aufgaben des Tagesgeschäftes vorbereiten. Die Notwendigkeit externer Bildungsangebote zur Unterstützung und Fortbildung von Führungskräften aller Leitungsebenen liegt auf der Hand.

Aus unserer Sicht wird die Nachwuchsförderung von Führungskräften in der Bildungsbranche, und hier meinen wir insbesondere Bildungsorganisationen in der Berufsbildung, vernachlässigt. Deshalb platzieren wir drei Vorschläge:

1. Hilfreich wäre es, wenn bereits während des Studiums angesetzt würde und eine Vorbereitung auf Führungsaufgaben in Berufsbildungsstätten sichergestellt würde. Ein allgemeiner Ansatz von Bildungsmanagement, der sich sowohl auf Leitungsaufgaben in Schulen, Hochschulen und Weiterbildungsträgern konzentriert, ist dabei nicht zielführend. Die Ausrichtung müsste konkret auf frei am Markt agierende Weiterbildungsorganisationen erfolgen. Zusätzlich sollte auch auf die besonderen Anforderungen und Bedingungen (z. B. Geschäftsfelder Meistervorbereitung, überbetriebliche Lehrlingsunterweisung etc.) in den unterschiedlichen Branchen eingegangen werden (IT, Industrie, Handwerk etc.).

Besonders effektiv wäre die Ausbildung, wenn sie bereits während des Studiums mit zielgerichteten Praktikumsphasen in Bildungsorganisationen verknüpft wäre, um die Theorie praktisch zu fundieren.

2. Dass in der Nachwuchsförderung Nachholbedarf besteht, zeigt sich bereits in der Literatur: Es gibt u. E. kein Grundlagenwerk, das im Sinne eines Lehrbuchs die grundlegenden Tätigkeitsbereiche einer Bildungsorganisation aufzeigt und entsprechende Grundlagenkenntnisse über die Funktionsweise und Kernprozesse von Bildungsorganisationen vermittelt (angefangen bei der Bildungsbedarfsanalyse über die Planung eines Seminarprogramms bis hin zur Wirtschaftlichkeitsprüfung durchgeführter Seminare). Nur wenige Bücher widmen sich konkret den Herausforderungen von Bildungsorganisationen (z. B. Bernecker 2007). Ein entsprechendes Grundlagenwerk wäre nicht nur für Studierende, sondern auch für jeden Bildungsmanager eine Bereicherung.
3. Schwieriger umzusetzen, aber insbesondere im Branchenverbund möglich wäre der Ansatz eines Traineeprogramms für Nachwuchsführungskräfte, die in Bildungsorganisationen einmünden. Universitätsabsolvierende oder geeignete Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus Bildungsorganisationen könnten hier berufsbegleitend auf eine Leitungstätigkeit in der Bildungsorganisation vorbereitet werden. Aufbaustudiengänge bleiben häufig zu allgemein und gehen nicht auf Spezifika, beispielsweise von Handwerksbildungsstätten, ein. Dies ist u. E. jedoch erforderlich, um eine gute Vorbereitung auf eine Leitungsposition zu gewährleisten.

Abschließend kann festgehalten werden, dass insbesondere der Führungskräftenachwuchs für Bildungsorganisationen gestärkt werden muss. Für bereits aktive Führungskräfte gibt es schon eine Reihe von Qualifizierungsangeboten für die Vermittlung von Basisqualifikationen. Leider kommt hier – wegen der häufig sehr allgemeinen Ausrichtung – der Bezug auf den konkreten Arbeitsalltag, der durch besondere Bedingungen der jeweiligen Branche sehr spezialisiert sein kann, zu kurz. Ferner ist auch im Bereich der Grundlagenforschung, beispielsweise zum Kompetenzprofil von Führungskräften in Bildungsorganisationen, Nachholbedarf in wissenschaftlich-theoretischen Disziplinen festzustellen.

Literatur und Online-Dokumente

- Becker, Jochen (1998): Marketing-Konzeption. 6. Aufl. München.
- Bernecker, Michael (2007): Bildungsmarketing. Johanna Verlag, 3. Auflage Köln.
- Eckert, Bernd; Wadewitz, Marion (2005): Beitrag von Modellversuchen zur Entwicklung des BWA zum Bildungsdienstleister. In: Albrecht, Günther; Bähr, Wilhelm H. (Hrsg.): Berufsbildung im Wandel. Zukunft gestalten durch Wirtschafts-Modellversuche. IFA-Verlag GmbH, Berlin/Bonn.

- Kotler, Philip; Bliemel, Friedhelm (1999): Marketing Management. 9. Aufl. Stuttgart.
- Meffert, Heribert (1997): Marketing. 8. Aufl. Wiesbaden.
- Müller, Ulrich (2006): Berufsbegleitende Qualifikation für Führungsaufgaben im Bildungsbereich: Das Projekt Master-Studiengang Bildungsmanagement an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg. In: Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen, Loseblattsammlung, Systemstelle 9.20.20.29. Luchterhand, Neuwied.
- Müller, Ulrich (2007): Bildungsmanagement – Skizze zu einem orientierenden Rahmenmodell. In: Schweizer, Gerd; Iberer, Ulrich; Keller, Helmut (Hrsg., 2007): Lernen am Unterschied. Bildungsprozesse gestalten, Innovationen vorantreiben. Bertelsmann, Bielefeld.
- Pütz, Mark Sebastian (2005): Strategien zur Führungskräfteentwicklung von Bildungsstätten. In: Albrecht, Günter; Bähr, Wilhelm H. (Hrsg.): Berufsbildung im Wandel. Zukunft gestalten durch Wirtschafts-Modellversuche. IFA-Verlag GmbH, Berlin/Bonn.
- Raffée, Hans; Gottmann, Gosbert (1982): Marketing-Management von Volkshochschulen, Arbeitspapier 12 des Instituts der Universität Mannheim, Mannheim.
- Ritt, Wolfgang (2005): Der Wandel zum Bildungsdienstleister am Beispiel des etz-stuttgart und L@N-ORG. In: Albrecht, Günther; Bähr, Wilhelm H. (Hrsg.): Berufsbildung im Wandel. Zukunft gestalten durch Wirtschafts-Modellversuche. IFA-Verlag GmbH, Berlin/Bonn.
- Robak, Steffi (2004): Bildungsmanagement als Konstellieren von Handlungswaben. In: REPORT (27) 1/2004. In: Dewe, Bernd; Wiesner, Gisela; Zeuner, Christine (Hrsg.): Milieus, Arbeit, Wissen: Realität in der Erwachsenenbildung. REPORT Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 1, S. 182–188.
- Senn, Peter Th.; Ertel, Helmut; Fischer, Andreas (2008): Führungsmodell für Weiterbildungsorganisationen der KWB. Arbeitsbericht 35 der Koordinationsstelle für Weiterbildung der Universität Bern.
- Stauss, Bernd (2001): Dienstleistungsmanagement. In: Bühner, Rolf (Hrsg.): Managementlexikon; München, Wien, S. 196 ff.
- Vaill, Peter B. (1998): Lernen als Lebensform. Ein Manifest wider die Hüter der richtigen Antworten. Stuttgart.
- Enggruber, Ruth; Bleck, Christian (2005): Modelle der Kompetenzfeststellung im beschäftigungs- und bildungstheoretischen Diskurs – unter besonderer Berücksichtigung von Gender Mainstreaming. Equal Gemeinschaftsinitiative. Entwicklungspartnerschaft „Arbeitsplätze für junge Menschen in der Sozialwirtschaft“. http://www.equal-sachsen-sozialwirtschaft.de/download/Modelle_gesamt.pdf, Stand: 30.08.07.
- PH Ludwigsburg (2008): http://www.bildungsmanagement.ph-ludwigsburg.de/bim_aufbau, Stand: 12.08.08.
- Uni Oldenburg (2008a): <http://www.mba.uni-oldenburg.de/13974.html>, Stand: 12.08.08.
- Uni Oldenburg (2008b): <http://www.mba.uni-oldenburg.de/13975.html>, Stand: 12.08.08.
- Wikipedia (2008): <http://de.wikipedia.org/wiki/Kundenmanagement>, Stand: 12.08.08.

Wilhelm Termath

Kompetenzentwicklung im Spannungsfeld von individuellem und organisationalem Lernen

Der Beitrag reflektiert die Chancen und Bedingungen von ausbildenden Betrieben und Bildungsdienstleistern, die Flexibilitätspotenziale der Ausbildung in neuen und neu geordneten Berufen des Handwerks für die strategische Weiterentwicklung der Betriebe und der Bildungsdienstleister in einem aufeinander bezogenen Prozess der Organisationsentwicklung zu nutzen. Grundlage der Überlegungen ist die Durchführung eines Modellversuchs zur Ausbildung in den Handwerksberufen Anlagenmechaniker SHK sowie Elektroniker Energie- und Gebäudetechnik im Modellversuchsschwerpunkt „Flexibilitätsspielräume für die Aus- und Weiterbildung“.

Ausgangslage und Fragestellung

Der Ausgangspunkt des Modellversuchs „Externes Management gestaltungsoffener Ausbildung in kleinen und mittleren Unternehmen – EMU“ war die betriebliche Umsetzung der 2003 neu geordneten Berufe der/des Elektronikerin/Elektronikers in der Fachrichtung Energie- und Gebäudetechnik sowie der/des Anlagenmechanikerin/Anlagenmechanikers für Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik. Die Neuordnung der Berufsbilder war notwendig geworden, weil auch die Handlungsfelder der Handwerksberufe zunehmend von Systemen der Informations- und Kommunikationstechnologie durchdrungen wurden. Ein weiterer Aspekt waren die damit verbundenen Veränderungen in den Arbeitsprozessen. Auch für die Fachkräfte im Handwerk wird die Arbeit zunehmend durch Merkmale wie Aufgabenintegration, Selbstorganisation und umfassende Kundenorientierung geprägt. Die neuen Berufsbilder spiegeln demnach auch die veränderten Organisationsformen handwerklicher Leistungserbringung. Dem vorausgegangen war die Novellierung der Handwerksordnung von 1998, deren zentrales Ziel es war, den Zuschnitt der Handwerke an den Erfordernissen einer erfolgsversprechenden wirtschaftlichen Betätigung der Betriebe auszurichten. Durch die Zusammenlegung von Handwerken sollten die Voraussetzungen verbessert werden, ein breites Leistungsspektrum „aus einer Hand“ anzubieten.

Für die handwerklichen Betriebe stellte sich diese Entwicklung als tiefgreifender und nachhaltiger Wandel des Marktes und damit der an sie gestellten Anforderungen dar, auf den sie sehr unterschiedlich reagierten. Es gab durchaus Betriebe, die diesen Wandel als Chance begriffen haben und Kompetenzen z. B. im Bereich der Gebäudeleittechnik oder der Netzwerkinstallation aufgebaut haben. Andere Betriebe haben eher versucht, die Unternehmensentwicklung durch einen verbes-

serten Service oder Betonung der Unverzichtbarkeit „klassischer“ Aufgaben der Elektroinstallateure bzw. Heizungsbauer zu sichern.

Insgesamt war aber nicht zu übersehen, dass die Wettbewerbs- und Konkurrenzfähigkeit der Betriebe mittel- und langfristig davon abhängt, inwieweit es ihnen gelingt, ihr Leistungsangebot und damit ihre technologische Leistungsfähigkeit den gestiegenen Anforderungen des Marktes anzupassen. Dies setzt wiederum qualifizierte und kompetente Mitarbeiter voraus. Neben den auf die technologische Entwicklung bezogenen Qualifikationen sind gemäß den neuen Verordnungen vor allem auf die Gestaltung der Arbeitsprozesse bezogene Qualifikationen wie „betriebliche und technische Kommunikation“, „Planen und Organisieren der Arbeit, Bewerten der Arbeitsergebnisse, Qualitätsmanagement“ sowie kundenbezogene Qualifikationen wie „Beraten“ und „Betreuen“ erforderlich. Die Betriebe waren im Sinne einer gestaltungsoffenen Ausbildung gehalten, diese personalen Qualifikationen selbst jeweils entsprechend ihrer spezifischen Ausprägung von Geschäftsfeldern den fachlichen Qualifizierungszielen zuzuordnen.

Eine wesentliche Grundannahme des Modellversuches war die Überlegung, dass die Potenziale der betrieblichen Ausbildung in neuen Berufsbildern nur erfolgversprechend genutzt werden können, wenn der gesamte Leistungserbringungsprozess des Ausbildungsbetriebes thematisiert und so weit wie möglich auch als Prozess der Personal- und Organisationsentwicklung gestaltet wird. Im positiven Fall sollte die Ausbildung in den neuen Berufen als Chance genutzt werden, eine auf die Erfüllung veränderter Markterfordernisse gerichtete betriebliche Entwicklung zu befördern.

Im Modellversuch haben die Berufsbildungszentren die Aufgabe unternommen, Betriebe in diesem Entwicklungsprozess kooperativ zu unterstützen. Über ihre Rolle als über- bzw. außerbetriebliche Lernorte hinaus sind die Bildungszentren damit als Dienstleister der Betriebe und als Partner der Unternehmensentwicklung gefordert. Die Erschließung dieses neuen Aufgaben- und Rollenverständnisses war aber auch für die Bildungszentren selbst ein Lern- und Entwicklungsprozess. In diesem Sinne war die Durchführung des Modellversuches auch als Personal- und Organisationsentwicklungsprozess der Bildungszentren angelegt.

Damit stellt sich die Frage nach dem Verhältnis von beruflicher Bildung und betrieblicher Organisationsentwicklung.

In den 1990er-Jahren wurde hierzu eine sozialwissenschaftliche Diskussion geführt, die schließlich auch in den Fokus der Berufsbildung und Berufsbildungsforschung gerückt wurde (Dybowski, Dietzen 2005). Insbesondere das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) und das Institut für Technik und Bildung der Universität Bremen (ITB) haben hierzu eine Reihe von Forschungs- und Entwicklungsarbeiten durchgeführt bzw. angeregt. Zusammenfassend kommen die Autoren zu dem Schluss,

dass „... betriebliche Qualifikations- und Organisationsentwicklung in modernen Unternehmen als zwei voneinander untrennbare Gestaltungskontexte gesehen werden müssen“ (ebd., S. 282). Die Prozessorientierung gilt als das zentrale Paradigma, welches berufliche Bildung und betriebliche Organisationsentwicklung verbindet. In den neuen und neu geordneten Berufen wird eine kunden-, geschäftsprozess- und dienstleistungsorientierte Kompetenzentwicklung fokussiert. Dem entspricht in der Didaktik die Verbindung von Fachsystematik und Handlungsorientierung bzw. die Strukturierung der Lernprozesse am Zyklus der vollständigen Handlung. Andererseits steht im Mittelpunkt vieler Konzeptionen zur Reorganisation von Unternehmen das Bestreben, flache Hierarchien und flexible Organisationsstrukturen durch die Verlagerung von Prozess- und Entscheidungskompetenz in die unmittelbar wertschöpfenden Ebenen zu verlagern (vgl. ebd., S. 277 ff.). Hierzu bedarf es allerdings einer qualifizierten Belegschaft mit hoch entwickelter Handlungskompetenz.

Mit diesem Verweis auf die Kompetenzentwicklung lässt sich die Diskussion des Verhältnisses von Organisationsentwicklung und Beruflicher Bildung auf die Frage zuspitzen, inwieweit bzw. unter welchen Bedingungen von organisationalem Lernen gesprochen werden kann. Im Rahmen einer ausführlichen Literaturanalyse kommt Michael Dick (2005) zu dem Schluss, dass der Begriff des „organisationalen Lernens“ zwar sehr umfassend und von unterschiedlichen Disziplinen theoretisch bearbeitet wurde. Es fehlt jedoch an disziplinübergreifenden Ansätzen und vor allem an empirischen Operationalisierungen.

Mit diesen Einschränkungen soll der Begriff hier trotzdem eingeführt werden, weil er Bezüge zur aktuellen Kompetenzdebatte ermöglicht. In den Empfehlungen des Hauptausschusses des BIBB zum Rahmenplan für die Ausbildung der Ausbilder und Ausbilderinnen wurde zum Kompetenzbegriff ausgeführt: „Der Kompetenzbegriff bezeichnet demnach die Fähigkeit und Bereitschaft, Fertigkeiten und Kenntnisse sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten in Arbeits- oder Lernsituationen und für die berufliche und persönliche Entwicklung zu nutzen. ... Wesentliches Merkmal der kompetenzorientierten Darstellung ist eine genauere Beschreibung der Aufgaben der Ausbilder und Ausbilderinnen sowie des Umfelds, in dem sie diese wahrnehmen“ (BIBB 2009, S. 1). Mit dem Verweis auf die Arbeitssituation sowie auf das Umfeld der Aufgabenwahrnehmung wird die Nutzung der individuellen Fähigkeiten in den Kontext der Organisation gestellt.

Aus Sicht der Organisation definiert Dick organisationales Lernen als „Entwicklung der Fähigkeit der Organisation, sich mit ihrer Umwelt angemessen zu verändern“ (Dick 2005, S. 300 mit weiteren Referenzen). Dieses Verständnis setzt zunächst ein bestimmtes Subjekt des Lernens voraus, welches Absicht und Richtung bestimmt. Die Organisation als kollektive Gesamtheit unterscheidet weiterhin zwischen einem inneren Bereich von Personen und Gegenständen und einem äu-

berem Umfeld. Somit lassen sich Lernziele setzen, Handlungen darauf ausrichten, Ergebnisse und Veränderungen wahrnehmen und schließlich bewerten. Die Korrekturen können sich auf die Bedingungen oder Ziele ebenso beziehen wie auf die Lernstrategie selbst.

Daraus lassen sich Fragen an die am Modellversuch beteiligten Organisationen ableiten:

- Inwieweit ist es gelungen, Lernziele zu personalisieren,
- wurden Handlungen an den Lernzielen ausgerichtet,
- wurde die Erreichung von Lernzielen gemessen,
- wurden weitergehende Schlüsse aus dem Verlauf und den Ergebnissen der Lernprozesse gezogen?

Eckpunkte und Operationalisierung

Der zentrale Fokus war die Unterstützung der betrieblichen Ausbildung durch bedarfsgerechte und differenzierte Dienstleistungen, die betriebliche Besonderheiten, Anforderungen des Berufsbildes und individuelle Voraussetzungen der Auszubildenden berücksichtigen.

Als Querschnittziel wurde die Verbindung von Berufsausbildung und Organisationsentwicklung bearbeitet. Die Erfahrungen mit Veränderungsprozessen von Organisationen verweisen auf die Komplexität, die Vielschichtigkeit und den hohen Zeitbedarf für Prozesse der Organisations- und Personalentwicklung. Es war den Beteiligten klar, dass selbst bei hoher Motivation und guten Voraussetzungen die betrieblichen Veränderungsprozesse langfristiger angelegt und durchgeführt werden müssen als eine Berufsausbildung oder einzelne Ausbildungsabschnitte im Sinne eines arbeitsprozessorientierten Lernauftrages.

In der Ausgestaltung des Modellversuches musste deshalb ein offenes und differenziertes Zielsystem entwickelt werden, welches besonders innovativen und dynamischen Betrieben keinerlei Beschränkungen in der Erreichung auch sehr anspruchsvoller Ziele auferlegt, andererseits eher konservativ strukturierten Betrieben die Chance gibt, trotz reduzierter Entwicklungsgeschwindigkeit und -intensität einen spezifischen Berufsbildungs- und Entwicklungsprozess erfolgreich zu gestalten.

Diese Annahmen galten natürlich auch für die beteiligten Bildungszentren selbst. Mit dem Modellversuch haben sie Veränderungsprozesse initiiert, welche die gesamte Organisation von der Erschließung neuer Fachinhalte, neuer bzw. zusätzlicher Beratungsdienstleistungen, der Gestaltung der Leistungserbringung über das Selbstverständnis der Mitarbeiter und Führungskräfte bis zur Unternehmensstrategie erfassten.

Dabei war zu berücksichtigen, dass die Entwicklung der Bildungszentren immer auch mit den Veränderungen in den beteiligten Betrieben korrespondiert. Die daraus folgenden Ungleichzeitigkeiten sollten den gemeinsamen Prozess nicht grundlegend behindern.

Für die Operationalisierung der Zielsetzung wurde die konsequente Ausrichtung der Ausbildungspraxis aller Lernorte am Prinzip der Kundenorientierung zugrunde gelegt.

Kundenorientierung durchdringt in diesem Sinne den gesamten Prozess einer handwerklichen Leistungserbringung, von der Kundenanfrage, der Angebotserstellung und Planung, der Durchführung bis zur Übergabe an den Kunden sowie einer nachfolgenden Betreuung. Im betrieblichen Alltag haben Auszubildende in der Regel keine Gelegenheit, einen vollständigen Kundenauftrag von der Akquise bis zur Nachkalkulation zu erfassen, zu planen, auszuführen und auszuwerten. In einem ganzheitlichen Verständnis von Kundenorientierung sollte bei den Auszubildenden die Entwicklung von Kostenbewusstsein, Loyalität und verantwortlichem und selbstständigem Handeln gegenüber dem Kunden und gegenüber dem Betrieb gefördert werden. Ein wesentlicher Anspruch an den Modellversuch war insofern auch, den Auszubildenden die wirtschaftliche Bedeutung guter Kundenbeziehungen zu verdeutlichen.

Konkret haben die Auszubildenden federführend vier Kundenaufträge geplant, durchgeführt und ausgewertet. Im Betrieb wurden zusammen mit den ausbildenden Fachkräften Angebote auf spezifische Kundenwünsche erstellt. In einer anschließenden Seminarphase in den Bildungszentren wurden ausführliche Rollenspiele durchgeführt, in denen diese Angebote in Kundengesprächen vorgestellt und erläutert wurden. Die Auszubildenden haben jeweils die Rolle des Kunden und die Rolle des Unternehmers wahrgenommen. Die Gespräche wurden mit Videokameras aufgenommen und intensiv ausgewertet.

Die praktische Ausführung der Aufträge wurde in den Bildungszentren vorbereitet und in den Betrieben fortgesetzt bzw. fertiggestellt. Hierbei konnten die Auszubildenden im Austausch mit den ausbildenden Fachkräften ansatzweise eine Rolle als Experten wahrnehmen, weil sie sich die fachlichen Grundlagen bereits erarbeitet und darüber hinaus ihre Kundengespräche reflektiert hatten.

Die Dokumentation der Kundengespräche und der Auftragsbearbeitung als Videosequenz und Power-Point-Präsentation wurde in die Unterrichtsveranstaltungen der Berufsschule integriert.

Während der gesamten Modellphase wurden regelmäßig gemeinsam Workshops der Ausbilder aus den Betrieben und den Bildungszentren durchgeführt. Über die Planung und Auswertung der unmittelbaren Aktivitäten im Modellversuch hinaus entwickelte sich schnell ein Vertrauensverhältnis und damit auch ein intensiver

Austausch über fachliche Fragen und didaktisch-methodische Themen der Berufsausbildung.

Ergebnisse/Reflexion

Neben der Bereitstellung zeitlicher und personeller Ressourcen ist es von entscheidender Bedeutung, dass sich die Akteure persönlich mit den angestrebten Entwicklungszielen der Organisation identifizieren, dafür Verantwortung übernehmen und die Entwicklungsprozesse konsequent und nachhaltig vorantreiben. In den offenen und vertrauensvollen Gesprächen zwischen Unternehmern bzw. ausbildenden Fachkräften und den Ausbildern der Bildungszentren zur Steuerung der Versuchsaktivitäten wurden häufig wertvolle Erfahrungen ausgetauscht, die im Alltag der Zusammenarbeit der Lernorte bisher kaum thematisiert wurden. Der Arbeitszusammenhang des Modellversuches und die fachliche Ausrichtung auf die Kundenaufträge bot die Gelegenheit, das bisher weder systematisch reflektierte noch dokumentierte implizite Wissen anhand situationsbezogener Erkenntnisse auszutauschen.

Die Akzeptanz der Bildungszentren in einer neuen Rolle als beratender Dienstleister für die Betriebe nahm im Verlauf der betrieblichen Reflexionsgespräche zu. Auch Betriebe, die zunächst wenig aufgeschlossen waren, konnten durch initiatives Vorgehen der Ausbilder der Bildungszentren für die Beratung und den Transfer gewonnen werden. Die Gespräche – eingeleitet durch die Experteninterviews – wurden dadurch offener und auch effektiver. Die beteiligten Mitarbeiter der Bildungszentren hatten gelernt, sensibel auf die Erfahrungen der ausbildenden Fachkräfte der Betriebe einzugehen, mit ihnen gemeinsam nach tragfähigen Lösungen zu suchen und den Eindruck der Besserwisserei oder gar Bevormundung zu vermeiden.

Die mit der Neuordnung der Berufe einhergehenden Veränderungen der Ausbildungspraxis haben sich in den Betrieben sehr unterschiedlich konkretisiert. Je mehr Anforderungen an die technologisch-fachlichen Leistungen von den Kunden an die Betriebe herangetragen wurden, desto größer war die Bereitschaft der Inhaber und der ausbildenden Fachkräfte, sich mit den fachlichen Inhalten und methodischen Neuerungen der Berufsbilder auseinanderzusetzen. Betriebe mit anspruchsvollen Kundenwünschen haben das Potenzial der neuen Berufe sehr positiv gewürdigt und aktiv wahrgenommen.

Die fachliche und konzeptionelle Zusammenarbeit zwischen Betrieben und den Bildungszentren wurde als gemeinsamer Lernprozess wahrgenommen. Die Dokumentation der durch den Modellversuch ermöglichten praktischen Erfahrungen und deren gemeinsame Reflexion haben die Voraussetzungen für die Verstetigung der damit neu gewonnen bzw. erweiterten „Ausbildungskompetenz“ geschaffen.

Die zentrale Herausforderung ist nunmehr darin zu sehen, die Erfahrungen, Erkenntnisse und Einsichten als erweiterte Handlungsoptionen in den strukturellen und prozessualen Routinen der Betriebe zu verankern. Als wichtige Faktoren sind hier zunächst die handelnden Personen zu nennen, die von den Auszubildenden über die ausbildenden Fachkräfte bis zu den Betriebsinhabern mit ihrer je spezifischen Perspektive und Motivation die Vorteile und den Nutzen der neuen Ausgestaltung der Ausbildung einfordern. Neben diesen eher internen Faktoren werden aber auch die externen Anforderungen der Kunden dazu beitragen, die Leistungsfähigkeit der Betriebe zu steigern. Im Idealfall kann dies als gemeinsamer Lernprozess verstetigt werden.

Die im Modellversuch erprobte Ausbildungskonzeption ist mittlerweile in das Angebotsportfolio der beteiligten Bildungszentren übernommen worden. Zahlreiche Effekte des Modellversuches wurden aufgegriffen und führten bei den Dualen Partnern zu einer besseren Abstimmung im Hinblick auf die lernortübergreifende Zusammenarbeit. So werden die entwickelten Lernaufträge und methodischen Ansätze den Bildungszentren auch künftig den überbetrieblichen Ausbildungsphasen eingesetzt. Das simulierte Kundengespräch ist künftig Bestandteil der Ausbildungseinheiten in beiden Branchen. Die konkrete Umsetzung findet – wie im Modellversuch – in enger Abstimmung mit den betrieblichen ausbildenden Fachkräften statt.

Literatur

- BIBB (2009): Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP), Beilage zu 4/2009.
- Dick, Michael: Organisationales Lernen. In: Rauner, Felix (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung, Bielefeld 2005, S. 299 ff.
- Dybowski, Gisela; Dietzen, Agnes (2005): Berufliche Bildung und betriebliche Organisationsentwicklung. In: Rauner, Felix (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung, Bielefeld 2005, S. 276 ff.

Helmut Ernst

Lernkultur und Kompetenzentwicklung im Zusammenwirken von Bildungsdienstleistern mit kleinen und mittleren Unternehmen – Kompetenzentwicklung durch externes Ausbildungsmanagement

Im Beitrag wird dargestellt, wie Bildungsträger zu Bildungsdienstleistern werden und sich vor allem mit Dienstleistungen wie dem externen Ausbildungsmanagement und neuen Methoden zur Kompetenzentwicklung profilieren. Dabei werden sie zu akzeptierten Partnern der kleinen und mittleren Unternehmen.

Auf der Ebene des externen Dienstleisters bedeutet das, dass die Mitarbeiter/-innen mit hoher Selbstständigkeit und Eigenverantwortung Kompetenzen entwickeln, um auf diese Weise die Flexibilisierungsspielräume der gestaltungsoffenen Ausbildungsberufe im Interesse der Betriebe noch besser zu nutzen und zur Geltung zu bringen.

1. Vorbemerkungen

Um wettbewerbsfähige und zukunftsgerichtete Unternehmensstrukturen zu erhalten bzw. neu aufzubauen, müssen auch angesichts eines tiefgreifenden demografischen Wandels die organisatorischen, qualifikatorischen und technischen Voraussetzungen geschaffen und neue Unterstützungsnetzwerke geknüpft werden. Die kleinen und mittleren Unternehmen (KMU) brauchen insbesondere Unterstützung, um technisch-organisatorische Änderungen zu vollziehen, neue Arbeitsorganisationsformen einzubeziehen, die moderne Informations- und Kommunikationstechnik (insbesondere computergestützte Prozesssteuerung) anzuwenden, neue Qualifizierungsstrategien zu entwickeln und umzusetzen und dabei eine hohe Aus- und Weiterbildungsqualität zu sichern.

Die Veränderungen in den politischen, wirtschaftlichen und demografischen Strukturen stellen neue Ansprüche an Aus- und Weiterbildungsprozesse und an das individuelle und betriebliche Lernen. Die betrieblichen Forderungen nach Flexibilität, Gestaltungsoffenheit, Handlungs- und Geschäftsprozessorientierung sind eng verbunden mit der Suche nach einem neuen Verständnis von Lernen im Unternehmen und nach einer neuen Lernkultur.

Bisherige Konzepte betrieblichen und außerbetrieblichen Lehrens und Lernens in der Berufsbildung sind deutlich an ihre Grenzen gestoßen. Daher haben sich insbesondere im letzten Jahrzehnt zunehmend neue arbeitsbezogene, kompetenz-

basierte und kooperative Lernformen etabliert, die vor allem die Kompetenzentwicklung im Sinne einer umfassenden Handlungskompetenz in den Mittelpunkt rücken.

Einen gewichtigen Beitrag dazu hat nicht zuletzt das Modellversuchsprogramm Flexibilitätsspielräume in der beruflichen Aus- und Weiterbildung mit seinen 28 Modellversuchen geleistet. Einen Schwerpunkt in diesem Programm bildeten vor allem die kleinen und mittleren Unternehmen im Zusammenwirken mit Bildungsdienstleistern.

Kleine und mittlere Unternehmen als lernende Unternehmen integrieren und mobilisieren Potenziale ihrer Führungskräfte, Mitarbeiter/-innen, Auszubildenden, ihrer Betriebsabteilungen und Teams in einem zukunftsorientierten modernen Personalentwicklungsprozess. Auf dem Weg zu einer eigenen Lernkultur gelingt es den Besten unter ihnen, selbst organisiertes Lernen, Lernen im Prozess der Arbeit, formelles und informelles Lernen und nicht zuletzt eine systematische Kompetenzentwicklung in ihre betriebliche Personalentwicklung zu integrieren.

Dabei spielen Bildungsdienstleister eine zunehmend größere Rolle. Vor allem mit Dienstleistungen wie dem externen Ausbildungsmanagement und neuen Methoden zur Kompetenzentwicklung haben sie sich als akzeptierte Partner der KMU ausgewiesen, und es zeichnet sich ab, dass sie auf diese Weise zunehmenden Einfluss auf die Lernkultur der Unternehmen nehmen müssen und können.

2. Externes Ausbildungsmanagement als Weg zur betrieblichen Kompetenzentwicklung

Den Kern der meisten heute in Zusammenarbeit von Bildungsdienstleistern und KMU entwickelten Programme und Dienstleistungen stellt das externe Ausbildungsmanagement dar. Es zeichnet sich durch besondere Flexibilität, starke Praxisnähe und Kundenorientierung aus.

Ursprünglich entstand es, um der großen Ausbildungsplatznot zu begegnen und vor allem den KMU Unterstützungsstrukturen anzubieten, mit denen sie neue bzw. zusätzliche Ausbildungsplätze schaffen konnten. Diese Hilfsfunktion steht heute nicht mehr im Vordergrund, dennoch ist es aus unserer Berufsbildungslandschaft nicht mehr wegzudenken.

Externes Ausbildungsmanagement ist eine spezifische Form der Lernortkooperation im dualen System, die arbeitsteilig vor allem Bildungsdienstleistern eine besondere Verantwortung bei der Ausgestaltung einer handlungs- und geschäftsprozessorientierten Aus- und Weiterbildung zuweist.

Die von modernen Bildungsdienstleistern entwickelten neuen Handlungsmuster, insbesondere die neue Bildungsdienstleistung im externen Ausbildungsmanagement, tragen zur Weiterentwicklung der Bildungspraxis bei. Sie entstehen und entwickeln sich in einem kontinuierlichen Dialog der Partner im dualen System.

Dabei ist für die Bildungsdienstleister als Träger dieser innovativen Ansätze in der Aus- und Weiterbildung die als unzureichend eingeschätzte Praxis und der konkrete bzw. latent vorhandene Veränderungsbedarf Ausgangspunkt der konkreten berufspädagogischen Gestaltungsprojekte. Gegenwärtig sind es vor allem die Probleme bei der Umsetzung der neuen gestaltungsoffenen Ausbildungsordnungen, bei der Gestaltung eines kompetenzbasierten handlungs- und geschäftsprozessorientierten Lernprozesses und bei der Nutzung von Flexibilitätsspielräumen in der Berufsausbildung kleiner und mittlerer Unternehmen und der Rolle, die Bildungsdienstleister in diesem Prozess einzunehmen haben.

Ausgangspunkt ist die sowohl von den Bildungsdienstleistern als auch von ihren betrieblichen und regionalen Partnern als unzureichend eingeschätzte Praxis und der konkrete bzw. latent vorhandene Veränderungsbedarf.

Der Anstoß für das Entstehen von Modellen des externen Ausbildungsmanagements ging von den Praktikern im berufspädagogischen Alltag, also den Geschäftsführern, Ausbildern und ausbildenden Fachkräften aus. Sie benötigen Lösungen für die Umsetzung der neuen gestaltungsoffenen Ausbildungsordnungen unmittelbar in der Praxis kleiner und mittlerer Unternehmen.

Hinzu kommt, dass in vielen KMU Unsicherheiten hinsichtlich der Gestaltung der Ausbildung, bestehen. Diese reichen von der Begründung des Ausbildungsverhältnisses sowie der Verantwortung, die der Betrieb dabei übernimmt, bis hin zu Befürchtungen, die Auszubildenden nicht so ausbilden zu können, dass sie den Anforderungen der Prüfungen gewachsen sind.

In einem gemeinsamen Lernprozess der Akteure werden Problemlösungen für die Umsetzung der neuen gestaltungsoffenen Ausbildungsordnungen und für das handlungs- und geschäftsprozessorientierte Lernen unmittelbar am betrieblichen Arbeitsplatz entwickelt, erprobt und nachhaltig in der Berufsbildungspraxis implementiert. Kompetenzentwicklung und Kompetenzfeststellung sind von diesen Prozessen nicht zu lösen.

Vor allem aber muss man sich auf die Akteure vor Ort, die Aus- und Weiterbildner und die Aus- und Fortzubildenden, einlassen und stützen. Sie sind Träger der Erfahrungen, sie kennen die Probleme, haben den Wunsch, am eigenen Problem zu lernen. Ihre Einschätzung und der Transfer neuer Erkenntnisse in die tägliche berufspädagogische Arbeit entscheiden letztlich über die Annahme und Akzeptanz von Innovationen.

Der Erfolg dieser neu entstehenden Modelle misst sich zum einen daran, wie es gelingt, Innovationspotenziale in der Praxis zu fördern und zu entwickeln, die eigene Berufsbildungspraxis voranzubringen und damit zur Weiterentwicklung der Bildungspraxis vor allem in der Region beizutragen, zum anderen gleichzeitig daran, den Wirkzusammenhang bestimmter pädagogischer Faktoren und Variablen

zu untersuchen und zu erproben und auf diese Weise Effektivität und Effizienz der Ausbildung zu erhöhen.

Externes Ausbildungsmanagement zeichnet sich durch besondere Flexibilität, starke Praxisnähe und Kundenorientierung aus. Diese Bildungsdienstleistungen decken unterschiedliche betriebliche Bedarfe ab.

Im Mittelpunkt ihrer Arbeit steht die Einrichtung, Gestaltung und Bewertung von Lernorten in der Produktion sowie die Qualifizierung der ausbildenden Fachkräfte und Ausbildungsbeauftragten der Betriebe. Ein solches Bildungsangebot macht es insbesondere kleinen und mittleren Unternehmen möglich, die Potenziale gestaltungsoffener Ausbildung als Personalentwicklungsstrategie zu nutzen und einen kompetenten Mitarbeiterstamm aufzubauen.

Externes Ausbildungsmanagement in seiner flexiblen Handhabung hat eine hohe Akzeptanz in den Unternehmen gefunden. Es hat sich gezeigt, dass die Modelle bei gegebener Anpassung an die konkreten betrieblichen Bedingungen gut auf andere Betriebe übertragen werden können.

3. Neue Impulse für die betriebliche Aus- und Weiterbildung durch Bildungsdienstleistungen

Vor allem Konzepte, wie „Lernen in der Arbeit“, „arbeitsplatzbezogenes Lernen“ und „arbeitsimmanente Qualifizierung“ sind wichtige Wege zur Kompetenzentwicklung und -erweiterung in den Unternehmen.

Angesichts der im Zuge technologischer und organisatorischer Entwicklungen kaum mehr im Aus- und Weiterbildungszentrum zu simulierenden Aufgaben und Anforderungen sowie der daraus resultierenden Transferprobleme eröffnet die Nutzung von Lernprozessen in der Produktion eine erfolgversprechende Perspektive.

Als Ausdruck der wachsenden Bedeutung des Lernortes Arbeitsplatz in der betrieblichen Aus- und Weiterbildung steht das zunehmende Interesse von Unternehmen an Aus- und Weiterbildungsangeboten, die betriebliches Lernen integrieren. In der betrieblichen Aus- und Weiterbildung nimmt die Bedeutung arbeitsprozess-integrierter betrieblicher Lernprozesse im Sinne des Lernens im Prozess der Arbeit kontinuierlich zu. Diese Entwicklung ist maßgeblich darauf zurückzuführen, dass die Erfassung ganzheitlicher betrieblicher Geschäftsprozesse für kundenorientiertes, flexibles Handeln der Fachkräfte und damit für den Erfolg des Unternehmens unumgänglich ist. Die Unternehmen sehen sich herausgefordert, ihre Mitarbeiter zu befähigen, sich der rasch ändernden Organisation betrieblicher Arbeitsprozesse anzupassen, ja, diese aktiv mitzugestalten. Es wird außerdem offensichtlich, dass durch eine prozessual ausgerichtete, kompetenzorientierte Qualifizierung der Mit-

arbeiter/-innen am betrieblichen Arbeitsplatz zum einen die Ausfallzeiten reduziert werden und sich zum anderen aus dem reflexiven Lernen im und über den betrieblichen Arbeitsprozess Anschlussmöglichkeiten an Verbesserungsprozesse und Wissensmanagementsysteme ergeben.

Die notwendige arbeitsprozessintegrierte betriebliche Aus- und Weiterbildung kann nur erreicht werden, indem betriebliche Arbeitsprozesse mit einer entsprechenden Lernorganisation zusammengeführt werden.

Diese Zusammenführung fordert ein verändertes Rollenverständnis der überbetrieblichen und betrieblichen Aus- und Weiterbildner, die Erschließung des Arbeitsplatzes als Lernort und die Entwicklung neuer betrieblicher Lernformen.

Diese neuen Lernformen müssen den Bedingungen der KMU angepasst werden, sollen auch durch betriebliche Fachkräfte mit wenig berufspädagogischer Kompetenz einfach zu handhaben sein, schrittweise den selbstständigen Kompetenzerwerb der Lernenden fördern sowie flexibel und effizient in verschiedenen Arbeitsprozessen eingesetzt werden können. Externes Aus- und Weiterbildungsmanagement hat sich als ein Weg erwiesen, mit dem die genannten Ansprüche besser als bisher erfüllt werden können.

Der unaufhaltsame Bedeutungszuwachs des Lernortes Arbeitsplatz ist der Motor einer zukunftsorientierten Berufsbildung. Von hier aus werden Tempo, Dynamik und Komplexität bestimmt.

In den Unternehmen vollziehen sich technische Innovationen und strukturelle Wandlungsprozesse in immer kürzer werdenden Zeiträumen, die kontinuierliches Lernen zu ihrer Beherrschung erfordern. Dabei sind Kompetenzen zu entwickeln, die in keiner herkömmlichen Lehrgangsform herausgebildet werden können.

Es sind daher keine vordergründigen Kostengründe, die Betriebe dazu führen, Lernvorgänge dort zu integrieren und zu gestalten, wo sich diese Veränderungsprozesse tatsächlich vollziehen.

Die sich ändernden Anforderungen in der Arbeit werden zu Lernzielen, Lernaufgaben und -inhalten, die auf die Entwicklung vielseitiger Fähigkeiten durch Arbeits- und Lernhandlungen orientiert sind.

4. Das Kompetenz-Profil der Mitarbeiter in Bildungsdienstleistern unter dem Aspekt des externen Ausbildungsmanagements

Externe Bildungsdienstleistungen übernehmen – auf vertraglicher Grundlage unbefristet oder zeitweilig und vom Unternehmen finanziert – Aus- und Weiterbildungsaufgaben unmittelbar am betrieblichen Lernort bzw. im Unternehmen. Im Mittelpunkt dieser Dienstleistungen steht die Einrichtung, Gestaltung und Bewertung von Lernorten in der Produktion der kleinen und mittleren Unternehmen.

Die damit betrauten Mitarbeiter stehen an der Schnittstelle zwischen den beiden Lernorten überbetriebliches Ausbildungszentrum und Ausbildungsbetrieb.

Das Verhältnis von betrieblichem und überbetrieblichem Lernen wird im Sinne der stärkeren Orientierung auf den betrieblichen Arbeitsplatz neu bestimmt. Ausbildungsgerechte Betriebsaufgaben werden verstärkt zur Flexibilisierung der Aus- und Weiterbildung genutzt.

Externe Bildungsdienstleister erschließen zunehmend den betrieblichen Ausbildungsplatz.

Sie übernehmen auch Aufgaben des betrieblichen Aus- und Weiterbildungsmanagements.

Für betriebliche ausbildende Fachkräfte findet ein Coaching-Prozess statt, so dass sie zunehmend Ausbildungsverantwortung übernehmen können. Dadurch verlagert sich die Verantwortung der externen Bildungsdienstleister stärker auf Aufgaben des betrieblichen Aus- und Weiterbildungsmanagements. Schrittweise werden die Serviceleistungen für Unternehmen dahingehend erweitert, dass Berufsvorbereitung, Personalauswahl, verstärkte Lernförderung während der Ausbildung, Vermittlung von Zusatzqualifikationen und Transferunterstützung nach der Ausbildung durch Weiterbildung am Arbeitsplatz als ganzheitliche Dienstleistung für das Unternehmen gestaltet werden.

Gegenwärtig zeichnet sich folgendes Tätigkeits- und Kompetenzprofil für externe Bildungsdienstleister ab:

Sie

- übernehmen Aufgaben der betrieblichen Personalentwicklung von der Bedarfsermittlung über die Auswahl der Auszubildenden bis hin zur Evaluation,
- beraten das Management der Unternehmen und unterstützen es aufgabenbezogen beim Aufbau einer eigenständigen und kooperativen Aus- und Weiterbildung,
- demonstrieren durch unmittelbare Unterstützung des betrieblichen Aus- und Weiterbildungsprozesses neue Methoden der Aus- und Weiterbildung und befähigen somit ausbildende Fachkräfte, die Flexibilitätsspielräume der neuen gestaltungsoffenen Ausbildungsordnungen zu nutzen,
- befähigen das Unternehmen zur betriebsbezogenen Umsetzung und Erschließung der Potenziale gestaltungsoffener Ausbildungsordnungen und tragen zur Entwicklung einer pädagogischen Kompetenz in kleinen und mittleren Unternehmen und damit zum Verständnis vom Lernort Arbeitsplatz bei,
- demonstrieren in ihrer betrieblichen Tätigkeit moderne Formen und Methoden der Qualifizierung am Arbeitsplatz,
- ergründen das vorhandene pädagogische Wissen im Unternehmen selbst und bringen dieses in das kooperative Wissensmanagement der vom Bildungsunternehmen geschaffenen Wissensplattform ein,

- vertreten ihr Bildungsunternehmen in der Öffentlichkeit und an ihrem zeitweiligen Arbeitsort und haben somit eine Vorbildfunktion,
- integrieren das externe Ausbildungsmanagement in die Aufbau- und Ablauforganisation des Unternehmens und entwickeln mithilfe des Managements des Bildungsdienstleisters dieses Prinzip zu einer sich selbst tragenden Dienstleistung,
- übertragen ihre Erfahrungen bei der Umsetzung gestaltungsoffener Ausbildungsordnungen auf die Arbeit mit anderen kleinen und mittleren Unternehmen,
- befähigen die betrieblichen Fachkräfte, die als ausbildende Fachkräfte bzw. Ausbildungsbeauftragte in der Firma wirken und zunehmend Ausbildungsaufgaben im Prozess der Arbeit übernehmen.

Gegenwärtig zeichnen sich fünf strategische Kompetenzfelder ab, die die Kompetenzen eines Bildungsdienstleisters kennzeichnen:

Phase	Kompetenzfeld	Ergebnis
Erste Phase:	Beratungskompetenz (Beratung der betrieblichen Geschäftsleitung über arbeitsplatzbezogene Aus- und Weiterbildungsprozesse)	Schaffen einer Vertrauensbasis, Erreichen einer prozess- und gestaltungsorientierten Aus- und Weiterbildung
Zweite Phase:	Analysekompetenz	Ermittlung des konkreten Aus- und Weiterbildungsbedarfs, Auswahl des geeigneten Berufes bzw. der notwendigen Weiterbildungsmaßnahmen, Festlegungen zu entwicklungsförderlichen und betrieblichen Arbeitsaufgaben
Dritte Phase:	Dienstleistungs- und Servicekompetenz (Unterstützung des Unternehmens bei der Auswahl geeigneter Auszubildender, Planung der kooperativen Ausbildung unter Nutzung der Flexibilitätsspielräume)	Einstellung betrieblicher Auszubildender, Entwicklung gestaltungsoffener betrieblicher Ausbildungspläne
Vierte Phase:	Aus- und Weiterbildungskompetenz	Kreative, betriebsbezogene Umsetzung der Ausbildungsordnung Gestaltung einer kooperativen Aus- und Weiterbildung mit dem betrieblichen Arbeits- und Lernplatz als Kern
Fünfte Phase:	Evaluationskompetenz – Nachbetreuung und nachhaltige Etablierung einer sich selbst tragenden Service-Aus- und Weiterbildung	Schrittweise Rücknahme der Vor-Ort-Betreuung zugunsten einer mehr beratenden und anleitenden Funktion, damit Etablierung der Service-Aus- und Weiterbildung als einer sich selbst tragenden Dienstleistung Verknüpfen der Ausbildung mit betrieblichen Weiterbildungsprozessen, z. B. durch Nachbetreuen und Angebote für Zusatzqualifikationen Aufbau und Pflege eines Informationsdienstes (auf der Basis der Multimediaplattform)

5. Integration der betrieblichen Praxis in die Ausbildung

Mit dem Übergang zur gestaltungsoffenen Berufsausbildung in einer zunehmenden Anzahl von Berufen wird die Arbeit mit Lern- und Arbeitsaufgaben bzw. ausbildungsgerechten Betriebsaufgaben zu einem Kernelement der Tätigkeit externer Bildungsdienstleister.

Dabei handelt es sich um Lern- und Arbeitsaufgaben, die echte betriebliche Arbeitsaufgaben darstellen, der betrieblichen Praxis der zukünftigen Facharbeiter entsprechen und den Erwerb der in den Ausbildungsordnungen und Lehrplänen geforderten Kompetenzen ermöglichen.

Die konkrete betriebliche Arbeitsaufgabe bildet Ausgangs- und Endpunkt eines Lern- und Arbeitsprozesses, der sich insbesondere im Betrieb vollzieht und durch Lernprozesse in der beruflichen Schule und beim Bildungsdienstleister unterstützt wird. Vor allem geht es um die didaktisch-methodische Begleitung der Auszubildenden in der unmittelbaren Arbeit. Dieses Konzept knüpft an Erfahrungen zu Lern- und Arbeitsaufgaben und zur Lehrproduktion an und nutzt insbesondere Erkenntnisse, wie sie in didaktisch-methodischen Ansätzen des dezentralen Lernens gewonnen wurden.

Insbesondere die Komplexität betrieblicher Aufgaben, die aus dem relativ hohen technisch-technologischen Niveau der beteiligten Unternehmen resultiert, macht ein Erschließen von Lernmöglichkeiten erforderlich, bei denen aber immer wieder der Bezug zur konkreten Arbeitsleistung gewährleistet sein muss. Das Erbringen von Arbeitsleistungen in Form von Produkten und Dienstleistungen, die auch eine entsprechende Anerkennung erfahren, stellt eine wesentliche Voraussetzung für die Entfaltung des Leistungsverhaltens dar.

Die ausbildungsgerechten Betriebsaufgaben stellen das strukturierte ganzheitliche Handeln der Auszubildenden in den Mittelpunkt des Arbeits- und Lernprozesses.

Die bisherigen Aufgabenstellungen ermöglichten neben der Aneignung von beruflichem Wissen und gewerblich-technischem Geschick auch die Herausbildung von Fähigkeiten zum Problemlösen, die Übernahme von Verantwortung sowie den Erwerb rhetorischer und kommunikativer Kompetenzen, vor allem bei der Präsentation der Ergebnisse.

Ausbildungsgerechte Betriebsaufgaben sind offen für vielfältige methodische Gestaltungsmöglichkeiten.

Sie müssen jedoch folgenden Anforderungen gerecht werden:

- Die zu bewältigende Aufgabenstellung stammt aus der beruflich-betrieblichen Praxis der Lernenden.
- Die Aufgabenstellung wird möglichst von den Lernenden thematisiert und als Zielvorgabe formuliert; ihre Bearbeitung erfolgt in größtmöglicher Selbstständigkeit durch die Lernenden.

- Die Aufgabenerfüllung vollzieht sich im realen Arbeitsprozess bzw. dient dem realen Arbeitsprozess, d. h. es darf keine eigens zu Ausbildungszwecken konstruierte Aufgabe sein.
- Die Aufgabe ermöglicht die Berücksichtigung der jeweiligen Situation und der konkret vorliegenden Anforderungen des Arbeitsprozesses.
- Für die Realisierung der Betriebsaufgaben ergeben sich sehr unterschiedliche, von den konkreten Arbeitsbedingungen in den Unternehmen, den spezifischen beruflich-betriebliche Anforderungen und von den Voraussetzungen der Lernenden abhängende Gestaltungsmöglichkeiten. Sie haben unterschiedlichen Komplexitätsgrad, enthalten aber in der Regel alle Phasen der vollständigen Handlung.

Erfahrungen, die bisher mit dieser Form der Ausbildung gesammelt wurden, besagen: Die Anwendung ausbildungsgerechter Betriebsaufgaben kann die Betriebsbezogenheit der Ausbildung wesentlich erhöhen.

Für ihren Einsatz müssen aber sowohl bei den Auszubildenden als auch bei den ausbildenden Fachkräften entsprechende Voraussetzungen geschaffen werden, die sich in einem Bündel spezifischer Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen zusammenfassen lassen:

- Beherrschen grundlegender Techniken, z. B. Arbeit mit Algorithmen, Analysemethoden, Gruppenarbeit,
- Fähigkeit zur selbstständigen Arbeit mit Info-Quellen, wie Tabellenbüchern, betrieblicher Dokumentation, IT-Systemen,
- ein bestimmtes Maß an beruflichen-betrieblichem Wissen (z. B. Kenntnis grundlegender betrieblicher Abläufe),
- ein bestimmtes Maß an Bereitschaft und Fähigkeit zur selbstständigen und schöpferischen Arbeit sowie zur Teamarbeit.

6. Zusammenarbeit mit ausbildenden Fachkräften organisieren

Wie bereits a. a. O. dargestellt, kristallisiert sich in den gegenwärtigen Modellen des externen Ausbildungsmanagements die Befähigung der betrieblichen *ausbildenden Fachkräfte* zu einem Schwerpunkt heraus.

Ein wesentlicher Grund besteht darin, dass eine Reihe von Modellen von einer partiellen Vor-Ort-Kompetenz ausgeht, d. h. dass externe Ausbildungsmanager nur zeitweilig im Unternehmen sind bzw. den Ausbildungsprozess vom Bildungsdienstleister online steuern oder ein Teil der Ausbildung in Form von Lerneinheiten im Bildungsdienstleister selbst durchgeführt wird.

Große Anteile der betrieblichen Ausbildung sollen aber unmittelbar am betrieblichen Arbeitsplatz unter Anleitung der *ausbildenden Fachkräfte* erfolgen.

Wir verstehen unter *ausbildenden Fachkräften* betriebliche Mitarbeiter/-innen, die zumindest über einen Facharbeiterabschluss verfügen und tätigkeitsbegleitend Ausbildungsaufgaben übernehmen. In der Regel üben sie diese Tätigkeit nur zeitweise aus, das heißt solange die Auszubildenden an ihrem Arbeitsplatz bzw. in ihrem Bereich eingesetzt sind. Dabei arbeiten sie in den externen Managementmodellen eng mit den Ausbildern der Bildungsdienstleister zusammen und nehmen gemeinsam die Ausbildungsverantwortung wahr.

Das Spektrum der *ausbildenden Fachkräfte*, mit denen Bildungsdienstleister zusammenarbeiten, ist relativ breit. In Kleinbetrieben wird diese Aufgabe häufig vom Geschäftsführer selbst wahrgenommen, weitere sind Meister oder Schichtführer, in der Mehrzahl handelt es sich aber um erfahrene Facharbeiter/-innen.

Bei der Zusammenarbeit mit den ausbildenden Fachkräften sind folgende Probleme zu beachten:

- Eine Reihe von Fachkräften verfügt kaum über arbeitspädagogische Kenntnisse und kann daher nur schwer die arbeitspädagogischen Vorstellungen der Kooperation im externen Ausbildungsmanagement umsetzen.
- Den Auszubildenden werden zu schnell anspruchsvolle Aufgaben übertragen, die sie überfordern.
- Die Auszubildenden sind noch zu oft sich selbst überlassen.
- Das Tagesgeschehen im kleinen Unternehmen erfordert hohe Flexibilität und behindert oft eine systematische und kontinuierliche betriebliche Ausbildungsarbeit.
- Externe Bildungsdienstleister sehen daher ihre Aufgabe auch darin, die *ausbildenden Fachkräfte* in ihrer Ausbildungsarbeit zu unterstützen, Arbeitsblätter zur Verfügung zu stellen und auch operativ und flexibel in bestimmten Situationen einzugreifen.

Im Prozess der gemeinsamen Arbeit werden vor allem folgende Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen vermittelt:

- Die wichtigsten rechtlichen Grundlagen der Ausbildung im dualen System kennen.
- Ausbildung am Arbeitsplatz kurzfristig und flexibel planen und organisieren können.
- Mit ausbildungsgerechten Betriebsaufgaben arbeiten.
- Leistungsbeurteilung der Auszubildenden.
- Kennen der Prüfungsanforderungen und der Beurteilungsgrundlagen.
- Führen von Beurteilungsgesprächen und Lösung von Konflikten.
- Nutzung der Leistungsbeurteilung zur Motivation.

- Die Auszubildenden bei der Erreichung von Lern- und Arbeitserfolgen unterstützen.
- Die Ausbildung als Kompetenzentwicklungsprozess gestalten.

7. Die Durchsetzung des externen Ausbildungsmanagements als Managementaufgabe

Externes Ausbildungsmanagement muss, will es erfolgreich sein, in das Managementsystem sowohl der Unternehmen als auch des Bildungsdienstleisters integriert werden (siehe Abbildung 1).

Vor allem Ablauf- und Aufbauorganisation des Bildungsdienstleisters tragen dazu bei, dass die Mitarbeiter dieses Handlungsfeldes mit großer Selbstständigkeit und Eigenverantwortung handeln.

Dabei vollziehen sich vielfältige Lernprozesse. Kompetenzen werden entwickelt und erweitert. Das besondere Kennzeichen dieser Lernprozesse ist das Lernen in Netzwerken und Verbänden. Charakteristisch für diese Netzwerke ist, dass die Partner ihr Wissen untereinander austauschen und teilen und dabei durchaus berücksichtigen, dass sie im Wettbewerb untereinander stehen. Dem Lernort „Bildungsdienstleister“ kommt dabei eine besondere Verantwortung zu. Er muss die Balance sichern zwischen der Ausschöpfung der Flexibilitätsspielräume der gestaltungsoffenen Berufsausbildung im Interesse des ausbildenden Unternehmens und der Befähigung der Lernenden zum berufsbegleitenden Weiterlernen nach der Ausbildung auf der Grundlage von Kompetenzen,

Der Austausch von Dokumenten und die gegenseitige Erprobung bzw. Weiterentwicklung von Benchmarking- und Qualitätssicherungsinstrumenten sind Elemente, die diese Wissensprozesse beförderten. Es vollziehen sich Kompetenzentwicklungsprozesse auf mehreren Ebenen, in denen eine Vielzahl von Barrieren zu überwinden sind.

Bei den Lernprozessen, die sich dabei vollziehen, handelt es sich in unserem Verständnis um formelle und informelle Lernprozesse, unmittelbar im Prozess der Arbeit eng verknüpft mit dem betrieblichen Geschäftsprozess. Er umfasst das Lernen der Ausbilder, ausbildenden Fachkräfte und natürlich auch der Auszubildenden und schließt die Wirkungen ein, die diese Lernprozesse auf die lernend Arbeitenden ausüben. Damit ist er eingebettet in den Gesamtprozess der betrieblichen Lern- und Arbeitskultur.

Auf der Ebene des externen Dienstleisters bedeutet das, dass die Mitarbeiter sehr selbstständig und eigenverantwortlich Kompetenzen entwickeln, um auf diese Weise die Flexibilisierungsspielräume der gestaltungsoffenen Ausbildungsberufe im Interesse der Betriebe noch besser zu nutzen und zur Geltung zu bringen.

Das stellt natürlich hohe Anforderungen an diese Mitarbeiter/-innen. Dabei geht es vor allem um

- die Einbeziehung der Unternehmen bereits in die Entwicklungsarbeiten
- ein neues Verständnis der Kunden- und Dienstleistungsorientierung
- flexibles Reagieren auf betriebliche Veränderungsprozesse
- Selbststeuerung der eigenen Tätigkeit
- Bereitschaft zur internen und externen Zusammenarbeit
- Übernahme von mehr Verantwortung und Entscheidung und
- Weitergabe von Erfahrungen an andere

Abbildung 1: Aufgabenspezifische Einbindung des externen Ausbildungsmanagements



Literatur

- Ernst, Helmut et al. (2004): Arbeitsplatzorientierte Aus- und Weiterbildung – Eine Kooperation von Unternehmen mit dem Schweriner Ausbildungszentrum als Bildungsdienstleister. *Bildungsdienstleister*, Band 1. Konstanz.
- Kremer, Manfred (2007): Berufsbildungsentwicklung und -forschung für die Praxis mit der Praxis. In: *Zukunftssicherung durch qualifizierten Nachwuchs – Neue Wege in der Aus- und Weiterbildung kleiner und mittlerer Unternehmen durch den Einsatz von Service-Aus- und Weiterbildnern* (Hrsg. SAZ e.V.). Schwerin, S. 7–14
- Lewin, Kurt (1953): *Die Lösung sozialer Konflikte*. Bad Nauheim.
- Westhoff, Gisela (2006): Flexibilitätsspielräume für die Aus- und Weiterbildung: ein Modellversuchsprogramm im Kontext gestaltungsoffener Berufsbildung. In: Westhoff, Gisela (Hrsg.): *Gestaltung der Flexibilitätsspielräume in der Berufsbildung; ausbildende Fachkräfte und selbstorganisiertes Lernen*. Konstanz, S. 14–22.

3. Einordnung der Beiträge in den europäischen Kontext

Isabella Gruber

Neue Beratungskompetenz an den einzelnen Übergängen am Beispiel der Kompetenzenbilanz des Zukunftszentrums Tirol

Als Forschungs- und Dienstleistungsinstitut der Arbeiterkammer Tirol hat sich das Zukunftszentrum zur Aufgabe gemacht, alle Menschen in Tirol durch eine besonders hochwertige Form der Beratung in ihrem Kompetenzbewusstsein und in ihrer Kompetenzentwicklung zu stärken und so für die Herausforderungen global veränderter Arbeits- und Lebenswelten auszurüsten. Das Coachingverfahren Kompetenzenbilanz ist seit sieben Jahren wesentlicher Bestandteil unserer Angebote und Basis zahlreicher zielgruppenspezifischer Weiterentwicklungen. Empirische Daten und Entwicklungen sollen Sie als Leser/-in informieren und animieren, Kooperationen einzugehen, um Synergien optimal im Dienste der Menschen zu nützen.

Eine Studie der Arbeiterkammer Tirol und des Arbeitsmarktservice (AMS) zeigte bereits im Jahr 2000 auf: Arbeitsplatzsicherheit existiert nicht mehr. In Tirol wechselt innerhalb von fünf Jahren jede/r dritte Beschäftigte den Beruf, die Branche oder beides. Wie ist das möglich? Menschen verfügen offensichtlich über Können und Wissen, welches weit über die in Zertifikaten dokumentierten Wissensbestände und Fertigkeiten hinausgeht.

Die Feststellung bzw. Hebung dieser Schätze gelang durch die Kompetenzenbilanz und deren Folgeprodukte. Mit Stolz können wir heute auf Angebote für alle Menschen – unabhängig von Alter, Herkunft und Bildungsstand – verweisen und deren Wirkung und Nutzen wissenschaftlich belegen. Diverse Ausbildungslehrgänge haben dazu beigetragen, dass unsere Methoden national und international Anwendung finden.

Der Kompetenzbegriff wird seit den 1970er-Jahren diskutiert und häufig kontrovers verwendet. Wir am Zukunftszentrum verstehen Kompetenzen als „Selbstorganisationsdispositionen zu reflexivem und kreativem Problemlösungshandeln in verschiedensten Situationen“ (Erpenbeck und v. Rosenstiel 2007, S. 9). Dieses Begriffsverständnis implizierte von Anfang an die Wahl qualitativer Methoden, die stärker prozessorientiert und biografisch sind als quantitative Verfahren. Neben den aktivierenden und stärkenden Aspekten steht vor allem auch der Nachhaltigkeitsgedanke im Vordergrund. Als wichtigste Basis für die Entwicklung von Kompetenzen gelten das „informelle“ Lernen und das „implizite“ Wissen. Bedeutend für den Erwerb von Kompetenzen sind individuelle Prozesse während des Arbeitens, besonders in der Auseinandersetzung mit neuen komplexen Herausforderungen, aber

auch das soziale Umfeld beziehungsweise Aufgaben im privaten Bereich spielen eine wichtige Rolle. Zudem kann künftig davon ausgegangen werden, dass gerade dieses Lernen – im Gegensatz zum formellen Lernen – immer wichtiger wird. Dieser Ansatz erforderte nicht nur eine klar strukturierte und effiziente Methode, sondern vor allem auch hervorragend geschulte Coaches mit einem breiten Hintergrundwissen und einem großen Erfahrungsschatz in der Beratung. Aus unserer Sicht können quantitative Verfahren niemals der je spezifischen Lebens- oder Krisensituation eines Menschen gerecht werden. Zudem stehen bisher ressourcen-, sinn- und wertorientierte Trainings von Reflexionsmethoden sehr selten in Schulplänen und in Ausbildungscurricula. Gerade deshalb kann nicht erwartet werden, dass die breite Masse der Bevölkerung eigenständig dazu imstande ist, auf die zunehmenden Diskontinuitäten und Veränderungsdynamiken adäquat zu reagieren. Und dies gilt nicht erst seit dem Bekanntwerden der aktuellen Wirtschaftskrise. Daher bedarf es gerade bei der Auseinandersetzung mit Ziel- und Orientierungsfragen eines/einer professionell geschulten Beraters/Beraterin. Weitere wesentliche Erfolgskriterien sind außerdem die Schaffung eines geschützten Rahmens, Zeit, empathische zugewandte Aufmerksamkeit und ein ehrliches Interesse an der zu begleitenden Person. Wir verfügen in Europa, insbesondere auch in Deutschland und Österreich, über eine Vielzahl sehr guter Instrumente und Methoden zur Kompetenzfeststellung. Der „feine“ Unterschied in der Qualität und damit die Ursache für eine nachhaltige Veränderungs- und Entwicklungschance für Ratsuchende liegen jedoch häufig in den Details. Weniger ein Detail als vielmehr eine Besonderheit stellt die Tatsache dar, dass das Coachingverfahren „Kompetenzenbilanz“ einer breiten Gruppe, ja der gesamten Bevölkerung in Tirol zugänglich gemacht wurde. Und dieser Zugang wurde nicht zuletzt durch eine besondere finanzielle Förderung der Arbeiterkammer Tirol in Form der „Zukunftsaktie“ erleichtert. Heute bezahlen Teilnehmende € 150,- selbst. Die Gesamtkosten betragen € 490,-. Der Differenzbetrag von € 340,- wird durch die oben genannten Fördergelder beglichen.

Kurzdarstellung des Ablaufes einer Kompetenzenbilanz

Das strukturierte Coachingverfahren der Kompetenzenbilanz folgt einem klar vorgegeben Ablauf und erstreckt sich idealerweise über einen Zeitraum von ca. drei bis fünf Wochen. Die Hauptelemente sind ein Einführungsworkshop, zwei Coachinggespräche und ein Abschlussgespräch. Den Anfang bildet eine assoziativ erstellte biografische Sammlung, die durch Leitfragen nach Werten, Interessen, einschneidenden Erfahrungen und Erlebnissen strukturiert wird. Auf dieser Grundlage ordnen die Teilnehmenden ihre Biografie chronologisch und nach Lebensbereichen zu einem „Lebensprofil“. Zwischen diesen Terminen findet der wesentlichste Bestandteil dieses

Verfahrens statt: Die Eigenarbeit und selbstständige Reflexion der Teilnehmenden. Die Effizienz dieses methodischen Ablaufs für die Teilnehmenden ergibt sich aus der intensiven Beschäftigung mit der eigenen Biografie und der daraus folgenden Änderung der Selbstwahrnehmung. Es soll ein Lernprozess eingeleitet werden. Durch die Zeitspanne zwischen den einzelnen Coachingterminen ist ein Realitätsabgleich zwischen den erarbeiteten Inhalten und den tatsächlichen Gegebenheiten möglich. Gemeinsam mit dem/der Coach werden einzelne Tätigkeitsbereiche identifiziert und die für sie erforderlichen Fertigkeiten analysiert. Anschließend werden diese auf einer vierstufigen Skala mit aus der Expertiseforschung entlehnten Wissenskategorien (Grundlagen-, Zusammenhangs-, Detail-, Erfahrungswissen) von den Teilnehmenden selbst bewertet. Im nächsten Arbeitsschritt werden Fertigkeiten in Kompetenzbegriffen zusammengefasst. Dies geschieht durch die Identifizierung von Redundanzen bei den Fertigkeiten oder durch die Abstraktion aus den Fertigkeiten unter Anleitung des/der Coach. Als Richtlinie werden jeweils zwei Kernkompetenzen aus den vier Grundkompetenzen (fachliche, soziale, methodische, personale) erarbeitet und argumentiert. Unsere Ziele waren in erster Linie, das Selbstwertgefühl der Teilnehmenden zu steigern, Präferenzen zu klären, Kompetenzen bewusst zu machen und Karrierepfade zu entwickeln. Diese Ziele sollten eine andere Qualität haben als Erkenntnisgewinne aus üblichen Testverfahren, weshalb nicht das Resultat der Kompetenzerfassung, sondern deren Aktivierung im Vordergrund stand.

Kurze Zeit nach dem Abschlussgespräch erhalten die Teilnehmenden eine qualitätsgesicherte und von ihrem/r Coach erstellte schriftliche Kompetenzenbilanz.

Wir sind überzeugt, dass der Erfolg unseres Modellversuches nicht zuletzt auf klar definierte Qualitätssicherungsmaßnahmen zurückzuführen ist. Diese Qualitätskontrolle wird dadurch gewährleistet, dass alle Coaches eine mehrtägige Ausbildung absolvieren und mindestens zwei Kompetenzenbilanzierungen unter Supervision stattfinden. Um den Status der Akkreditierung zu erreichen, können alternativ dazu auch fernmündliche Supervisionen gebucht werden. Dazu sind allerdings fünf Klienten/Klientinnen mit der Kompetenzenbilanz zu betreuen. Vor allem durch den Austausch via Mail stehen die Ausbildungskandidaten/Ausbildungskandidatinnen mit den Mastercoaches des Zukunftszentrums in Kontakt und erhalten so eine Supervision ihrer Arbeit. Die laufende Evaluierung veranlasste uns dazu, 2008 den schriftlichen Abschlussbericht einer formelleren Standardisierung zu unterziehen. Damit ist es gelungen, eine hohe Vergleichbarkeit der Bilanzen hinsichtlich der Qualität der Kompetenzbeschreibungen zu erreichen und auch den quantitativen Umfang auf einem sehr ähnlichen Niveau zu halten. Coaches erhielten zudem als qualitätssteigernde Maßnahme Textbausteine, die eine effizientere Bearbeitung ermöglichen.

Bevor ich im Folgenden Resultate unserer Arbeit näher vorstelle, möchte ich auf einige Aspekte eingehen, welche kennzeichnend für den Zeitgeist unserer Lebens-

und Arbeitswelten sind. Diese Überlegungen sind maßgeblich für die Entwicklungsnotwendigkeit adäquater Kompetenzfeststellungs- und Entwicklungsverfahren. Ziele unserer Arbeit und Zielvorstellungen bzw. Erwartungen unserer Klienten/Klientinnen führen anschließend hin zu einem kurzen Aufriss unserer Entwicklungsarbeit seit 2003. Abschließend sollen Entwicklungspläne und aktuelle Aktivitäten und Strategien aufgezeigt werden, um auf Synergiemöglichkeiten aufmerksam zu machen.

„Gegenwärtige Entwicklungen weisen Tendenzen auf hin zu einer zunehmenden Dezentralisierung von Organisationen, die kleineren Einheiten größere Entscheidungsfreiheiten gibt. Was per se sehr erfreulich klingt, beinhaltet jedoch eine sehr starke Verantwortungskomponente, die letztlich von jedem einzelnen Individuum bewältigt werden muss. Gleichzeitig können wir einen deutlich gestiegenen Individualismus wahrnehmen bei drastisch erhöhten Wahlmöglichkeiten für den Einzelnen. Dies gilt für berufliche und private Belange gleichermaßen. Sich dramatisch verändernde Arbeitsmärkte, die einen hohen Anpassungsdruck auf erwerbswillige Menschen ausüben, stehen einer wachsenden Gruppe von gesellschaftlich marginalisierten Menschen gegenüber, die am Arbeitsmarkt immer weniger aktiv beteiligt sind. Ein stetig wachsendes Bedürfnis der Arbeitgeber nach umfassenden Kompetenzen der Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen zieht sich durch alle Berufszweige. Auffallend ist auch die Tendenz der jungen Generation, die Ausbildungszeiten zu verlängern. Schließlich führt die zunehmende Internalisierung des Arbeitsmarktes zu mehr Konkurrenz um Arbeit, auch mit Angehörigen anderer Nationen und Kulturen“ (Lovén 2003, S. 42).

Traditionelle Formen der Berufs- und Laufbahnberatung stehen dieser Dynamik der Unvorhersehbarkeit eher schwerfällig gegenüber. Sie gründen in normativen Vorstellungen darüber, wie sich bestimmte Interessen und Persönlichkeitsdispositionen bestimmten Berufs- und Tätigkeitsfeldern zuordnen lassen. Ob diese Ansätze, z. B. in der diagnostischen Berufsberatung durch standardisierte Verfahren (Tests), noch angemessen sind, ist mehr als fraglich. Aber auch teilstandardisierte Verfahren (Verhaltensbeobachtungen) und handlungsorientierte Ansätze (Assessmentcenter) greifen unserer Ansicht nach zu kurz. Wir denken sogar, dass erst durch den Einsatz von gesprächsorientierten Methoden (biografische Interviews) Menschen in ihrer Ganzheit annähernd erfasst und gut beraten werden können. Hinzu kommt, dass die Herausarbeitung von Werten bislang sehr wenig Raum erhalten hat. Jedoch ist eine sinnvolle Zielearbeit meines Erachtens ohne Wertefragen zu berücksichtigen nicht möglich. Vielmehr denke ich, dass erst durch die Identifizierung von Werten und deren Bedeutung „Leuchtturm für die Zukunft“ gezündet werden können. Mit anderen Worten: Fehlt es an Werten, dann fehlt es an Sinn und so letztlich auch an Antrieb und Motivation zur Veränderung. Unsere Arbeit hat uns gezeigt, dass einige Kompetenzbegriffe nicht sinnvoll in die Kategorien soziale, fachliche, methodische

oder personale Kompetenzen einzuordnen waren. Begriffe wie Disziplin, Gerechtigkeit, Ordnung oder Achtung vor anderen werden häufig als bedeutsam definiert, ohne diese klar belegen zu können. Hier können sich wichtige Schlüssel für eine Neuorientierung bzw. eine Zieldefinition verbergen. Daher achten wir sehr darauf, Werte als eine fünfte und wichtige Kategorie bei der Feststellung von Kompetenzen zu kategorisieren. Wenn wir Menschen erlauben, sich und ihr Leben auf diese Art zu betrachten bzw. wenn wir diese Art der Betrachtung fördern, dann stärken wir Menschen. Und diese Stärke strahlt auf das jeweilige Umfeld aus. Ich bin davon überzeugt, dass eben gerade diese zutiefst menschlichen „Details“, die auch besonders die Einzigartigkeit und Würde eines jeden Menschen unterstreichen, wesentlich zur Beschäftigungsfähigkeit beitragen.

In Österreich wurden bereits mehr als 3000 Kompetenzenbilanzen durchgeführt und evaluiert. Wesentliche Ziele, die wir mit unserer Arbeit angestrebt haben, lassen sich folgendermaßen zusammenfassen:

- Die Kompetenzenbilanz soll Prozesse auslösen und beratend wirken, um die Teilnehmenden in die Eigenverantwortung zu bringen. (Mündigen Bürgern und Bürgerinnen gegenüber ist auch nur dieser Ansatz angemessen.)
- Teilnehmende sollen eigene Stärken und Entwicklungspotenziale erkennen.
- Teilnehmende sollen in ihrem Selbstwertgefühl und in ihrem Selbstbewusstsein gestärkt werden.
- Durch das Verfahren sollen die Arbeitszufriedenheit, die Motivation und der Erfolg auch von Menschen in Beschäftigungsverhältnissen gesteigert werden, da die betreffende Person entsprechend der eigenen Fähigkeiten und Präferenzen eingesetzt werden kann bzw. eine Positionsveränderung anstreben kann.
- Das Verfahren soll Karrierechancen verbessern und zu einer höheren Attraktivität auf dem Arbeitsmarkt beitragen.
- Das Verfahren soll unter Umständen neue Tätigkeitsfelder erschließen.
- Die Zufriedenheit der Teilnehmenden hat höchste Priorität.
- Die Kompetenzenbilanz ist eine Standortbestimmung, die jede/r Veränderungs-suchende durchführen kann und die im Sinne einer Berufs- und Bildungsorientierung verortet werden kann. Der Schwerpunkt liegt in der Beratung, nicht in der Diagnostik.
- Die Kompetenzenbilanz soll helfen, die Lösung in sich selbst zu finden – es werden keine Lösungen angeboten.
- Die Methodik soll den Teilnehmenden eine hohe Prozentzahl verdeckter Kompetenzen bewusst machen.

Auf die Frage: „Wobei kann Ihnen die Kompetenzenbilanz möglicherweise helfen?“ erhielten wir folgende Antworten (gereiht nach der Häufigkeit der Nennungen).

Die Teilnehmenden wünschten sich, dass Fähigkeiten und Kompetenzen gefunden werden sollten, die ihnen bislang noch nicht bewusst waren. Viele gaben an, neue Ziele im Leben und im Beruf finden zu wollen. Der Wunsch nach mehr Selbstsicherheit und Ausdrucksvermögen bezüglich des eigenen Könnens kam ebenso häufig vor wie der Wunsch nach beruflicher Um- bzw. Neuorientierung. Einige kamen mit dem Ziel, sich später selbstständig zu machen, und wollten herausfinden, ob sie das nötige Rüstzeug dafür hätten.

Eine erste und umfassende Evaluation ergab 2005, dass es sich bei der Kompetenzenbilanz um ein sehr effizientes Verfahren handelt, das sehr gut angenommen wird und nachhaltige psychologische Effekte bei den Teilnehmenden hervorruft. Man kann davon ausgehen, dass es zu einer Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit kommt. Diese wird vor allem durch persönliche Eigenschaften gefördert und ist nicht primär von Außenfaktoren (wie etwa der Arbeitsmarktlage) abhängig.

Drei Elemente sind dabei entscheidend:

1. die persönliche Anpassungsfähigkeit,
2. die sozialen und personalen Ressourcen,
3. die Ziele und Werte einer Person.

Folgende – allgemein als stabil geltende – psychologische Merkmale wurden durch den Prozess der Kompetenzenbilanz deutlich verstärkt:

- Proaktivität: Teilnehmende können stärker aktiv und gestaltend auf Probleme und Aufgabenstellungen zugehen.
- Überzeugung, Probleme aus eigener Kraft lösen zu können: Teilnehmende erleben nach der Kompetenzenbilanz ihre eigenen Handlungen als wirksamer und effektiver als zuvor. Sie fühlen sich stärker als „ihres Glückes Schmied“.
- Stressverarbeitung: Es zeigte sich, dass die Teilnehmenden besser dazu in der Lage sind, auch nach belastenden Situationen „abzuschalten“ bzw. diesen aus dem Weg zu gehen.

Insgesamt gaben 85,4% der Teilnehmenden an, dass ihre Erwartungen erfüllt wurden. 79% konnten sich über Fähigkeiten und Kompetenzen Bewusstheit verschaffen, an die sie vorher nicht gedacht hatten. 64% haben neue Ziele im Leben oder im Beruf gefunden. 60% fühlten sich nach der Absolvierung der Kompetenzenbilanz selbstsicherer. Als besonders nützliche Elemente des Verfahrens erwiesen sich die Erstellung des eigenen Lebensprofils und die Gespräche mit dem/der Coach.

Befunde aus einer kontrollgruppenbasierten Wirkungsanalyse (Wagner-Pinter 2007) belegten klar eine bessere Arbeitsmarktpositionierung jener Tiroler und Tirolerinnen, die eine Kompetenzenbilanz absolviert hatten, gegenüber einer Kontrollgruppe mit „parallelisierten“ Merkmalsprofilen. Es stellte sich heraus,

dass die Absolventen und Absolventinnen höhere Erfolgsquoten im Berufsleben erzielten.

Die Hälfte der bilanzierenden Frauen und Männer steigerten ihr berufliches Engagement. Und dies führte zu einer Steigerung des Jahreseinkommens um EUR 7.485,-.

Als Investition in die Beschäftigungsfähigkeit rechnet sich der Aufwand für die Kompetenzenbilanz. Rein rechnerisch ergeben sich Renditen von über 50 % (Frauen) bzw. von über 100 % (Männer). Diese Ergebnisse zeigten auf, wie sich die Kompetenzenbilanz auch materiell lohnt.

In der Diplomarbeit (Ebner 2005) „Usability-Test der Kompetenzenbilanz – Eine empirische Untersuchung zu praxeologischen Kriterien an Gutachten in der betrieblichen Personalentwicklung“ ging man der Frage nach, wie die Ergebnisse von Kompetenzfeststellungsverfahren innerhalb der Personalentwicklung auszusehen hätten, damit sie den Anforderungen der Praktiker/-innen entsprächen. Die Kompetenzenbilanz erwies sich als sehr geeignete Methode zu Kompetenzfeststellung. Weiter wurde betont, dass die aus dem Prozess der Kompetenzenbilanz abgeleiteten individuellen Entwicklungsziele der Mitarbeitenden sowie das sehr deutliche Fördern der Reflexion der Teilnehmenden gleichermaßen auch zukünftige Kompetenzentwicklungen beeinflussten.

Die Masterthese „Der Einsatz der Kompetenzenbilanz in der ambulanten medizinischen Rehabilitation zur Verbesserung der beruflichen (Wieder-)Eingliederung von Suchtkranken“ (Schnellhammer 2006) beschäftigte sich mit der Frage, ob die Kompetenzenbilanz im Rahmen der ambulanten Therapie den Auftrag, die berufliche Perspektive von Patienten und Patientinnen zu verbessern, erfüllen könne. Es stellte sich heraus, dass durch die Teilnahme an der Kompetenzenbilanz sowohl eine Verbesserung des Gesamtzustandes der Erkrankten als auch eine Verbesserung hinsichtlich ihrer Depressionen erreicht wurde. Zudem kann der Teilnahme an der Kompetenzenbilanz bei Suchtkranken eine abstinentzfördernde Funktion zugeschrieben werden.

Die Diplomarbeit „Empowerment bei der Beratung Arbeitssuchender – Eine Untersuchung zum Einsatz einer ressourcenorientierten Beratung arbeitssuchender Menschen ab 40 Jahren“ (Wolf 2006) bemühte sich um die Klärung der Frage, wie die Haltung von Empowerment in der sozialen Praxis der Initiative 40+ sichtbar werden würde. Das Fazit aus den Untersuchungen ist, dass die Voraussetzung für Empowerment eine menschliche Grundhaltung sei, die jeden Menschen als Individuum mit einem großen Potenzial an Fähigkeiten wahrnimmt und ihm ein Recht auf Selbstbestimmung und Selbstveränderung zuspricht. Als eine Möglichkeit der Umsetzung einer solchen Haltung wird in der Untersuchung die Methode der Kompetenzenbilanz des Zukunftszentrums Tirol genannt, die sich bei der Beratung von Arbeitssuchenden 40+ als besonders positiv erwiesen hat.

Eine Diplomarbeit zur „Kompetenzorientierten Laufbahnberatung für Studierende“ (Jäger 2008) ergab, dass der Beratungsbedarf in Bezug auf die eigene Laufbahnplanung eindeutig gegeben sei, da die Mehrheit der Studierenden gegen Ende ihres Studiums kein klares Berufsziel vor Augen hätten. Die kompetenzorientierte Laufbahnberatung ist daher für Studierende geeignet, um der Orientierungslosigkeit entgegenzuwirken und bei den Studierenden ein Bewusstsein für ihre Kompetenzen zu entwickeln, die sie sich während ihres Studiums angeeignet haben.

Viktoria Hofer ging in ihrer Diplomarbeit „Das Geheimnis Erfolg versprechender Ziele. Eine Analyse moderner Zieltheorien und -modelle am praktischen Beispiel der Kompetenzwerkstatt des Zukunftszentrum Tirol“ 2008 der Frage nach, wie ein Ziel beschaffen sein muss, damit es erreicht wird. Speziell interessierte sie sich für die Wirkung der Kompetenzwerkstatt auf die Ziele von Jugendlichen. Die Ergebnisse belegten klar, dass das Bewusstmachen der eigenen Ziele fördernd wirkte hinsichtlich

- des Wissens, warum sie ein bestimmtes Berufsfeld verfolgen,
- der Motivation, das eigene Berufsziel aktiv zu gestalten und zu fokussieren,
- der Anstrengungsbereitschaft und des Optimismus,
- der Fähigkeit, ihr Ziel realistisch Schritt für Schritt umzusetzen,
- des verbesserten Umganges mit Rückschlägen,
- der Argumentationsfähigkeit bezüglich ihres Berufsziels sich selbst und anderen gegenüber,
- der Fähigkeit, in dieser betreffenden Branche tätig zu werden.

Die Untersuchung kommt zu dem Schluss, dass die Methode der Kompetenzwerkstatt eine synthetisierende Wirkung auf die Ziele der Jugendlichen hat: Neue Berufsziele werden generiert und alte ergänzt.

In der Diplomarbeit „Kompetenzen und deren Gleichwertigkeitsanerkennung – Auf dem Weg zur Wissensgesellschaft“ von Verena Wintersteller 2008 ist die Autorin in einem Selbstversuch den Fragen nachgegangen, wie die Kompetenzenbilanz tatsächlich in der Praxis funktioniert und was sie bei den Teilnehmenden bewirkt.

Das Fazit der Untersuchung ist, dass die Kompetenzenbilanz vor allem positive Auswirkungen für den Arbeitsmarkt hat: Um der Anforderung nach Flexibilität in einer globalisierten Arbeitswelt gewachsen zu sein, müssen Arbeitnehmende ihr Wissen und ihre Ressourcen optimal einsetzen und managen. Aber genau hier liegt das Problem, denn das Wissen um die eigenen Kompetenzen – vor allem um diejenigen, die außerhalb von Bildungseinrichtungen erworben wurden – bleibt den Arbeitssuchenden, Handwerkern/Handwerkerinnen wie Akademikern/Akademikerinnen oft verborgen. Abschließend spricht die Autorin von der Kompetenzenbilanz als einem „Schlüsselement für die Zukunft“. Es würden nämlich mit diesem Ansatz der Kompetenzentwicklung mehrere Ziele fokussiert und angestrebt:

- die persönliche Entwicklung,
- die gesellschaftliche Teilhabe und
- die Beschäftigungsfähigkeit.

In den Entwicklungsjahren 2003/2004 boomten unsere Bemühungen außerordentlich. Die Aufbruchsstimmung unserer Klienten/Klientinnen spornte Entwickler und Entwicklerinnen und Coaches gleichermaßen an. Und so wurden weitere zielgruppenspezifische Angebote ausgearbeitet und umgesetzt. Die Kompetenzwerkstatt unterstützt Jugendliche im Alter von 13 bis 19 Jahren dabei zu erkennen, was sie können und was sie wollen. In einem stärkenorientierten Prozess, der neun Module umfasst und insgesamt zwischen 16 und 20 Stunden erfordert, beschäftigen sich die Teilnehmenden mit ihrer Zukunft und lernen, was es heißt, das eigene Leben aktiv gestalten zu können. Im Gruppenprozess setzen sich junge Menschen intensiv mit ihren Interessen, ihren Stärken, ihren Zielen und schließlich mit ihrer Berufswahl auseinander. Herzstück ist dabei das Praxisprojekt. Hier sammeln Jugendliche wertvolle Erfahrungen, die sie bei ihrer Berufswahlentscheidung nutzen können. Begleitet werden die Jugendlichen in der Kompetenzwerkstatt von Menschen, die in der Jugendarbeit tätig sind und die die Kompetenzwerkstatt-Schulung für sogenannte „Multiplikatoren/Multiplikatorinnen“ am Zukunftszentrum Tirol absolviert haben, oder von ausgebildeten Kompetenzwerkstatt-Coaches des Zukunftszentrums Tirol. Die Evaluierungsergebnisse belegen die positiven Effekte klar und sind unter www.zukunftszentrum.at nachzulesen.

Für diejenigen, die den Start in die Selbstständigkeit wagen, wurde das Verfahren „Kick Off“ zur kompetenzorientierten Gründungsberatung entwickelt. Dieses Coachingverfahren verschafft im jeweiligen individuellen Fall Klarheit darüber, ob die geplante Selbstständigkeit ein realistisches Ziel oder romantisierte Utopie ist bzw. ob die für eine Selbstständigkeit notwendigen Kompetenzen bereits entwickelt worden sind. Das Hauptaugenmerk gilt den Kompetenzen Lernfähigkeit, Kreativität, proaktives Handeln, Leistungsmotivation, soziale Kompetenzen und dem Umgang mit sich selbst. Außerdem werden z. B. betriebswirtschaftliche Grundlagenkenntnisse evaluiert und Lernbedarfe ermittelt.

Im Verfahren „Join In“ wird die Methode der Kompetenzenbilanz in Form eines Gruppencoachings durchgeführt. Dazu finden drei Workshops statt. Neben dem finanziellen Vorteil (Kosten € 90,-) bietet dieses Verfahren das Feedback des/r Coach/s und der anderen Gruppenmitglieder, sowie den laufenden Vergleich von Selbstbild und Fremdeinschätzung. Kompetenzdarstellungen werden dadurch „sozial“ entwickelt und evaluiert. Das Projekt „Kompetenzorientierte Führung“ befindet sich noch in der Aufbauphase. Es geht dabei um den betrieblichen Bereich und die Rolle der Führungskraft im Zusammenhang mit den Möglichkeiten der Kompetenz-

entwicklung der Mitarbeitenden. Ziel ist es, für und mit Führungskräften kompetenzorientierte Methoden zu entwickeln und zu erproben, die es ihnen ermöglichen, die Kompetenzen der Mitarbeitenden optimal zu nutzen und auch Entwicklungspotenziale zu eruieren, die sowohl für die Mitarbeitenden als auch für das Unternehmen einen Mehrwert darstellen.

Die Methode der Kompetenzenbilanz hatte in ihrer bisherigen Form einen kognitiv-sprachlichen Schwerpunkt. Dies hatte den Nachteil, dass für bestimmte Zielgruppen der Zugang erschwert war (Migranten/Migrantinnen und/oder Menschen mit Basisbildung). Um diesem Mangel entgegenzuwirken, wurde 2008 das Verfahren KOMBI entwickelt und umgesetzt.

Fazit

Die Komplexität und zunehmende Verflechtung von Arbeits- und Lebenswelten erfordern zahlreiche, mitunter kurzfristige Veränderungen und Steuerungsmaßnahmen hinsichtlich der aktuellen Krisensituation, in der sich eine zu beratende Person befindet, und auch hinsichtlich der noch zu definierenden strategischen Ziele für die Zukunft, gestützt durch operative Einheiten, die die nächsten Schritte aufzeigen. Ohne das Kennen und Anerkennen der derzeitigen Lebenssituation („Wie bin ich der/die geworden, der/die ich heute bin?“) und ohne den Wechsel der Perspektive ist keine Veränderung möglich. Und Veränderung ist immer mit Lernen verbunden, auch wenn die den Veränderungen zugrunde liegenden Lernprozesse nur bedingt bewusst wahrgenommen werden. Da dies meistens nicht aus eigener Kraft gelingt, besonders im Kontext mit kritischen Ereignissen, sollte eine professionelle Begleitung zunehmend zu einer Selbstverständlichkeit werden. Etwas anderes können wir uns aus gesellschaftspolitischen und ökonomischen Gründen auch gar nicht mehr leisten. Ganz abgesehen von moralisch-ethischen Verpflichtungen gegenüber Menschen in schwierigen Verhältnissen. Im Vergleich zum Nutzen, und dies ist mehrfach belegt, stehen die Kosten in keiner Relation, die dafür sprechen würde, diese Qualität der Beratung Menschen weiterhin vorzuenthalten. Das Coaching als Interventionsform, wie wir sie gewählt haben, ermöglicht exzellent die Aktivierung der Ressourcen und Potenziale der Klienten/Klientinnen. Coaching bietet einen geschützten Rahmen, in dem sanktionsfrei und durch wertschätzende Unterstützung „neues Leben“ geübt werden kann. Kritisch zu bedenken ist, dass Coaching in Krisensituationen sich häufig an der Grenze zur Therapie bewegt. Die Wahrscheinlichkeit, dass seitens des/der Klienten/Klientin klinische Symptome vorliegen, ist vergleichsweise hoch, und die diagnostischen Fähigkeiten des/der Coach sind besonders gefordert. Doch unabhängig davon, ob der/die Coach nach Abklärung der Voraussetzungen den/die Klienten/in zur Aufnahme einer Arbeitsbeziehung einlädt oder ihm/ihr eine (zusätzliche) therapeutische Unterstützung

empfiehlt – Coaching ist in beiden Fällen eine Form von Krisenintervention. Und diese ist ihrerseits eine Voraussetzung für die Entwicklung persönlicher Lernperspektiven und damit für ein Wachstum hin zu einem Neuanfang.

Die länderübergreifende Kooperation mit dem BIBB (Gisela Westhoff) und der HWK Mainz (Elisabeth Portz-Schmitt) hat die Arbeit des Zukunftszentrums bereichert. 2006 wurde in Magdeburg der Grundstein für diese Kooperation gelegt. Der damalige Geschäftsführer Bertram Wolf referierte erstmals über unsere Aktivitäten in Österreich. 2007 erhielten Multiplikatoren und Multiplikatorinnen aus dem Modellversuch eine Schulung zum/r „Kompetenzenbilanz-Coach“ des Zukunftszentrums Tirol. Im Beitrag „Gestaltungsoffene Aus- und Weiterbildung fördern“ (Konstanz 2008) zeigten Lang-von Wins, Platter und Triebel neue Perspektiven auf (nachzulesen im Sammelband „Gestaltung der Flexibilitätsspielräume in der Berufsbildung“ des BIBB). Das Projekt „Kompakt“, das mithilfe des flexkom-Ansatzes 2008 in Tirol in Folge installiert wurde, befindet sich derzeit bereits in seinem zweiten erfolgreichen Durchgang. Dabei werden Lehrlinge und Ausbilder/Ausbildnerinnen gleichermaßen unterstützt. Selbstständigkeit, Motivation und Verantwortungsbewusstsein werden bei jungen Menschen aktiv gefördert. Wichtige Schlüsselkompetenzen werden entwickelt. Ausbilder/Ausbildnerinnen erhalten zudem Hilfsmittel für eine gezielte Kompetenzentwicklung ihrer Lehrlinge.

Ausblick

Wir erwarten in den nächsten Jahren eine zunehmende Vernetzung mit Wirtschaftsbetrieben, um den Nutzen und die Wirkung auch Arbeitgebern/Arbeitgeberinnen näherbringen zu können. Kompetenzenbilanzierung trägt zur Gesunderhaltung und zur Prävention von stressbedingten Krankheiten bei. Dieser Salutogenese-Effekt soll allen arbeitenden Menschen, egal ob auf Unternehmensseite oder auf der Arbeitnehmer/Arbeitnehmerinnen-Seite, künftig zugute kommen. Als Tourismusland streben wir an, unsere begonnene Zusammenarbeit mit Partnern/Partnerinnen aus Deutschland zu vertiefen und mit unseren Instrumenten tatkräftig bei der Entwicklung des EU-Tourismuspasses mitzugestalten. Innerhalb von Österreich freuen wir uns über die konstruktiven Diskurse mit Partner/-innen in anderen Bundesländern, um die Installation des NQR zielführend fortzuführen. Nicht zuletzt denke ich, dass vor allem die Jugend, die noch nicht so viel Gelegenheit bekommen hat, ihre Kompetenzen zu zeigen, weiterhin stark von unseren Angeboten profitieren wird. Außerdem bin ich der Überzeugung, dass wir mit unserer Coachingofferte auch jenen Erwachsenen wieder Mut machen können, die als sogenannte „Plus“-Generation oder aufgrund einer als niedrig eingestuften Schul- und Berufsausbildung derzeit häufig am „Rand“ der Gesellschaft stehen.

Literatur

- Handbücher, Evaluationsberichte, Studien etc. des Zukunftszentrums Tirol sind direkt bestellbar unter info@zukunftszentrum.at oder zum download bereit gestellt unter www.zukunftszentrum.at. Zukunftszentrum Tirol, Universitätsstr. 15a, A-6020 Innsbruck, +43 512 561856.
- Colardyn, Danielle; Bjørnavold, Jens (2004): Validation of formal, non-formal and informal learning: Policy and practices in EU member states. In: *European Journal of Education*, No. 1, S. 69–89
- Colardyn, Danielle; Bjørnavold, Jens (2005): The learning continuity: European inventory on validating non-formal and informal learning. National policies and practices in validating. In: *Cedefop Panorama series (office for official publications of the European Communities, Vol. 117)*. Luxembourg
- Ebner, Katharina (2005): Usability-Test der Kompetenzenbilanz – Eine empirische Untersuchung zu praxeologischen Kriterien an Gutachten in der betrieblichen Personalentwicklung. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Ludwig-Maximilians-Universität München.
- Erpenbeck, John; Rosenstiel, Lutz von (Hrsg.): *Handbuch Kompetenzmessung*, Stuttgart 2007.
- Jäger, B. (2008): Kompetenzorientierte Laufbahnberatung für Studierende. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Leopold-Franzens-Universität Innsbruck.
- Kernbeiß, Günter; Wagner-Pinter, Michael (2007): Die eigenen Kompetenzen bilanzieren. Mit welchem beruflichen Erfolg ist zu rechnen? Fokusbericht 2007/10. Wien: Synthesis Forschung.
- Lang von Wins, Thomas; Triebel, Claas (2006): *Kompetenzorientierte Laufbahnberatung*. Heidelberg.
- Lovén, A. (2003). The paradigm shift – rhetoric or reality? *International journal for educational and vocational guidance*, 3.
- Preißler, Rüdiger; Völzke, Reinhard (2007): *Kompetenzenbilanzierung – Hintergründe, Verfahren, Entwicklungsnotwendigkeiten*. Report 30 (1), S. 62–71.
- Schmid, St. (2005): Die Kompetenzenbilanz. Steigerung der Beschäftigungsfähigkeit und der proteanischen Orientierung. Evaluation eines Laufbahn-Coachings. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Ludwig-Maximilians-Universität München.
- Schnellhammer, Monika (2006): Der Einsatz der Kompetenzenbilanz in der ambulanten medizinischen Rehabilitation zur Verbesserung der beruflichen (Wieder-)Eingliederung von Suchtkranken. Masterthese, Zentrum für psychosoziale Medizin an der Donau-Universität Krems.
- Wintersteller, Verena (2008): *Kompetenzen und deren Gleichwertigkeitsanerkennung – Auf dem Weg zur Wissensgesellschaft*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Leopold-Franzens-Universität Innsbruck.
- Wolf, Heike (2006): *Empowerment bei der Beratung Arbeitssuchender. Eine Untersuchung zum Einsatz einer ressourcenorientierten Beratung arbeitssuchender Menschen ab 40 Jahren*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Leopold-Franzens-Universität Innsbruck.

Ben Hövels

Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung in den Niederlanden

In den Niederlanden konnten mit der Entwicklung und dem Einsatz von Instrumenten zur Erfassung und Bewertung formell wie informell erworbener Kompetenzen wichtige Erfahrungen mit Methoden der Kompetenzmessung sowie der Kompetenzentwicklung gewonnen werden. In dem Beitrag werden allgemeine und grundlegende Hauptlinien dieses Ansatzes dargestellt.

Anerkennung des informellen Lernens: Erkennung Verworven Competenties (EVC)

In den Niederlanden existiert eine breite Infrastruktur für die Umsetzung der „Erkennung Verworven Competenties“ – das sog. EVC-Prinzip – und das auf dieser Grundlage entwickelte Anerkennungsverfahren. Eine zentrale Institution in den Niederlanden für die Anerkennung von erworbenen Kompetenzen ist das „Kenniscentrum voor Erkennung Verworven Competenties“ in Utrecht, das Kenntnisse und Erfahrungen über EVC sammelt und darüber informiert. (www.kenniscentrumevc.nl). Inzwischen wurde ein national anerkannter Qualitätscode entwickelt. Die Idee, Kompetenzen sichtbar zu machen und weiterzuentwickeln, ist mittlerweile in den Niederlanden allgemein akzeptiert und spiegelt sich zum Teil bereits in den regulären Angeboten der (Berufs-)Bildungsträger wider.

EVC eröffnet eine Reihe von Perspektiven

- für das Individuum (EVC zeigt die eigenen Entwicklungsmöglichkeiten auf),
- für das Unternehmen (EVC ist ein wichtiges Instrumentarium für die Bildungsplanung),
- für die Arbeitsverwaltung (EVC eröffnet neue Vermittlungsmöglichkeiten),
- für die Bildungseinrichtungen (EVC erschließt neue und attraktive Formen des Lernens),
- wie auch für die Politik (EVC ist eine effektive Lernform in Bezug auf das (lebenslange) Lernen, der Employability der Beschäftigten und der Arbeitsmarktpolitik).

EVC – was verbirgt sich dahinter?

EVC zielt auf die Anerkennung von Kompetenzen, die in verschiedenen Lernumgebungen erworben werden: in formalen Lernumgebungen (z. B. Schule) ebenso wie in informellen Lernumgebungen (z. B. am Arbeitsplatz oder in der Freizeit). Bereits vorhandene Kompetenzen werden festgestellt, bewertet und zertifiziert (durch die Verleihung eines Zeugnisses oder anderen Zertifikats). Auf dieser Grundlage kann die persönliche Kompetenz weiterentwickelt werden.

EVC als Prinzip

Um den Mehrwert von EVC zu verstehen, ist es wichtig zu erläutern, was sich hinter dem Begriff verbirgt.

Vier Aspekte sind dabei von besonderer Bedeutung:

- EVC ist ein Prinzip, kein konkretes Instrument.
- EVC ist eine Art des Denkens und Handelns, bei der es um die Ermittlung, Bewertung, Anerkennung und Weiterentwicklung von Kompetenzen geht.
- Bei EVC steht das Individuum im Mittelpunkt.
- Bei EVC geht es nicht um Ausbildungen (d. h. formal erworbene Qualifikationen), sondern vielmehr um die Gesamtheit an Kenntnissen, Fertigkeiten, Verhaltensweisen und sonstigen persönlichen Qualifikationen eines Individuums.
- EVC ist lernwegunabhängig.

Dies bedeutet, dass es im gesamten Prozess von der Ermittlung bis zur weiteren Entwicklung der Kompetenzen nicht darum geht, ob man die Kompetenzen über einen formellen oder einen informellen Lernweg erworben hat, sondern dass man sie hat und (irgendwie) weiterentwickelt.

- EVC ist entwicklungsgerichtet.

In den unterschiedlichen EVC-Verfahren werden zwar in erster Linie die Kompetenzen, über die ein Individuum verfügt, ermittelt und anerkannt. Zugleich wird jedoch auch analysiert, welche Entwicklungsmöglichkeiten dieses Individuum hat. EVC ist also kein Ziel an sich, sondern ein Mittel, um die Entwicklung der individuellen Kompetenzen zu fördern.

Qualitätscode (EVC-Code) und fiskale Vorteile

Der mittlerweile entwickelte Qualitätscode wird genutzt, um mithilfe dieses national anerkannten Kriteriums EVC-Anbieter in einem Register der zertifizierten EVC-Anbieter aufzunehmen. Viele nationale Akteure im Feld der beruflichen Bildung (Arbeitgeberverbände, Gewerkschaften, Branchenorganisationen) haben bereits

Vereinbarungen getroffen, in denen sie festgelegt haben, dass sie ihre Mitglieder motivieren werden, den Qualitätscode zu nutzen. Organisationen können sich also als zertifizierte EVC-Anbieter registrieren lassen. Die nationale Bildungsinspektion (Inspectie van het Onderwijs) beurteilt anhand der benutzten EVC-Prozeduren die berufliche Ausbildung in den Berufsschulen (MBO = middelbaar beroepsonderwijs). Seit 2007 können „Käufer“ von EVC-Prozeduren (z. B. Unternehmen), die durch zertifizierte EVC-Anbieter angeboten werden, fiskale Vorteile geltend machen.

Nationale Qualifikationsstruktur als ein inhaltliches Kriterium

Die anerkannten Qualifikationen und Teilqualifikationen, die in der nationalen Qualifikationsstruktur für die berufliche Ausbildung (MBO) festgelegt wurden, bestimmen inhaltlich die EVC-Prozeduren. Nationale Qualifikationen werden durch paritätisch zusammengesetzte Kommissionen entwickelt (KBBs – Kenniscentra Beroepsonderwijs Bedrijfsleven = Kenntniszentren der beruflichen Ausbildung in Bedrijfsleven). Zurzeit existieren – organisiert nach Branchen – 18 KKBs. Die Bildungsinstitutionen (z. B. ROCs = Regionale Ausbildungszentren) sind verantwortlich für die Entwicklung, Gestaltung und Prüfung der Bildungsprozesse. Die Zertifizierungsbescheinigungen werden durch die Bildungsinstitutionen erteilt. Inhaltlich müssen 80% des Lernprogramms durch nationale Qualifikationen abgedeckt werden. Für die restlichen 20% können Bildungsinstitutionen eigene Lernangebote – z. B. angelehnt an regionale Bedürfnisse – nutzen.

EVC ist mehr als eine formale Zertifizierung

Die EVC-Regelungen und -Prozeduren in den Niederlanden zielen vor allem darauf ab, formale Anerkennungen zu realisieren, also eine Entsprechung mit den formal anerkannten Qualifikationen und Teilqualifikationen des nationalen Qualifikationsrahmens vorzunehmen. Für Bildungsinstitutionen ist dies auch aus betrieblichen Gesichtspunkten wichtig: In den Niederlanden werden Bildungsinstitutionen zum Teil nach Outputfinanzierung bezahlt (abhängig von der Zahl der von ihnen zertifizierten Personen).

Die Identifizierung, Bewertung und Zertifizierung von früher und/oder außerhalb des formellen Lernens erworbenen Kompetenzen hat aber, vor allem aus berufspädagogischer Perspektive, eine viel tiefere Bedeutung. Auch das Motivieren von Individuen ist von zentraler Bedeutung. Aus dieser Sicht sollte es nicht nur wichtig sein, dass verfügbare Kompetenzen mit bestimmten Qualifikationsstandards übereinstimmen. Stattdessen sollte auch das Kompetenzpotenzial eines Individuums berücksichtigt werden. Echte „Maßarbeit“ heißt also, die Perspektive zu ändern. Das KBA-Nijmegen hat in den letzten Jahren in dieser Hinsicht viele Studien durchgeführt.

EVC und das European Qualification Framework (EQF)

Das EVC-Prinzip der Lernwegunabhängigkeit korrespondiert sehr gut mit dem EQF-Prinzip der Outputorientierung. Auch die weitere Entwicklung der nationalen Qualifikationsstruktur für die berufliche Bildung in den Niederlanden in Richtung eines Systems von kompetenzbasierten Qualifikationen ist output-orientiert. In den Niederlanden ist der Anschluss zwischen der Qualifikationsstruktur der beruflichen Bildung und der Qualifikationsstruktur der hochschulischen und universitären Bildung noch nicht realisiert. Es existiert also in den Niederlanden noch keine allumfassende nationale Qualifikationsstruktur (vgl. auch Schuit et al. 2009). Dies ist jedoch eine zentrale Voraussetzung für den Anschluss des niederländischen Qualifikationsrahmens an das EQF.

Insgesamt stellt sich die Frage, inwieweit die in vielen europäischen Ländern traditionell eher prozessorientierte berufliche Bildung überhaupt strukturell an das output-orientierte EQF angepasst werden kann. Das betrifft auch die niederländische berufliche Bildung, die gekennzeichnet ist durch eine Mixtur von rheinländischen, französischen und angelsächsischen Elementen.

Literaturverzeichnis

- Duvekot, Ruud (2007): *Managing European diversity in life long learning. The many perspectives of the Valuation of Prior Learning in the European workplace*. Nijmegen/Vught/Amsterdam: HAN/EC – VPL/HvA.
- Frietman, Jos; Kennis, Rita; Hövels, Ben (2010): *Het managen van informeel leren: hoe ver kun je gaan? Een verkennende studie naar kwaliteitsmanagement van het informeel leren van docenten*. Heerlen/Nijmegen: Ruud de Moor Centrum/KBA.
- Hövels, Ben; Kutscha Günter (2001): *Berufliche Qualifizierung und Lernende Region. Entwicklungen in deutsch-niederländischen Systemvergleich, Berichte zur beruflichen Bildung: H. 246*. Bielefeld/Bonn: Bertelsmann/BIBB.
- Hövels, Ben; Frietman, Jos; Vink, José (2002): *Standaardsetting voor EVC. Een verkenning van de betekenis van inhoudelijke standaarden voor EVC*. Nijmegen: Kenniscentrum Beroepsonderwijs Arbeidsmarkt.
- Hövels, Ben; Roelofs, Mariska; van Dam, Els; Meijer, Kees (2006): *EVC als leidend principe bij de match van vraag en aanbod. Bouwstenen van een beleidsagenda voor een effectieve inzet van EVC bij reïntegratie van werkzoekenden*. Nijmegen: Kenniscentrum Beroepsonderwijs Arbeidsmarkt.
- Schuit, Hans; Kennis, Rita; Hövels, Ben; Busse, Gerd (2009): *Competentiegerichte kwalificatiedossiers gewogen. Deelonderzoek B: Een studie naar de Nederlandse kwalificatiestructuur in internationaal perspectief*. Nijmegen: Kenniscentrum Beroepsonderwijs Arbeidsmarkt.

Poul Christensen

Impulse der Kompetenzentwicklung aus dänischer Perspektive

Dänische Erfahrungen bei der Kompetenzentwicklung werden in allgemeiner Form dargestellt. Dadurch wird ein Überblick gegeben, wie gegenwärtig Instrumente in der Praxis etabliert werden mit dem politischen Ziel, dass 95% aller Jugendlichen bis zum Jahr 2015 Berufskompetenz erwerben können.

In Dänemark gibt es zwei Programme in der beruflichen Bildung.

Zum einen die „erhvervsuddannelserne“ (EUD) – die berufliche Ausbildung. Sie betrifft die Jugendlichen, beinhaltet aber auch Angebote für „Erwachsene“, die bereits Erfahrung aus dem Arbeitsleben mitbringen.

Zum anderen die „arbejdsmarkedssuddannelserne“ (AMU) – eine arbeitsmarkt-orientierte Fortbildung. Diese Form der Ausbildung konzentriert sich auf Ungelernte und Gelernte, die bereits auf dem Arbeitsmarkt sind – oder sich auf dem Weg dorthin befinden.

Zunächst werden Grundzüge der beruflichen Ausbildung dargestellt.

Das dänische Bildungsministerium nennt folgende vier Leitlinien der dänischen beruflichen Ausbildung:

- 1) Sie soll effektiv die Arbeitsmarktfähigkeit und den Übergang von der Ausbildung zur Beschäftigung der Jugendlichen sichern. Die Jugendlichen sollen unmittelbar brauchbare und relevante Kompetenzen beim Eintritt in den Arbeitsmarkt besitzen.
- 2) Sie soll ein flexibles System darstellen, das in der Lage ist, hoch qualifizierte und spezialisierte Arbeitskräfte auf einem Niveau auszubilden, das der Stufe „upper secondary level“ der akademisch orientierten Ausbildung entspricht.
- 3) Sie soll ein integratives System darstellen, das die Ausbildung auch jenen Gruppen garantiert, die normalerweise nur schwer eine Ausbildung absolvieren könnten, zum Beispiel Personen mit Migrationshintergrund, aus bildungsfernen Familien oder Personen mit Lernschwächen.
- 4) Sie soll ein anpassungsfähiges und entwicklungsorientiertes System darstellen, das den Herausforderungen einer globalisierten Welt und den allgemeinen gesellschaftlichen Veränderungen von einer Industrie- hin zu einer Wissensgesellschaft begegnen kann.

Darüber hinaus besteht das politische Ziel darin, dass – bis zum Jahr 2015 – 95% aller Jugendlichen in der einen oder anderen Form Berufskompetenz erwerben.

Zurzeit liegt der Wert bei etwa 80%. Für die Erreichung der noch fehlenden 15% spielt die berufliche Ausbildung eine entscheidende Rolle, und genau hierin besteht eine große, komplexe und sehr schwierige Aufgabe, die die berufliche Ausbildung zu bewältigen hat. Es wundert also nicht, dass einige Ziele besser und schneller erreicht werden können als andere.

Das dänische Bildungssystem ist so aufgebaut, dass alle Jugendlichen, die die gesetzliche Schulpflicht (von zehn Jahren) erfüllt haben, ein Recht auf eine berufliche Ausbildung besitzen.

Diese muss zwar nicht unbedingt ihrer Wunschausbildung, aber in jedem Fall einer Ausbildung im gewählten Berufsfeld entsprechen.

Es gibt zwölf Berufsfelder:

- Tiere, Pflanzen, Natur
- Produktion und Prozesstechnologie
- Transport und Logistik
- Hoch- und Tiefbau

sind vier der zwölf Branchen, die das gesamte dänische Berufsfeld bilden. In jeder dieser Branchen hat die Grundausbildung im Normalfall eine Dauer von 10 bis 20 Wochen. Sie kann jedoch bis auf insgesamt 60 Wochen verlängert werden, zum Beispiel für Jugendliche mit Sprachproblemen oder Lernschwächen.

Eine berufliche Ausbildung wählen etwa 30% der Jugendlichen. Im Vergleich dazu entscheiden sich 45% für den Besuch eines Gymnasiums und 20% wählen andere Ausbildungswege. 5% scheiden aus, die meisten in eine ungelernte Tätigkeit. Nach Beendigung der Grundausbildung entscheiden sich die Jugendlichen für eine der hundert spezifischen Fachausbildungen, die die berufliche Ausbildung beinhaltet. Zusätzlich müssen die Jugendlichen ein Praxisunternehmen finden und einen formellen Ausbildungsvertrag abschließen. Ohne Ausbildungsvertrag beschränkt sich die Wahlmöglichkeit der Auszubildenden auf eine Anzahl von schulischen Ausbildungen – und damit geht das Risiko einher, nicht die „Traumausbildung“ zu erhalten.

Nach weiteren ein bis drei Jahren berufsspezifischer Ausbildung – je nach gewählter Branche – und abwechselnder schulischer (typischerweise circa ein Drittel der Zeit) und praktischer Ausbildung im Betrieb (typischerweise etwa zwei Drittel der Zeit) erwartet die Lehrlinge die Gesellenprüfung.

Während der Vertragszeit mit dem Unternehmen werden die Auszubildenden mit einem besonderen Gehaltssatz entlohnt, grundsätzlich 50–75% des Lohnes eines ausgelernten Kollegen.

Fast alle Auszubildenden, die die Vertragszeit absolviert haben, bestehen auch die Gesellenprüfung. Für die allermeisten ist dies der Start in ein erfolgreiches Arbeitsleben, mit einer recht hohen Beschäftigungsfähigkeit und recht gutem Gehalt.

All das klingt nach einer sehr guten Situation in der dänischen Berufsbildung, nichtsdestotrotz gibt es jedoch ein paar ernsthafte Probleme.

Zunächst kommt es leider viel zu häufig zu einem Ausbildungsabbruch. Tatsächlich entfernen wir uns sogar von der bereits genannten Zielsetzung von 95 % immer mehr. Aktuell schließen weniger als 80 % der Jugendlichen ihre Ausbildung ab. Bei diesen Ausbildungsabbrüchen werden sowohl persönliche als auch soziale und kompetenzbedingte Schwierigkeiten von den Jugendlichen als Begründung für den Abbruch angeführt. Es handelt sich also um ein sehr komplexes Problem. Am meisten betroffen scheinen männliche Jugendliche mit Migrationshintergrund, speziell aus türkischen Familien, der arabischen Welt, Somalia, Pakistan und weiteren Staaten zu sein. Viele können nicht gut genug Dänisch sprechen, obwohl sie die gesetzlich vorgeschriebenen zehn Jahre Schule besucht haben. Etwa 40 bis 50 % dieser Zielgruppe brechen ihre Ausbildung ab und beginnen keine alternativen Ausbildungswege.

Dieser Sachverhalt stellt für Dänemark sowohl ein gravierendes soziales als auch ein Integrationsproblem dar. Initiativen, die die Chance dieser Zielgruppe, ihre Ausbildung erfolgreich zu beenden, erhöhen können, sind also von besonderer Bedeutung. Aber auch bei vielen dänischen Jugendlichen ohne Migrationshintergrund kommt es zum Ausbildungsabbruch – bei einem großen Teil aufgrund mangelnder Schulkenntnisse, zum Beispiel in Dänisch oder Mathematik. Andere Jugendliche scheiden aus, da es vielen von ihnen schwerfällt, den Anforderungen des modernen Arbeitsalltags und den sozialen Normen gerecht zu werden.

Der Arbeitsplatzmangel in Unternehmen stellt ein weiteres Problem dar, das durch die aktuelle Finanz- und Wirtschaftskrise noch verschärft wird. Deswegen ist es eine der großen Herausforderungen in Dänemark, mehr Unternehmen zu gewinnen, die Ausbildungsverträge mit Jugendlichen abschließen.

Paradox scheint in diesem Zusammenhang, dass es gerade die kleinen und mittleren Unternehmen sind, die Auszubildende einstellen, während die großen Unternehmen dabei unterrepräsentiert sind. Gerade in der jetzigen Krise ist es außerordentlich wichtig, dass Dänemark die Anstrengungen in der Berufsausbildung aufrechterhält. Andernfalls riskieren wir, dass eine ganze Generation von Ausbildungsverlierern geschaffen wird.

Meine Gewerkschaft – 3F – hat in diesem Zusammenhang vorgeschlagen, die ökonomischen Zuschüsse für Unternehmen, die Auszubildende einstellen, zu erhöhen. Finanziert werden soll das durch eine Art Besteuerung jener Unternehmen, die keine Auszubildenden einstellen.

Mit Blick auf die zukunftsweisende Flexibilität ist an die berufliche Ausbildung ein weit verzweigtes Netzwerk an beratenden „Fachausschüssen“, bestehend aus Vertretern der Arbeitgeberorganisationen und Gewerkschaften, geknüpft. Ihre Aufgabe besteht darin, die inhaltlichen Anforderungen der Unternehmen und der

Gesellschaft an die Ausbildung zu begutachten und, wenn notwendig, Änderungen vorzuschlagen.

Ich selbst bin Mitglied in sechs Fachausschüssen in der Transport- und Logistikbranche und halte die laufenden Debatten in den Ausschüssen für ausgesprochen innovativ und zukunftsweisend.

Vor dem Hintergrund dieser Skizze der dänischen Berufsbildung möchte ich die europäische Perspektive wie folgt kommentieren.

Es entspricht meiner Überzeugung, dass es nur in Ausnahmen möglich und wünschenswert sein wird, sich auf vergleichbare Berufsausbildungen auf europäischer Ebene zuzubewegen, denn dafür sind die Ausbildungstraditionen und -Strukturen in Europa zu verschieden.

Transparenz und europaweite Anerkennung sind demgegenüber ein Ziel, das sehr gewinnversprechend ist. In Dänemark wird derzeit an einer nationalen Implementierung des EQF gearbeitet, und wir haben fast den Punkt erreicht, an dem wir in den Fachausschüssen jede einzelne Berufsausbildung einbinden können. Ich bin mir persönlich nicht ganz sicher, wie informativ es für einen europäischen Arbeitgeber wirklich ist, wenn er erfährt, dass ein Bewerber eine Ausbildung in einem anderen Land auf einem EQF-Niveau vier absolviert hat – hier werden nebenbei wohl ohne Zweifel die meisten dänischen Berufsausbildungen eingeordnet. Konkretere und brauchbarere Informationen wird ein Arbeitgeber aus dem Europass entnehmen können, der sowohl die einzelnen Ausbildungselemente als auch die praktische Erfahrung einer Person dokumentiert.

Zusätzlich ist es wichtig, dass es überall in Europa spezielle Institutionen gibt, die autorisiert sind, die Ausbildung und Berufserfahrung von Ausländern zu validieren. Dabei müssen natürlich sowohl die tatsächlichen Kompetenzen als auch die Ausbildungstraditionen des Gastlandes berücksichtigt werden.

Von ganz besonderer Bedeutung ist es, dass wir in allen EU-Ländern die Probleme überwinden, die es in der beruflichen Ausbildung gibt. Sie machen im Allgemeinen einen etwas vernachlässigten Teil des Bildungssystems aus, der den Jugendlichen zur Verfügung steht. Ich selbst habe keinen Zweifel daran, dass die im Vergleich zu Europa ziemlich geringe Arbeitslosenquote der Jugendlichen in Dänemark nicht zuletzt auf unser einigermaßen gut funktionierendes Berufsausbildungssystem zurückzuführen ist.

Ein weiterer interessanter Aspekt der dänischen beruflichen Ausbildung besteht darin, dass sie für erfahrene Arbeiter die Möglichkeit eröffnet, die bisherige Ausbildung und die im Arbeitsprozess tatsächlich erworbenen Realkompetenzen in einer Beurteilung zu erfassen, auf diese Weise die Ausbildung zu verkürzen und sich dann einer entsprechenden Gesellenprüfung zu unterziehen. Diese Möglichkeit, „einen Nachweis für das zu bekommen, was man kann“, nutzen heute sehr viele

„Erwachsene“ – mit der Folge einer höheren Beschäftigungsfähigkeit, geringerem Risiko der Arbeitslosigkeit und vielleicht auch höherem Lohn. Als Beispiel kann ich viele erfahrene LKW-Fahrer anführen, die auf diese Weise ihre Gesellenprüfung nach nur wenigen Monaten praktischer und fünf bis sieben Wochen schulischer Ausbildung absolviert haben.

Im Folgenden nun einige Punkte, die das zweite Berufsbildungssystem in Dänemark betreffen, nämlich zu der eingangs bereits erwähnten AMU beziehungsweise arbeitsmarktorientierter Fortbildung.

Innerhalb des ökonomischen und organisatorischen Rahmens, der dem Bildungsministerium zur Verfügung steht, hat ein Netzwerk von Weiterbildungsausschüssen, in denen die Akteure des Arbeitsmarktes repräsentiert sind, Kompetenzbedarfsanalysen für circa 140 Branchen ausgearbeitet. Auf diesen Analysen beruhend, wurden mehr als 3000 kurze fachliche Kurse mit einer Dauer von einem bis dreißig Tagen spezifiziert.

Zielgruppe dieser Kurse sind ungelernete und qualifizierte Arbeitskräfte. So findet man unter den Kursangeboten sowohl Einführungsmodule als auch Angebote für Fortgeschrittene, die bereits ausgebildet sind.

Im europäischen Vergleich ist die Finanzierung solcher kurzen Kurse recht attraktiv. Eine Teilnahmegebühr von 15–20 Euro am Tag wird erhoben, und es werden etwa 13 Euro pro Teilnehmerstunde als Teilnehmerunterstützung gezahlt. Diese Unterstützung kann dem Arbeitgeber des Teilnehmers ausgezahlt werden, wenn dieser den gewöhnlichen Arbeitslohn während des Kurses zahlt.

Jedes Jahr nehmen 15–20% der Arbeitnehmer an einer AMU-Maßnahme teil. Dabei nutzen meist die größeren Unternehmen AMU-Angebote. Auch in Dänemark ist es ein Problem, dass sich die kleineren Unternehmen der durch AMU (arbeitsmarktorientierte Fortbildung) möglichen Entwicklungsperspektiven zu wenig bewusst sind.

Es steht außer Frage, dass die dänische AMU- oder arbeitsmarktorientierte Fortbildung, die nun seit 50–60 Jahren existiert, einen erheblichen Beitrag zur beruflichen Umstellung geleistet hat, zu der wir in Dänemark gezwungen waren. Zuerst in der markanten industriellen Entwicklung in der Nachkriegszeit, und dann in der tiefgreifenden Globalisierungs- und Technologisierungswelle der letzten 20–25 Jahre.

Zum Abschluss einige Betrachtungen über die Herausforderungen der nächsten Jahre.

Wir wissen, dass viele der Arbeitsplätze, die heute verloren gehen, nicht in ihrer „alten“ Form wiederkehren, sondern im Gegenteil – wenn sie denn in Dänemark bleiben und nicht nach China „outgesourct“ werden – auf einem höheren Kompetenzniveau neu entstehen. Untersuchungen der strategischen Änderungen zur Arbeitskraftnachfrage in Unternehmen deuten darauf hin, dass sich somit an die zehn Prozent der Arbeitsplätze ändern – und das jedes Jahr!

Wenn sich die aktuelle Krise einmal wendet, kann sich also bereits viel verändert haben. Für große Teile der Belegschaften erhöht sich das Risiko, Einkommensverluste hinzunehmen, ganz im Gegensatz dazu, was wir uns – zumindest seitens der Gewerkschaften – wünschen.

Eine gute Frage lautet daher, ob die dänischen – und die europäischen – Systeme der beruflichen Qualifizierung die Antwort auf diese enormen Herausforderungen finden können?

Dabei helfen europäische Transparenz und gegenseitige Anerkennung nur wenig. Die entscheidende Frage lautet: Werden unsere Politiker den notwendigen Mut und die notwendigen Visionen entwickeln, um eine solche Aus- und Weiterbildung und Beschäftigungspolitik zu gestalten, die allen Arbeitnehmern den künftigen Arbeitsplatz sichert?

Oder liegt es ihnen mit ihrer Krisen-Hilfe nur daran, die Banken zu retten – und nicht die allgemeine Mitbürgerschaft?

Nastasja Ernst

Innovative Konzepte der Kompetenzentwicklung in Skandinavien

Der Beitrag stellt Erfahrungen dar, die bei der strukturierten Erfassung, Bewertung und Dokumentation der vorhandenen Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen in Dänemark und Schweden erprobt und erfolgreich implementiert wurden.

Hervorzuheben sind hier vor allem die Konzepte in der Anerkennung informeller und non-formaler Kompetenzen, der dänischen „Realkompetencer“ und des schwedischen „validering“. Dabei werden auch die Vorteile herausgearbeitet, die für Arbeitsuchende, Arbeitnehmer und Migranten in der Stärkung der Position bei Bewerbungen um einen Arbeitsplatz bzw. bei der weiteren Fortbildung liegen. Arbeitgeber können durch die Validierung verlässliche Informationen über das Qualifikationsprofil der Bewerber erhalten, Fehlallokationen können vermieden und Transparenz in der Personalrekrutierung kann geschaffen werden. Für die Aus- und Weiterbildung insgesamt bietet Validierung die Basis für die Anpassung an die Erfordernisse des Arbeitsmarktes.

1. Vorbemerkungen

Strukturelle Veränderungen der Wirtschaft, technologischer Wandel und die Entwicklung hin zu einer wissensbasierten Marktwirtschaft haben das traditionell verankerte duale Berufsbildungssystem in Deutschland vor neue Herausforderungen gestellt. Neue Ansätze, wie z. B. die gestaltungsoffenen Ausbildungsberufe, der Übergang zu einer handlungs- und geschäftsprozessorientierten Ausbildung, die stärkere Nutzung des betrieblichen Arbeitsplatzes als Lernort sowie die Entwicklung von Modellen des externen Ausbildungsmanagements erbrachten einen erheblichen Modernisierungsschub.

Angesichts des tief greifenden demografischen Wandels sind weitere Modernisierungen dringend erforderlich. Gerade auf dem Feld der beruflichen Nachqualifizierung, der Verbesserung des Übergangssystems und der Ausbildung selbst muss das duale System seine wichtige Funktion in der sozialen Inklusion und Chancengleichheit wahrnehmen. Es muss gelingen, an die bei vielen Jugendlichen vorhandenen, formell und informell erworbenen Kompetenzen anzuknüpfen, diese zu erfassen, zu validieren und für die Gestaltung einer effektiven Ausbildung zu nutzen.

Dass es dazu bereits sehr erfolgreiche Ansätze gibt, zeigen nicht zuletzt die Beiträge dieses Buches.

Im Spannungsfeld von Berufsfähigkeit und Unternehmensorientierung gilt es aber auch internationale Erfahrungen auszuwerten und zu nutzen. Hervorzuheben sind hier vor allem Erfahrungen in der Anerkennung informeller und non-formaler Kompetenzen, wie sie z. B. in Dänemark und Schweden erprobt und erfolgreich implementiert wurden. Der Artikel stellt die Konzepte der dänischen „Realkompetencer“ und des schwedischen „validering“ vor und will damit Anregungen auch für den Erfahrungsaustausch mit unseren Konzepten geben.

2. Das Konzept der dänischen „Realkompetencer“

Ausgangslage

Vor einer umfangreichen Reform in den 90er-Jahren hatte das dänische Berufsbildungssystem noch eine stärkere Ähnlichkeit mit dem dualen System in Deutschland. Im Zuge der Reform wurde der Anteil der Ausbildung in der Berufsschule erhöht, das System wurde modularisiert und zudem mit der Weiterbildung verknüpft. Einem allgemeinen Berufsschuljahr folgt nun eine bezahlte betriebliche Ausbildung, obwohl auch ein paralleler Schulbesuch weiterhin möglich ist. Außerdem können Zusatzkompetenzen für andere Berufe (erhvervsrettet påbygning) oder für ein Hochschulstudium (studiekompetencegivende påbygning) erworben werden (Grollmann/Gottlieb/Kurz 2003, S. 8). In Dänemark herrscht traditionell ein starker Einfluss lokaler Interessengruppen. Wie in anderen europäischen Ländern (z. B. Norwegen, Niederlande) wurde das Berufsbildungssystem dezentralisiert. Die Rolle der Schulen wurde gestärkt, und nationale Ausbildungsstandards wurden definiert. Dabei wurde die Kooperation zwischen Berufsschulen und Unternehmen vor Ort gefördert. Durch viele Maßnahmen gelang es damit, die Jugendarbeitslosigkeit erheblich zu senken.¹ In diesem Reformprozess gewann auch der Kompetenzansatz eine zunehmende Bedeutung.

Der dänische Realkompetenzbegriff

Das dänische Bildungsministerium stellt auf seiner Internetseite ausführliche Informationen über die Realkompetenzfeststellung zur Verfügung. Unter „realkompetencer“ versteht man demnach in Dänemark **das gesamte Wissen, die Fertigkeiten und die Kompetenzen einer Person, unabhängig davon, wo oder unter welchen**

1 Diese Entwicklung wird durch Daten zur Jugendarbeitslosigkeit im internationalen Vergleich deutlich nachgewiesen, so zum Beispiel in den OECD-Berichten „Education at a glance“ und „Labour Force Statistics“ oder in den „Millennium Development Goals Indicators“ der Vereinten Nationen.

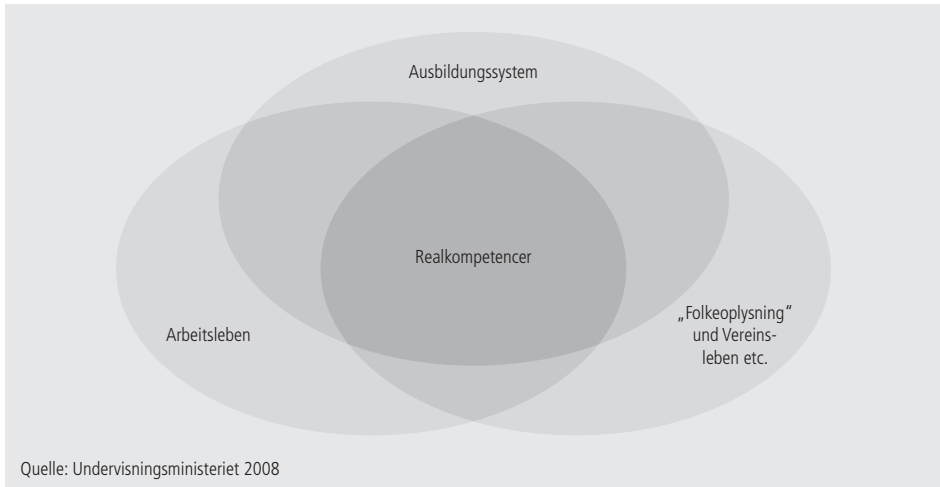
Bedingungen diese erworben wurden (*Undervisningsministeriet 2008, S. 7*). Sollen die Realkompetenzen einer Person herausgestellt und als Teil der Kompetenzentwicklung anerkannt werden, muss ermittelt werden, was a) im Arbeitsleben, b) im „folkeoplysning“², im Vereinsleben und c) im Ausbildungssystem erlernt wurde und wie Verbindungen zwischen den verschiedenen Lernumfeldern geschaffen werden können (*Undervisningsministeriet 2008, S. 7*). Die drei Lernumfelder sind in *Abbildung 1* noch einmal dargestellt. Sie umfassen die *formellen, informellen* und *non-formalen* Lernprozesse: Der Erwerb formeller Kompetenzen (in Deutschland die schulische und betriebliche Bildung) erfolgt in einer öffentlich anerkannten Ausbildung oder einem öffentlich anerkannten Kursverlauf und wird durch entsprechende Zertifikate und Zeugnisse dokumentiert.

Non-formale Kompetenzen (in Deutschland die außerschulische Bildung) beziehen sich auf Lernprozesse zur persönlichen und sozialen Bildung, die zwar außerhalb des formalen Curriculums, aber dennoch innerhalb eines organisierten und strukturierten Lernumfeldes erfolgen. Weiterbildende Aktivitäten am Arbeitsplatz und im Folkeoplysnings- oder Freiwilligenbereich werden bewusst gewählt und dienen der Verbesserung bestimmter Fähigkeiten und Kompetenzen. Eine Dokumentation ist auch hier zu einem gewissen Grade durch Zertifikate möglich.

Kompetenzen können jedoch auch informell erworben werden. Das bedeutet, dass der Erwerb nicht an eine Organisation oder Struktur gebunden ist und auch unbewusst erfolgen kann. Informelle Bildung geschieht in lebenslangen Lernprozessen. Es sind Werte, Haltungen, Fähigkeiten und auch Wissen, die von der frühen Kindheit bis ins späte Alter von der Familie, den Nachbarn und dem gesamten Umfeld, zum Beispiel durch Reisen, im Spiel, aus den täglichen Dialogen und aus Alltagserfahrungen gewonnen werden. Sie liegen nicht zertifiziert vor und können nur durch entsprechende Tests und Kompetenzfeststellungsverfahren ermittelt werden (Danmarks Evalueringinstitut 2008. S. 7). Der dänische Realkompetenzbegriff verdeutlicht also die Möglichkeit zahlreicher Lernformen und Kompetenzquellen und hebt hervor, dass Kompetenzen nicht nur bewusst und in organisierten Lernumfeldern erworben werden. Die Realkompetenz spiegelt somit die Komplexität der vom Menschen in unterschiedlichen Prozessen erworbenen Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen wider. Um jedoch die Anerkennung dieses Kompetenzclusters zu gewährleisten, bedarf es geeigneter Kompetenzfeststellungsverfahren.

2 Seit 1991 gibt es in Dänemark das „folkeoplysningslov“, ein Gesetz zur administrativen und ökonomischen Unterstützung von Formen der informellen Erwachsenenbildung, des freiwilligen Engagements in Vereinen, der informellen Bildung in Volkshochschulen und Universitäten (folkeuniversiteter). Seit dem 1. Januar 2007 umfasst das Gesetz auch die Vereinsarbeit von Kindern und Jugendlichen. Zuschüsse gibt es von den Gemeinden und teilweise auch von staatlicher Seite.

Abbildung 1:



Prinzipien und Methoden der Kompetenzfeststellung und -validierung

Allen Bürgern soll eine Bewertung und Validierung ihrer erworbenen Kenntnisse und Kompetenzen offenstehen, wobei der Grundsatz der Freiwilligkeit gilt und die Initiative beim Einzelnen liegt.

Dabei führte im öffentlichen Sektor die Strategie Recognition of prior learning in the education system (Anerkennung früheren Lernens im Bildungssystem) aus dem Jahre 2004 (Vorgänger war der better education action plan – Aktionsplan für bessere Bildung aus dem Jahre 2002) letztendlich zu einer Gesetzesänderung im Jahr 2007³, die jedem Bürger das Recht auf eine individuelle Kompetenzanalyse und -validierung gibt. Der besondere Perspektivwechsel liegt in dem gewählten Motto: „Es zählt alles, was du kannst!“ („Alt det du kan, tæller!“) Während bisher eine Anerkennung immer auf den noch mangelnden Kompetenzen für einen möglichen Abschluss einer Aus- oder Weiterbildung beruhte, soll der Fokus nun auf den bereits vorhandenen Kompetenzen liegen, die gegebenenfalls auch ohne abgeschlossene Ausbildung eine Zertifizierung der Kompetenzen und den Einstieg in den Arbeits-

3 Dem Parlament (folketing) wurde von verschiedenen Ministerien ein Bericht zur Gesetzesänderung vorgelegt, der unter dem Motto: „Es zählt alles, was du kannst!“ („Alt det, du kan, tæller“) neue flexiblere Ermittlungs- und Entwicklungsmethoden für die versteckten Kompetenzen der Bürger eröffnete. (Bericht unter <http://pub.uvm.dk/2004/realkompetencer> plus Diskussionsvorlage unter <http://pub.uvm.dk/2005/detdukan> og <http://pub.uvm.dk/2007/soroe07>) Am 1. August 2007 trat auf Grundlage des Berichtes ein neues Gesetz in Kraft, das das individuelle Kompetenzassessment regelt.

markt ermöglichen. Es zählt also nicht das, was noch fehlt, sondern alles, was schon vorhanden ist (Thomsen 2007, S. 4).

Dabei wird der Validierungsprozess möglichst flexibel gestaltet, indem alle Teilnehmer einen persönlichen Bildungsplan und einen Tutor haben. Die genauen Schritte in der Kompetenzfeststellung sind dabei:

- Information, Anleitung und Klärung
- Sammlung von Nachweisen und Dokumenten
- Kompetenz-Assessment
- Anerkennung von Realkompetenzen
- Zugang zu Weiter- bzw. Bildungsprogrammen
- Persönlicher Weiterbildungsplan
- „Kompetenzzertifikat“
- Bildungszertifikat

Im Einzelnen dient die Anerkennung von Realkompetenzen folgenden Zwecken:

- a) als Voraussetzung für die Aufnahme in eine Ausbildung. Anhand eines individuellen Lernplans kann sich die Ausbildung so entweder kürzer gestalten, kann aber auch bei Jugendlichen mit mangelnder Ausbildungsreife verlängert werden. Es ist also möglich, jedem Auszubildenden flexibel die Ausbildung zu gewährleisten, die ihn am effektivsten und sichersten zum gewünschten Ausbildungsabschluss führt.
- b) als individuelle Berechtigung für die Verkürzung der Ausbildung. Die Fachauschüsse der jeweiligen Ausbildungsprogramme, in denen die sozialen Partner gleichberechtigt vertreten sind, besitzen das Recht, über eine Verkürzung der Ausbildung zu entscheiden. (Über eine Verkürzung bis zu vier Wochen entscheiden die Bildungsinstitutionen selbst.)
- c) als Basis für die Anerkennung von Teilqualifikationen. Den Lernenden kann ein „Kompetenzzertifikat“ für Teile der Ausbildung oder gewisse erfüllte Ausbildungsziele ausgestellt werden. Somit wird leistungsschwächeren Schülern die Möglichkeit einer Anerkennung ihrer Leistungen gegeben.
- d) als Basis für die Anerkennung einer abgeschlossenen Ausbildung. Diese wird mit einem ordentlichen und berufsbezogenen „Ausbildungszertifikat“ bestätigt. Dabei ist es unwichtig, wo die Kompetenzen erworben wurden. Es ist also zum Beispiel möglich, eine im Ausland erworbene Ausbildung zu evaluieren und anzuerkennen. Für die Anerkennung von abgeschlossenen Ausbildungen ist die internationale Ausbildungsinstitution⁴ (früher CIRIUS) eingerichtet worden, die sich gleichzeitig mit der Internationalisierung von Bildung beschäftigt.

4 Im Internet unter: <http://www.iu.dk/>

Die Anerkennung der Realkompetenzen beruht dabei auf folgenden Prinzipien:

- Die Realkompetenzen werden auf Basis der Regeln und Rahmen der einzelnen Ausbildungsfelder ermittelt.
- Jeder Einzelne hat die Verantwortung zur Dokumentation der Realkompetenzen beizutragen.
- Für die Realkompetenzfeststellung können Gebühren erhoben werden (nicht für Kursausbildungen).
- Die Kompetenzfeststellung erfolgt immer zielgerichtet auf ein bestimmtes Ausbildungs- und Tätigkeitsprofil.
- Die Kompetenzen werden unabhängig davon anerkannt, wo oder auf welche Weise sie erworben wurden, allerdings ohne die Qualität/das Niveau der Ausbildung zu verringern
- Die angewandten Methoden müssen ein zuverlässiges Ergebnis sichern.
- Das Ergebnis der Kompetenzfeststellung und -anerkennung wird durch die Ausstellung eines Zertifikats dokumentiert.

Verantwortlich für das Sammeln der relevanten Nachweise ist der jeweilige Nutzer. Dazu gehören beispielsweise Tätigkeitsbeschreibungen und Zeugnisse von Arbeitgebern, Teilnahmenachweise von Weiterbildungsaktivitäten und Selbsteinschätzungen relevanter Arbeitserfahrungen, u. a. auch im ehrenamtlichen oder bürgerschaftlichen Bereich. Die Nutzer erhalten unterstützendes Material zur Dokumentation ihrer persönlichen Lernbiographie. Als Beispiel für ein solches Instrument soll hier ein Kompetenzprofil zur Selbsteinschätzung der Kompetenzentwicklung durch den Besuch an einer Abendschule vorgestellt werden. Das Profil wurde von den liberalen Organisationen der Erwachsenenbildung NETOP (Netværk for Oplysning) und LOF (Liberal Oplysnings Forbund) entwickelt und ermöglicht es, das eigene Kompetenzprofil samt Kurstitel und Anzahl der Stunden binnen weniger Minuten selbst am Internet zu erstellen und auszudrucken. Durch einen Stichpunktkatalog (im Folgenden zwei Beispiele) wird so eine Selbsteinschätzung in sieben Kompetenzbereichen vorgenommen: fachliche Kompetenz, physische und Gesundheitskompetenz, Lernkompetenz, Kreativitäts- und Innovationskompetenz, Selbstmanagementkompetenz, Kommunikationskompetenz, demokratische und soziale Kompetenz. Nachfolgend gibt ein Netzdiagramm (Beispiel in Abbildung 2) Auskunft über den Entwicklungsgrad der Kompetenzen.

1. fachliche Kompetenz

Ich bin besser geworden:

- das Erlernte im Beruf oder für meine Bewerbungen zu nutzen,
- das Erlernte mit anderen Freizeitaktivitäten zu verbinden,
- die erlernten Techniken und Begriffe zu verwenden,

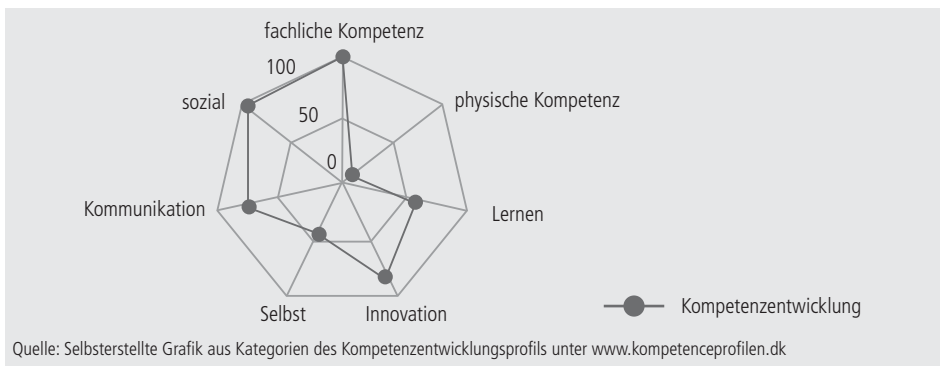
- neue Perspektiven innerhalb des Erlernten zu erkennen,
- neues Wissen innerhalb des Faches zu erschließen,
- den Inhalt des Faches an andere zu vermitteln,
- selbstständig mit dem Erlernten zu arbeiten.

2. physische und Gesundheitskompetenz

Ich bin besser geworden:

- meine eigenen Stressreaktionen zu erkennen,
- um stressauslösende Faktoren zu wissen,
- den Stress zum eigenen Vorteil zu nutzen und bewusst zu entspannen,
- auf die Signale des Körpers zu hören,
- auf meinen Körper zu achten,
- gesunden Gewohnheiten zu folgen.

Abbildung 2:



Die Bewertung einer solchen und weiterer Dokumentationen obliegt allein den Bildungseinrichtungen, die geeignete Methoden und Instrumente heranzuziehen haben, um die individuellen Lernleistungen zuverlässig und im Hinblick auf die spezifischen Anforderungen der entsprechenden Bildungsleistung einzuschätzen. Sofern notwendig, soll die Option einer mehrtägigen Klärungsphase bestehen. Andere Formen der Evaluation, neben traditionellen Tests, sollen ebenfalls möglich sein und beispielsweise am Arbeitsplatz stattfinden können. Zu den Methoden, die generell eingesetzt und kombiniert werden können, zählen:

- schriftliche Dokumentation, etwa in Form eines Curriculum Vitae oder eines Portfolios, das die Grundlage des Assessment bildet;
- strukturierte Interviews während der verschiedenen Phasen des Bewertungsprozesses;

- Beobachtung bei der Bearbeitung einer praktischen Aufgabe;
- Tests und Prüfungen zur Erfassung von Kenntnissen und Fertigkeiten.

Der Umsetzungsprozess

Der bereits mehrfach genannte Begriff „folkeoplysning“ steht exemplarisch für die reiche Tradition Dänemarks in der informellen Erwachsenenbildung. Im Sinne Grundvigs umfasst der dritte Sektor eine Vielzahl von Institutionen (zum Beispiel folkeuniversiteter, dagsfolkeskoler, kostskoler, folkeskoler, efterskoler), die auch eine Vielzahl an Möglichkeiten zur Entwicklung und Validierung von nicht-formalem und informellem Lernen ermöglichen. Die liberale Dachorganisation DFS⁵ (Dansk Folkeoplysnings Samråd) bietet zur Zeit 33 liberalen Organisationen der Erwachsenenbildung ein Netzwerk zur Kooperation untereinander und mit dem öffentlichen Sektor und informiert ausführlich über die rechtlichen und politischen Bestimmungen sowie praktische Projekte, die sich mit Realkompetenzen und deren Validierung befassen.

Im privaten Sektor gibt es schon seit den 90er-Jahren viele Beispiele der Anerkennung von im Arbeitsprozess erworbenen Erfahrungen und Kompetenzen. Dieser Prozess wurde umfassend von den Gewerkschaften des Landes unterstützt. Seit 1997 erfolgt nun auch eine Einbeziehung der in individuellen Lebens- und Lernprozessen erworbenen Erfahrungen und Kompetenzen.

Zunehmend wurde auch im öffentlichen Sektor der Fokus besonders auf die Anerkennung von Realkompetenzen gelegt und auf alle Bildungsbereiche ausgeweitet. Die informellen und non-formalen Kompetenzen spielen also sowohl in weiterführenden Schulen, in der beruflichen und in der Hochschulbildung als auch in der Weiterbildung eine entscheidende Rolle.

Das Bildungsministerium in Dänemark hat eine Reihe von Initiativen gestartet, die über die neuen Regeln informieren und deren Gebrauch in der Praxis fördern sollen. Es wurden eine Reihe Zusammenarbeitsvereinbarungen mit dem Arbeitsmarkt getroffen und eine Informations- und Netzwerkkampagne gestartet, die eine „Werkzeugkiste“ mithilfefestellungen bereitstellt. Zusätzlich informieren ein Handbuch zur Realkompetenzfeststellung in der Erwachsenen- und Weiterbildung und das digitale Betreuungsportal „uddannelsesguiden.dk“. Es wurde ein nationales Wissenszentrum für Kompetenzfeststellung etabliert und mit dem Dokumentationsinstrument „minkompetencemappe.dk“ eine weitere Hilfestellung für die Bürger bereitgestellt. Im Zuge einer Radiokampagne (Danmarks Radio DR) wurden außerdem verschiedene Konferenzen, Seminare und Tagungen zum Thema Realkompetenzen abgehalten.

5 Im Internet unter: <http://www.dfs.dk/realkompetence/realkompetence.aspx> (12.02.2010, 14:00 Uhr)

3. Fazit

Dieses flexible dänische System ermöglicht es, die differenzierten Voraussetzungen der Teilnehmenden zu berücksichtigen und individuelle Lernwege zu konzipieren, die ihrer Ausbildungsreife entsprechen. In unterschiedlichen Bildungswegen erworbene Kompetenzen gehen nicht verloren, sondern dienen als validierte Zugangsberechtigung zu weiteren Lernwegen bzw. zum Arbeitsmarkt. Nachfolgende Bildungsinstitutionen und Arbeitgeber können sich auf diese Informationen verlassen. Wie Statistiken ausweisen, hat dieses System Einfluss auf die Senkung der Jugendarbeitslosigkeit und wird so besser der zunehmenden Heterogenität der Lerngruppen gerecht. Die Feststellung der Realkompetenzen sichert eine formale Anerkennung der Gleichwertigkeit von Lernleistungen innerhalb und außerhalb des Bildungssystems.

Rie Thomsen von der Pädagogischen Universität in Dänemark macht darauf aufmerksam, dass das Realkompetenzkonzept nur dann funktionieren kann, wenn der Wert der Realkompetenzanalyse in der Gesellschaft anerkannt wird. Realkompetenzen sind deshalb nicht nur als konvergenter Prozess auf die Ausbildung bezogen, sondern als divergenter Prozess, der alle Bereiche des informellen Lernens miteinbezieht, zu sehen. Eine besondere Aufgabe der Identifikation, Anerkennung und Dokumentation und nicht zuletzt der Motivation kommt in Dänemark besonders dem Folkeoplysning zu (Thomsen 2007, S. 2).

Herausforderungen liegen in der Transparenz der Evaluierungsprozesse. Anforderungen werden besonders an diejenigen gestellt, die die Evaluierungen und Assessments durchführen, aber auch an die verwendeten Instrumente und Methoden.

Auch wenn es zahlreiche Beispiele auch aus dem privaten Sektor für Realkompetenzanerkennung gibt, sind viele nur in dänischer Sprache dokumentiert. OECD-Studien zählen zwar einige Programme auf, jedoch fehlen bislang Evaluierungen und eine Dokumentation der Stärken und Schwächen dieser Projekte (Davidson 2007: 24).

Kritisch zu betrachten ist die Rolle der Bildungsträger in diesem Validierungsprozess. Ihnen obliegt häufig die Kompetenzfeststellung. Dabei sehen sie sich dem Zwang ausgesetzt auch solche Kompetenzen zu ermitteln, die zu Verkürzungen von Ausbildungsgängen führen. Das liegt aber nicht immer unbedingt in ihrem Interesse. Hier spielen vor allem finanzielle Faktoren eine Rolle, aber auch die Tatsache, dass sich die Bildungsinstitutionen oft als letztes von den traditionellen Bildungsmodellen und den formalen Bildungskonzepten lösen können (Thomsen 2007, S. 4).

Das European inventory on validation of informal and nonformal learning konstatiert in seinem Bericht 2007, dass Modellprojekt- und Entwicklungsarbeit ausgedehnt werden müssen.

Vertrauen und Zuverlässigkeit zwischen Bildungsinstitutionen und privaten Trägern müssen weiterentwickelt werden, damit Assessmentergebnisse noch aussa-

gekräftiger und verlässlicher werden. Auch die Zielgruppe muss mit der Evaluierung und den angebotenen Kursen zufrieden sein. Außerdem wird festgestellt, dass die Berufsberatung verbessert werden kann, insbesondere in Hinsicht auf die Kooperation zwischen den Institutionen.

Die weitere Vervollkommnung des hier vorgestellten dänischen Kompetenzkonzepts dient in jedem Falle, dem eingangs bereits vorgestellten Motto: „Alt det du kann, tæller!“ – Alles, was du kannst, zählt!

4. Das Konzept des schwedischen „Validering“

Ausgangslage

Ganz anders als in Dänemark und vor allem Deutschland findet die Berufsbildung in Schweden überwiegend innerhalb der Sekundarstufe II an staatlichen Schulen statt und wird durch relativ kurze Praktikumseinsätze in Unternehmen ergänzt. Während in Deutschland ungefähr 360 Berufe registriert sind, muss in Schweden die Wahl zwischen nur 60 unterschiedlichen Berufsausbildungen getroffen werden. Dies deutet bereits darauf hin, dass die Ausbildung in Schweden allgemeiner gestaltet ist.

Das schwedische Bildungswesen beruht auf dem Grundsatz, dass alle Kinder und Jugendlichen den gleichen Zugang zur Bildung haben müssen. Die Ausbildung soll also innerhalb jeder Schule und Schulform gleichwertig sein. Wie auch in Dänemark und in vielen anderen europäischen Ländern dauert die obligatorische Grundschulausbildung neun Jahre. Danach schließt sich für 98% der Grundschulabsolventen die integrierte Einheitsgymnasialschule im Rahmen der beruflichen Erstausbildung (grundläggande yrkesutbildning) an. Auch der Unterricht in der Erwachsenenbildung (yrkesutbildning för vuxna) richtet sich nach diesen beiden Schultypen.

Die Zuständigkeit für die Ausbildung liegt in Schweden allgemein beim Reichstag, der Regierung und den entsprechenden Ministerien. Nach und nach wurden jedoch viele Zuständigkeiten auch auf die Gemeinden übertragen und das System mehr und mehr dezentralisiert.

Die Ausbildungsprogramme werden von den Gemeinden angeboten, die sowohl genügend unterschiedliche als auch auf die Wünsche der Jugendlichen abgestimmte Bildungsgänge anbieten sollen (CEDEFOP 2009, S. 27). Sie müssen sich auch um einen betrieblichen Ausbildungsteil kümmern und sind so oft auf gute Kontakte zu staatlichen Institutionen und der Wirtschaft angewiesen. Das führt auch dazu, dass die Gymnasien, die an große Unternehmen angegliedert sind, eine größere Betriebs- und Praxisnähe bieten können. Beispiele hierfür sind das ABB Industrigymnasiet in Sala, das Scania Industrigymnasiet oder das Volvogymnasiet.

Bereits in den 70er- und 80er-Jahren wurden zahlreiche Maßnahmen eingeleitet, um den Unterricht in der Gymnasialstufe zu flexibilisieren und sowohl den Anforderungen des Arbeitsmarktes als auch der Hochschulen und Universitäten anzupassen und entlang der Erwartungen und Wünsche der Jugendlichen zu gestalten. Im Jahre 2009 beschloss die Regierung erneut, das Bildungssystem zu erneuern. Diese Reformen sollen 2011 abgeschlossen sein. Dabei wird der Schwerpunkt mehr auf berufsbildende Elemente gelegt. Ein neues Berufshochschulamt plant somit zum Beispiel einen stärkeren Einbezug der Wirtschaft in die Gestaltung der Berufsbildung, einen größeren Praxisanteil in den Ausbildungsprogrammen und die Einführung eines Berufsschulabschlusszeugnisses der Sekundarstufe II.

Individuelle Ausbildungspläne können die Ausbildung auch ganz speziell auf die Bedürfnisse der Schüler zuschneiden. Bei Unsicherheiten ermöglicht ein individueller Lernplan durch die Verlängerung der Ausbildung, Schwächen aufzuholen und etwas später in ein landesweites Programm zu wechseln.

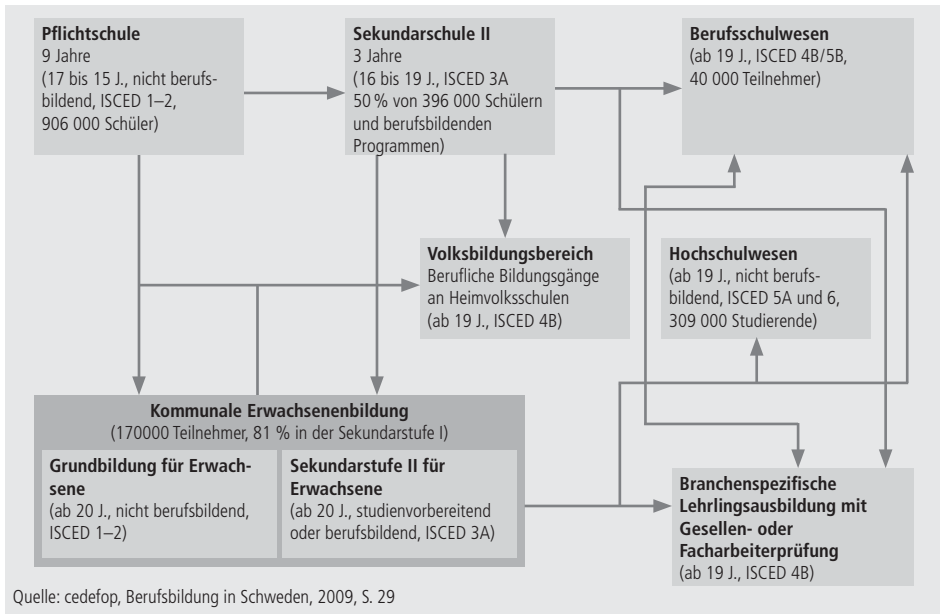
In den 13 berufsbezogenen von insgesamt 17 Ausbildungsprogrammen werden mindestens 15% der Gesamtzeit der Ausbildung im Betrieb verbracht.⁶ Die betrieblichen Ausbilder müssen für ihre Ausbildertätigkeit weder formal noch allgemein qualifiziert sein. Es besteht ein deutlicher Mangel an qualifiziertem Ausbildungspersonal. Die Verantwortung für ausreichende Ausbildungsgelegenheiten und Kontrolle der Schüler liegt bei den Trägern der Schulen.

Die Abbildung 3 zeigt das schwedische Berufsbildungssystem noch einmal im Überblick. Wie beschrieben, ist das schwedische Ausbildungssystem in Teilen flexibel und richtet sich sowohl nach den Wünschen und Anforderungen der lokalen Unternehmen als auch nach der Ausbildungsreife und den Vorstellungen der Schüler. Allerdings mangelt es in Schweden an reglementierten Berufen. Die Berufsausbildung in der Sekundarstufe II führt weder zu einem Befähigungsnachweis noch zum Erwerb eines Berufsabschlusszeugnisses. Auch deswegen wird in Schweden ein deutlicher Fokus auf die Validierung und Anerkennung beruflichen Wissens und berufsrelevanter Kompetenzen gelegt.

Im Folgenden soll das schwedische Kompetenz- und Validierungskonzept vorgestellt werden. Als Grundlage dient die Präsentation Prof. Jan Edgrens auf der Abschlusskonferenz des Modellversuchprogramms im April 2009.

6 In den künstlerischen, naturwissenschaftlichen, gesellschaftswissenschaftlichen und technischen Programmen ist die betriebliche Ausbildungskomponente jedoch nur fakultativ.

Abbildung 3: Aufbau des schwedischen Berufsbildungssystems, 2009



Das Kompetenz- und Validierungskonzept

Eine weit verbreitete Definition für das Kompetenzkonzept in Schweden, wie sie zum Beispiel auch auf der Internetseite von Skolverket vertreten wird (Om Validering, 2010), lautet wie folgt:

„Kompetenz ist das Vermögen einer Person, Aufgaben zu lösen und Anforderungen zweckorientiert in Bezug auf eine aktuelle Situation gerecht zu werden.“⁷

Jan Edgren (2010) definiert ähnlich:

„Die Kompetenz einer Person ist die Fähigkeit und ihr Wille, mithilfe von Fertigkeiten und Kenntnissen eine Aufgabe zu bewältigen oder ein Problem zu lösen.“

Kompetenzen in diesem Sinne sind also immer schon vorhanden und müssen, genau wie die Realkompetenzen in Dänemark, zum Vorschein gebracht werden. Dies kann nur durch die Kompetenzfeststellung und -anerkennung geschehen, die in Schweden mit „validering“ bezeichnet wird. Die Kompetenzvalidierung wird von der schwedischen Regierung wie folgt definiert:

7 „Kompetens är individens förmåga att lösa uppgifter och möta yttre krav på ett ändamålsenligt sätt i förhållande till den aktuella situationen.“

„Validierung ist ein explorativer Prozess, der ein strukturiertes Assessment, eine Evaluation, Dokumentation und Anerkennung von Wissen und Kompetenzen einzelner Personen, und wie sie diese erworben haben, beinhaltet.“⁸ (Regeringskansliet 2005, S. 69)

Dieses Konzept schließt die Erfassung, Bewertung und Anerkennung von früherem formalem, nicht formalem und informellem Lernen ein. Der Hauptfokus liegt dabei, wie anfangs erwähnt, auf der Bewertung und Anerkennung von erworbenem beruflichem Wissen und berufsrelevanten Kompetenzen.

In Schweden gibt es seit dem Jahre 1997 eine Vielzahl von Initiativen im Feld der Validierung. Ziel der ersten Bildungsinitiative „Kunskapslyftet“ (= Kenntnisinitiative) war es, die Arbeitslosigkeit durch die Ausweitung der Erwachsenenbildung in den Gemeinden zu verringern. Eine Reihe Modellversuche wurden durchgeführt, um nicht formale und informelle Kompetenzen anzuerkennen. Es folgte ein Gesetzesbeschluss (Lernen von Erwachsenen und die Zukunft der Erwachsenenbildung/Vuxnas lärande och utvecklingen av vuxenutbildningen), der die Finanzierung weiterer Pilotprojekte sicherte, um auf eine Regulierung der Validierung hinzuarbeiten, die allen Bürgern die Anerkennung ihrer Kompetenzen ermöglichen sollte. In einem nachfolgenden Gesetz aus dem Jahre 2003 kam jedoch zum Ausdruck, dass es nicht so sehr um eine Regulierung, sondern mehr um ein Zusammenwirken von Bildungsinstitutionen, dem privaten Sektors den sozialen Partnern, Universitäten und den Gemeinden gehen und regionale Kooperation ausgebaut werden sollte. Im Ergebnis dessen wurde eine nationale Kommission eingesetzt.

Valideringsdelegationen

Die nationale Validierungskommission bekam von 2004 bis 2007 unter der Schirmherrschaft des Ministeriums für Bildung und Forschung den Auftrag, einen nationalen Validierungsrahmen zu schaffen, der sowohl Qualität als auch Legitimität der Kompetenzvalidierung der Berufsbildung überprüfen und sicherstellen sollte. Der Auftrag bestand darin, Entwicklungsprogramme im Bildungssektor und auf dem Arbeitsmarkt zu unterstützen und zu realisieren. Die Kommission arbeitete Vorschläge zur Sicherung von Validierungsmaßnahmen aus, die 2008 an die Regierung übergeben wurden und im Juli 2009 in eine Umsetzungsphase einmündeten. Die Ergebnisse sind im Schlussbericht (Valideringsdelegationen 2008) der Kommission festgehalten. Unter anderem wird hier die Einrichtung von Validierungszentren

8 Im Original: „Validering är en utforskande process som innebär en strukturerad bedömning, dokumentation och erkännande av kunskaper och kompetens som en person besitter oberoende av hur de förvärvats.“

empfohlen, die Qualifikationen auf verschiedenen Qualifikationsstufen bewerten sollen. Hauptakzente sind die Sicherung einer breiten Unterstützung im Bildungs- und Arbeitssektor, die Einbeziehung der Arbeitgeberverbände der einzelnen Branchen in einen nationalen Validierungsrahmen, die Entwicklung kosteneffektiverer Methoden, die Qualitätssicherung durch die Akkreditierung kompetenter Anbieter, die Entwicklung regionaler Partnerschaften, um die Strukturen und Methoden der Validierung auch regional und lokal zu verbreiten, die Gewährleistung eines persönlichen Beschwerderechts und die Schaffung eines Systems der finanziellen Sicherung. Der Kommission standen 6,5 Mio. Euro zur Verfügung.

Die Zuständigkeit wurde seit dem 1. Juli 2009 auf das Berufshochschulamt (Myndigheten för Yrkehögskolan) übertragen, das eine kohärente nationale Rahmenstruktur schaffen soll. Zurzeit liegt die Zuständigkeit für die Validierung in Schweden jedoch bei verschiedenen Einrichtungen des Staates: Arbeitsvermittlungsbehörde, Berufshochschulamt, Bildungswesen, Gemeinden, paritätische Berufsbildungsausschüsse auf Branchenebene (CEDEFOP 2009, S. 55–57).

Qualitätssicherung durch eine neue Validierungsstruktur

Das größte Problem der schwedischen Validierung liegt in der Qualitätssicherung; da die Anbieter, Methoden und verwendeten Modelle stark variieren, ist es für die Nutzer schwer, den Überblick zu behalten. Es mangelt an Transparenz in Qualität, Legitimität und Äquivalenz in der Ausführung.

Die von der Kommission initiierte Validierungsstruktur hat versucht, diese Probleme zu lösen, und verbindet das Bildungswesen mit dem Arbeitsmarkt. Eine Reihe der Zuständigkeiten fällt auf die paritätischen Berufsbildungsausschüsse der Sozialpartner, die eine wichtige Rolle im Bildungs- und Ausbildungssystem übernehmen. 20 Verbände des Industrie- und Sektors und die Gewerkschaften bilden den Bund schwedischer Unternehmen, die für die verschiedenen Berufsfelder (Schweißen, Bauwesen, Tischlerei, Klempnerei, Bäckerei, Pflege, Frisieren, CNC, Mechatronik, Elektroinstallationen, Kfz-Mechanik, Vertrieb, Lastkraftfahren, Kochen, Handwerk usw.) eine Validierungsstruktur entwickelten.

Schritte der Validierung

Das allgemeine Kompetenz-Mapping gibt einen allgemeinen Überblick über das Wissen und die Kenntnisse einer Person. Die Vorgehensweise ist hier eindeutig explorativ und beinhaltet noch kein Assessment oder eine Evaluation. Das Kompetenz-Mapping dauert ca. ein bis zwei Stunden und wird von den Arbeitsvermittlern, den Personalreferenten oder Berufsberatern durchgeführt. Das Ergebnis ist

ein Mapping-Bericht, der die bestehenden Qualifikationen auflistet. Anhand dessen wird ein entsprechender Aktionsplan erstellt.

In einem zweiten Schritt folgt das fokussierte Kompetenz-Mapping. Auch dieses ist explorativ, in der Durchführung jedoch bereits zielorientierter. In ein bis zwei Tagen dokumentieren Fach- und Berufsbildungsexperten zusammen mit den Berufsberatern, Arbeitsvermittlern und/oder Personalreferenten die Fähigkeiten und Kompetenzen der Person. Es wird ein Mapping-Bericht mit den verschiedenen Referenzen und den Befunden der Experten erstellt.

Durch den Leistungsbefund werden die Kompetenzen der Person im Verhältnis zu den speziellen Berufs- und Bildungsvorgaben bestätigt. Innerhalb von zwei Wochen werden das theoretische Wissen und die praktischen Fertigkeiten von erfahrenen und qualifizierten Gutachern im Bildungs- oder Berufsfeld getestet und durch einen Kompetenzpass dokumentiert. Der Kompetenzpass basiert auf den Vorgaben des Industriezweigs oder den formalen Bildungsvoraussetzungen.

In einem letzten Schritt des Kompetenz-Assessments wird das Kompetenzniveau im Verhältnis zu den formalen Berufs- und Bildungsvorgaben zertifiziert und die Person eventuell zur Ausübung eines Berufes autorisiert.

Wirkungen

Die Vorteile der schwedischen Validierung liegen besonders in der flexiblen Gestaltung der Berufsbildung in heterogenen Bildungsumfeldern. So erweist sich die schwedische Validierung als Instrument zur Messung der Kompetenzstufen sehr unterschiedlicher Arbeitnehmergruppen einer Organisation. Durch die individuelle Evaluierung und Anerkennung der Kompetenzen wird die Beschäftigungsfähigkeit von Immigranten, Arbeitslosen und von Strukturveränderungen beeinflussten Personen erhöht. Ebenso erhöhen sich die qualitativen Chancen der Weiterbildung, weil solche Inhalte vermittelt werden, die der weiteren Kompetenzentwicklung dienen und „unnötige“ Aus- und Weiterbildungen bereits befähigter Personen vermieden werden. Auf diese Weise können Bildungswege effektiver gestaltet und Kosten eingespart werden. Den Arbeitgebern steht durch die Validierung der Kompetenzen eine erweiterte Personalbeschaffungsbasis zur Verfügung. Ein effizienter Matching-Prozess führt demnach also auch zu einer geringeren Arbeitslosenrate und zu einem besser funktionierenden Arbeitsmarkt.

Nutzer

Das Instrument der schwedischen Kompetenzvalidierung wird sowohl auf eigene Initiative von einzelnen Personen als auch vom öffentlichen und privaten Sektor genutzt. Dabei nutzen das Validierungsinstrument vor allem folgende Personengruppen: erwachsene Personen mit Migrationshintergrund, die Berufserfahrung oder abgeschlossene Ausbildungen aus dem eigenen Land mitbringen und in Schweden arbeiten wollen; Personen mit non-formalen oder informellen Kompetenzen, die ihre Ausbildungszeit auf der Basis bereits vorhandener Kompetenzen verkürzen wollen, insofern ihre Kompetenzen dokumentiert und anerkannt werden können; Arbeitnehmer und Arbeitslose, die einen neuen Beruf ausüben wollen. Einzelne Unternehmen nutzen Validierung als Instrument, um neue Arbeitnehmer zu rekrutieren und ihre Kompetenzen einzuschätzen oder um Kompetenzen am Arbeitsplatz zu sichern und anzuerkennen.

Abbildung 4: Der schwedische Validierungsprozess

Validierungsstruktur	Allgemeines Kompetenz-Mapping	Fokussiertes Kompetenz-Mapping	Kompetenz-Assessment-Leistungsbefund	Kompetenz-Assessment-Zertifikat, Autorisation
Ziel*	<ul style="list-style-type: none"> gibt einen allgemeinen Überblick über das Wissen und die Kenntnisse einer Person 	<ul style="list-style-type: none"> identifiziert Wissen und Fertigkeiten in speziellen Gebieten mithilfe von Experten 	<ul style="list-style-type: none"> bestätigt Kompetenzen im Verhältnis zu speziellen Berufs- oder Bildungsvorgaben 	<ul style="list-style-type: none"> bestätigt Kompetenzlevel im Verhältnis zu anerkannten/ formalen Berufs- oder Bildungsvorgaben
Anbieter	<ul style="list-style-type: none"> Arbeitsvermittler/in, Personalreferent/in, Berater/in o. Ä. 	<ul style="list-style-type: none"> Arbeitsvermittler/in, Personalreferent/in, Berater/in zusammen mit Fach- und Berufsbildungsexperten 	<ul style="list-style-type: none"> qualifizierte Gutachter/innen im Bildungs- oder Berufsfeld 	<ul style="list-style-type: none"> qualifizierte Gutachter/Prüfer im Bildungs- oder Berufsfeld
Fokus	<ul style="list-style-type: none"> Hintergrund, Interessen, Bildung, Arbeitserfahrung oder andere Erfahrungen 	<ul style="list-style-type: none"> Bildung, Arbeitserfahrung, andere Erfahrung in speziellen Anwendungsgebieten 	<ul style="list-style-type: none"> theoretisches Wissen und praktische Fertigkeiten 	<ul style="list-style-type: none"> theoretisches Wissen und praktische Fertigkeiten
Methode**	<ul style="list-style-type: none"> vorhandene Dokumente, Interviews, self-assessment, Prüfung berufl. Interesses, Dauer: 1–2 Stunden 	<ul style="list-style-type: none"> vorhandene Dokumente, Dialoge, Eignungsprüfungen und praktische Demonstrationen, Dauer: 1–2 Tage 	<ul style="list-style-type: none"> theoretisches und praktisches Mapping zu Branchenvorgaben oder Kurszielen Dauer: 0,5–2 Wochen 	<ul style="list-style-type: none"> theoretische und praktische Leistungstests in Relation zu standardisierten Branchenvorgaben oder Bildungsnachweisen, Dauer: 0,5–2 Wochen
Dokumentation (Ergebnis)	<ul style="list-style-type: none"> Mapping-Bericht, Auflistung der Qualifikationen, Aktionsplan 	<ul style="list-style-type: none"> Mapping-Bericht, Referenzen, Befunde der Berufsbildungsexperten 	<ul style="list-style-type: none"> Kompetenzpass basierend auf Vorgaben des Industriezweigs oder formalen Bildungsvoraussetzungen 	<ul style="list-style-type: none"> vom Industriezweig oder Bildungsbefugten ausgestelltes Zertifikat
Verantwortlich für Qualität	<ul style="list-style-type: none"> beziehende Institution 	<ul style="list-style-type: none"> beziehende Institutionen 	<ul style="list-style-type: none"> entsprechender Industriezweig oder Autoritäten und Behörden 	<ul style="list-style-type: none"> entsprechender Industriezweig oder Autoritäten und Behörden

* folgende Aspekte werden gefördert: Beschäftigungsfähigkeit, verkürzte oder ergänzende Aus- und Weiterbildung, berufliche Selbstständigkeit, individuelle Entwicklung und Anpassungsfähigkeit

** typische effektive Validierungsdauer, individuelle Validierungsdauer kann kürzer oder länger sein

Fazit

Vorteile der Validierung und damit der strukturierten Erfassung, Bewertung und Dokumentation der vorhandenen Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen liegen für Arbeitsuchende, Arbeitnehmer/-innen und Migranten in der Stärkung der Position bei Bewerbungen um einen Arbeitsplatz bzw. bei der weiteren Fortbildung. Arbeitgeber können durch die Validierung verlässliche Informationen über das Qualifikationsprofil der Bewerber/-innen erhalten, Fehlallokationen können vermieden und Transparenz in der Personalrekrutierung kann geschaffen werden. Für die Aus- und Weiterbildung insgesamt bietet Validierung die Basis für die Anpassung an die Erfordernisse des Arbeitsmarktes.

Eine zentrale Frage lautet, ob „Validierung“ als ein neues System der Kompetenzvalidierung gelten kann oder nur als ein neues Instrument in das bestehende System integriert werden sollte. Einerseits stellt die „Validierung“ die Anerkennung informellen Lernens sicher und kann als Qualitätssystem auf dem Arbeitsmarkt dienen. Die Anzahl der Kurse für die Erwachsenen- und vor allem Weiterbildung kann reduziert werden, und auch informelle Kompetenzen werden für den Arbeitgeber transparent. Arbeitnehmer können so mobiler zwischen Orten und Berufen wechseln und werden mit Selbstvertrauen versorgt.

Andererseits sind viele soziale Partner und Organisationen sehr schwerfällig in den Validierungsaktivitäten, nicht zuletzt wegen des Ressourcenaufwandes, den eine Validierung beinhaltet. Der nötige Aufwand für die Kompetenzfeststellung ist vor allem in kleinen Gemeinden kaum aufzubringen. Zudem kann eine Integration von ausländischen Arbeitnehmern nur dann wirksam sein, wenn die Sprachbarriere erfolgreich überwunden werden kann. Ein Migrant wird also in Schweden mit oder ohne Validierung keinen Zugang zum Arbeitsmarkt erlangen, denn auch die Validierungsverfahren sind an die ausreichende Kenntnis der schwedischen Sprache gebunden.

Eingeschränkt wird der Erfolg des Validierungskonzeptes zum Teil dadurch, dass viele Berufe nicht reglementiert sind und Unternehmen sich bei der Einstellung bisher noch stärker anhand der persönlichen Leistung und der früheren Berufserfahrungen orientieren (Nelissen 2007). Es kann aber davon ausgegangen werden, dass mit zunehmender Einführung des Validierungssystems das Vertrauen der Arbeitgeber in diese validierten Kompetenzprofile wächst und damit auch ein erfolgreicheres Matching erreicht werden kann.

Der Blick auf das schwedische Modell der Validierung scheint außerdem sinnvoll zu sein, da es beispielhaft in den Initiativen zur Kompetenzvalidierung ist, die den Strukturveränderungen der Globalisierung und der mangelnden Ausbildungsreife in heterogenen Lernumfeldern flexibel entgegenwirken können.

Es überrascht schließlich nicht, dass Schweden maßgeblich an der Umsetzung eines Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) beteiligt war, lässt sich doch die schwedische Berufsbildung, die nicht dem dualen System oder einer Berufsschultradition folgt, viel leichter modularisieren und mit einem Europäischen Leistungspunktesystem (ECEVET) vereinbaren. Auch stehen in Fragen Heterogenität die meisten nicht reglementierten Berufe Arbeitnehmern aus anderen Ländern mit ausländischen Berufsabschlüssen seit jeher offen.

Literatur

- CEDEFOP (Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung, 2009): Berufsbildung in Schweden. Kurzbeschreibung. Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union, Luxemburg.
- Danmarks Evalueringsinstitut (2008): Meritbegrebet og realkompetence i de erhvervsfaglige uddannelser.
- Davidson, Marie ECOTEC Research & Consulting Ltd. (2007): European inventory on validation of informal and non-formal learning DENMARK, Priestley House, Birmingham.
- Edgren, Jan (2009): Der schwedische Ansatz der Kompetenzvalidierung
Information über Realkompetenzen und deren Validierung in Dänemark und Schweden im Internet:
<http://mdgs.un.org/unsd/mdg/Data.aspx>
<http://pub.uvm.dk/2008/ikviamu/>
<http://pub.uvm.dk/2008/programrealkompetencer/>
<http://www.dfs.dk/media/75162/realkompetenceprocessen.pdf>
<http://www.skolverket.se/sb/d/2521>
http://www.sverige.de/lexi/lexi_bild.htm
- Grollmann, Philipp; Gottlieb, Susanne; Kurz, Sabine (2003): Berufsbildung in Dänemark: dual und kooperativ? ITB – Forschungsberichte 09/2003.
- Larsen, Solveig (2004): Rapport om valideringsprojekt för VVS-installatörerna.
Om Validering (o.J.): <http://www.skolverket.se/forskola-och-skola/vuxenutbildning/validering> (10.05.2010)
- Millennium Development Goals Indicators: Unemployment rate of young people aged 15–24 years, each sex and total. <http://mdgs.un.org/unsd/mdg/Data.aspx>
- Nelissen, Emmy (2007): European inventory on validation of informal and non-formal learning SWEDEN, Priestley House, Birmingham.
- OECD (2009a): Education at a Glance 2009. OECD Indicators.
- OECD (2009b): Labour Force Statistics.
- Regeringskansliet, Utbildnings- och kulturdepartementet (2005) Vuxenutbildningslag. Förslag utarbetat inom Utbildnings- och kulturdepartementet. Edita Västra Aros AB, Stockholm.
- Servicebranschens Yrkesnämnd (SRY) inom ALMEGA (2004): „Kartläggning av validering inom städbranschen“, Rapport 2004-12-20

- Thomsen, Rie; Jensen, Randi (2007): Realkompetenceprocessen i et helhedsperspektiv.
<http://www.dfs.dk/media/75162/realkompetenceprocessen.pdf>
- Undervisningsministeriet (2008): Håndbog om individuel kompetencevurdering i AMU.
<http://pub.uvm.dk/2008/ikviamu/>
- Undervisningsministeriet (2009): Initiativer til øget anerkendelse af realkompetencer.
<http://pub.uvm.dk/2008/programrealkompetencer/>
- Valideringsdelegationen (2008): Valideringsdelegationens slutrapport – Mot en nationell struktur, Edita, Västerås. Information über Realkompetenzen und deren Validierung in Dänemark und Schweden im Internet: <http://www.skolverket.se/sb/d/2521> http://www.sverige.de/lexi/lexi_bild.htm

Andreas Diettrich

Ansätze und Erfahrungen zur Kompetenzentwicklung und -feststellung in der Pilotinitiative DECVET

Ein bedeutsamer Innovationsbereich in der Berufsbildung ist derzeit die Förderung von Transparenz, Durchlässigkeit und Anerkennung auf und zwischen den einzelnen Ebenen und Teilbereichen des Berufsbildungssystems, aber auch zwischen allgemeiner, beruflicher und Hochschulischer Bildung. Während die Forderung nach Gleichwertigkeit zwischen beruflicher und allgemeiner Bildung im bildungspolitischen Diskurs der letzten Jahrzehnte immer wieder formuliert wurde, hat sie in den letzten Jahren durch die Weichenstellungen in der europäischen Berufsbildungspolitik eine neue Bedeutung erlangt.

1. Ausgangssituation und Hintergründe

Erklärtes bildungspolitisches Ziel der EU ist die Schaffung eines europäischen Bildungsraumes, der eine barrierefreie Mobilität bei den Übergängen zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem ermöglichen soll. Um dies zu erreichen, sollen gemeinsame Kriterien und Grundsätze sowohl für die Bewertung formalisierter beruflicher Bildungsgänge als auch für die Validierung von non-formalem und informellem Lernen entwickelt werden. Im Fokus der aktuellen Aktivitäten steht die berufliche Bildung, welche aufgrund ihrer Schnittstellenfunktion zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem eine besondere Bedeutung zukommt (vgl. Milolaza u. a. 2008). Durch den „Brügge-Kopenhagen-Prozess“ werden für die berufliche Bildung Strukturreformen entwickelt und umgesetzt, die z. T. an den bereits weitgehend realisierten hochschulischen Reformen („Bologna-Prozess“) konzeptionell ansetzen und somit es erstmalig auf systematischer Ebene ermöglichen, Bezüge zwischen den Teilbereichen nationaler Bildungssysteme bzw. zwischen nationalen Bildungssystemen abzubilden. Mit Qualifikationsrahmen werden gemeinsame Bezugsebenen definiert, über die eine schlüssige Hierarchie für die grenzübergreifende Einordnung von Qualifikationen aller Bildungsbereiche möglich wäre.

Von entscheidender Bedeutung ist die Tatsache, dass Qualifikationen (i. S. von Bildungsgängen) nicht nach Inputfaktoren in die Referenzrahmen eingeordnet werden, sondern nach Output- bzw. Outcomefaktoren, d. h. nach den im Rahmen eines Bildungsganges erwerbenden Kompetenzen. Die zentrale Aufgabe besteht somit darin, die learning outcomes nicht mehr in der Gestalt von Abschlüssen, sondern als erreichte Kompetenzen zu beschreiben oder gar zu messen. Entsprechend bietet sich nun auch die Möglichkeit, beruflich erworbene Kompetenzen bzw. Lernergebnisse lernwegun-

abhängig zu bewerten und auf verschiedene Bildungsgänge anzurechnen, d. h. Fragen der Kompetenzentwicklung, insbesondere aber auch der Feststellung, Dokumentation und Zertifizierung von Kompetenzen werden erheblich an Bedeutung gewinnen.

Es steht außer Frage, dass dieser Perspektivwechsel, der insbesondere auch durch die intensive Diskussion internationaler Vergleichsstudien zur Leistungsfähigkeit von Bildungssystemen weiteren „Rückenwind“ erhalten hat, zu konkreten Veränderungen der betroffenen nationalen Berufsbildungssysteme führen wird. Es ist daher wahrscheinlich, dass im traditionell abschlussorientierten deutschen System beruflicher Bildung zukünftig Bildungsangebote abschlussneutral definiert und dokumentiert sowie Lernergebnisse qualifikations- und bildungsbereichsübergreifend verrechenbar gestaltet werden (vgl. Milolaza u. a.). Als ein mögliches Instrument für die Umsetzung von Anrechenbarkeit und Durchlässigkeit gilt analog zum Hochschulbereich die Einführung eines Leistungspunktesystems für die berufliche Bildung in Deutschland und Europa (vgl. z. B. Le Mouillour 2005), für Deutschland konzeptionell umgesetzt in der Pilotinitiative DECVET (BMBF 2008).

Angesichts der Tragweite der angestrebten Innovationen in den nationalen Bildungssystemen ist es zweckmäßig, zunächst im Rahmen regional begrenzter Modellversuche und Pilotprojekte zu erproben, mit welchen Instrumenten und Verfahren, welchen Akteuren respektive unter welchen Rahmenbedingungen diese bildungspolitisch intendierte Aufgabenstellung zu bewältigen ist. Die Ergebnisse der Modellversuchsforschung (vgl. Diettrich 2008) belegen, dass Innovationen in der beruflichen Bildung erfolversprechend in kooperativen Entwicklungsprozessen zu bearbeiten sind. Die Berufsbildungspraxis ist in allen drei Phasen der Ideengenerierung, Implementierung und Routinisierung einzubeziehen, um einerseits wissenschaftliche Konzepte oder politische Leitideen praxistauglich und -wirksam reflektieren und modifizieren zu können, und andererseits, um überhaupt Akzeptanz hinsichtlich ihrer grundsätzlichen Eignung zur Problemlösung zu erhalten. D. h. auch ein Leistungspunktesystem in der beruflichen Bildung kann sich nur etablieren, wenn es Akzeptanz in der Berufsbildungspraxis findet. Während sich die bereits in der Phase der Diffusion befindliche Pilotinitiative ANKOM (Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge) den Themen Transparenz, Durchlässigkeit und Anrechnung im Übergangsbereich Berufsbildung – Hochschule widmet (<http://www.ankom.his.de/> Stand: 16.08.2010), fokussiert DECVET (Entwicklung eines Leistungspunktesystems für die berufliche Bildung in Deutschland) auf den Übergang innerhalb der Teilbereiche des Berufsbildungssystems (<http://www.decvet.net/> Stand: 16.08.2010), wobei allerdings beide Initiativen in einem konzeptionellen und inhaltlichen Zusammenhang stehen. Vor diesem Hintergrund sollen nun im Folgenden die Funktion und Struktur der Pilotinitiative DECVET, ausgewählte Arbeitsschritte und Ansätze der Kompetenzentwicklung und -feststellung und abschließend Erfahrungen und Perspektiven dargestellt werden.

2. Funktion und Struktur der Pilotinitiative

Ziel der Pilotinitiative DECVET ist, in zehn Pilotprojekten Modelle für ein Leistungspunktesystems zur Erfassung, Übertragung und Anrechnung von Lernergebnissen und Kompetenzen von einem Teilbereich des beruflichen Bildungssystems in einen anderen zu entwickeln und zu erproben (vgl. Diettrich/Freitag/Meerten 2010). Über die zuerst einmal regional begrenzte bzw. projektbezogene Implementierung transparenter und transferierbarer Anrechnungsmodelle wird angestrebt, die bisher defizitären vertikalen und horizontalen Durchlässigkeiten zwischen den Subsystemen beruflicher Bildung zu erhöhen und damit die Planungsmöglichkeiten und Umsetzungschancen für individuelle Qualifizierungs- und Karrierewege im Kontext lebenslangen Lernens wesentlich zu verbessern. Darüber hinaus werden von derartigen Anrechnungsmodellen positive Impulse für eine bessere Verknüpfung von Lernformen und intensivere Kooperationen der Bildungsinstitutionen erwartet.

Wissenschaftlich begleitet wird die Initiative von einem Konsortium der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg (Lehrstuhl für Berufspädagogik) und der Friedrich-Schiller-Universität Jena (Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik) sowie durch das BIBB. Beraten wird die Gesamtinitiative von einem Beirat, in dem Beauftragte des Bundes, der Länder und der Sozialpartner vertreten sind. Darüber hinaus wurde in jedem Projekt eine Steuergruppe aus Vertretern und Vertreterinnen u. a. der jeweiligen Länder, der regionalen Kammern, Schulen und Betriebe, der Sozialpartner und der Berufsverbände gebildet, die die Projektarbeiten beratend und mitwirkend unterstützt. Diese Struktur impliziert bereits, dass die Frage der Kompetenzfeststellung respektive der Anrechnung selbstverständlich nicht ohne die relevanten Akteure der Berufsbildung, wie z. B. die zuständigen Stellen, erfolgen kann.

In den zehn Pilotprojekten, die 2008 ihre Arbeit aufnahmen, werden branchenspezifische Modelle und Verfahren zur Bestimmung, Bewertung und Anrechnung von Lernergebnissen und Kompetenzen für folgende vier Schnittstellen des deutschen Berufsbildungssystems entwickelt:

- zwischen Berufsausbildungsvorbereitung und dualer Ausbildung,
- innerhalb der dualen Berufsausbildung an der Schnittstelle gemeinsamer berufsübergreifenden Qualifikationen in einem Berufsfeld,
- zwischen dualer und vollzeitschulischer Berufsausbildung,
- zwischen dualer Berufsausbildung und beruflicher Fortbildung (des Bundes nach §§ 53 und 54 BBiG).

Anspruch der Projekte ist es, in Abhängigkeit von den jeweiligen Rahmenbedingungen (Branche und Berufsfeld, Merkmale der Kooperationspartner [z. B. KMU/Großbetriebe], Innovationsoffenheit der Akteure, rechtliche und regionale Bedingungen

etc.) umsetzbare Verfahren pilothaft zu entwickeln und auszuprobieren, sodass im Rahmen der Initiative unterschiedliche, z. T. auch widersprüchliche Vorgehensweisen ausdrücklich erwünscht sind. Somit ist die Pilotinitiative i. S. einer „Machbarkeitsstudie“ zu interpretieren – es ist zu prüfen, ob, wie respektive unter welchen Rahmenbedingungen ein Leistungspunktesystem die Anrechnung von Lernergebnissen zunächst einmal innerhalb des deutschen Bildungssystems ermöglichen kann, welcher erprobte Lösungsweg sich als transferierbare Praxis erweist und somit perspektivisch über den Weg der Kompetenzorientierung Transparenz, Durchlässigkeit und Anrechnung im Bildungssystem (eher) ermöglicht wird.

Die zuerst theoretisch-konzeptionell unter Einbezug der Bildungspraxis entwickelten Verfahren und Modelle werden zurzeit mit Probandengruppen in unterschiedlichen Bildungsinstitutionen, Schulen und Betrieben erprobt. Für die Entwicklung der Anrechnungsmodelle wurde den Projekten die Vorgabe gemacht, sich an zentralen Konstruktionskriterien des „European Credit System for Vocational Education and Training“ (ECVET) zu orientieren. Während ECVET primär im europäischen Raum die grenzüberschreitende Mobilität und Durchlässigkeit steigern soll, untersucht die Pilotinitiative DECJET, inwieweit sich die ECVET-Prinzipien für die Entwicklung und Implementierung durchlässigkeitsfördernder Instrumente im nationalen Berufsberufsbildungssystem reformorientiert nutzen lassen. Die für die DECJET-Anrechnungsmodelle maßgebenden Prinzipien beinhalten vor allem:

- Berufliche Qualifikationen werden unabhängig von Institutionen und Lernkontexten, in denen sie erworben wurden, ergebnis-/outcomeorientiert beschrieben, d. h. in Form von Kompetenzen und den ihnen inhärenten Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die der Lernende beherrscht und in Handlungskontexten realisieren und anwenden kann.
- Zusammengefasst werden die Lernergebnisse in Units (= Lerneinheiten im Sinne von „Einheiten von Gelerntem“), die Teile einer Qualifikation (z. B. eines Ausbildungsberufs) darstellen, in sich eine gewisse Geschlossenheit (z. B. eine Teilqualifikation, die die Ausführung definierter beruflicher Handlungen ermöglicht) und in der Summe eine Gesamtqualifikation abbilden.
- Units werden Leistungspunkte zugeordnet, die einerseits den Grad der mit der Unit erreichbaren Kompetenz abbilden, andererseits ihr Verhältnis untereinander und auch zur Gesamtqualifikation quantitativ gewichten.
- Anrechnung kann somit einerseits in pauschaler Form erfolgen (grundsätzliche Anrechnung einer erfolgreich erworbenen Unit von einem Ausbildungsgang in einen anderen), andererseits aber zumindest individuell über den Nachweis erworbener Units und entsprechender individueller Kumulation in der Lernbiographie erfolgen.

Entsprechend der deutschen Stellungnahme zu einem Europäischen Leistungspunktesystem für die berufliche Bildung orientiert sich die Initiative am Dualen System der beruflichen Bildung als etablierter Form des beruflichen Kompetenzerwerbs. Das damit verbundene Berufskonzept und die Abschlussprüfung als Zertifikat der beruflichen Handlungsfähigkeit sollen als konstituierende Elemente des Systems bewahrt werden. Gemäß der Anforderungen aus dieser Stellungnahme soll ein Leistungspunktesystem in der beruflichen Bildung ausdrücklich systemkonform entwickelt werden, und zwar unter Berücksichtigung der entsprechenden institutionellen und ordnungspolitischen Rahmenbedingungen (vgl. BMBF/KMK 2007, S. 4).

In Bezug auf das deutsche Duale System der Berufsausbildung stellt dies eine komplexe und facettenreiche Aufgabe dar. Auch aus berufsbildungspolitischer Sicht ergeben sich durch die Forderung nach Berücksichtigung europäischer und nationaler Bezugsrahmen hohe Ansprüche an die Pilotprojekte. Auf europäischer Ebene gilt es insbesondere, die Empfehlungen zur Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) respektive des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) und eines Europäischen Leistungspunktesystems für die Berufsbildung (ECVET) einzubeziehen, ohne sich jedoch zwingend an die entsprechenden Terminologien und Strukturen zu halten, da diese ja insbesondere in Deutschland noch keineswegs einvernehmlich beschlossen worden sind bzw. sich in der Erprobung befinden.

Für die entwickelten Anrechnungsmodelle implizieren die o. g. Konstruktionsprinzipien, dass die Zu- und Übergänge in den Subsystemen der Berufsbildung nicht mehr primär an formale Bildungsabschlüsse und Zertifikate gekoppelt, sondern über die Feststellung vorhandener Lernergebnisse und Kompetenzen gestaltet werden. Somit stellt sich im Folgenden die Frage nach der Konkretisierung des Prozesses der Kompetenzentwicklung und -feststellung.

3. Kompetenzentwicklung und -feststellung: Arbeitsschritte und Ansätze

Die Entwicklung der schnittstellenspezifischen Anrechnungsmodelle erfolgte in der Pilotinitiative DECVET in allen Projekten auf der Basis eines einheitlichen Arbeitsprogramms mit folgenden Teilschritten:

In einem ersten Arbeitsschritt wurden Lerneinheiten (Units) definiert, die Teile der Gesamtqualifikation eines Berufes abbilden. Referenzrahmen für die Beschreibung von Units bilden in der Regel die vorgegebenen Ordnungsmittel (je nach Schnittstelle: Ausbildungs- und Fortbildungsordnungen, Rahmenlehrpläne, Ausbildungsrahmenplan, schulische Curricula etc.) sowie die betrieblichen Handlungs- und Kompetenzanforderungen, d. h. hier wurden in der Regel Inputfaktoren und (erwünschte) Outputfaktoren berücksichtigt. Inhaltlich bestimmt und dimensio-

niert werden die Lerneinheiten überwiegend durch berufstypische Handlungsfelder und Aufträge, einsatzgebietsübliche Arbeits- und Geschäftsprozesse und komplexe Arbeitssituationen, die vollständige Arbeitshandlungen abbilden. Auf der Basis der identifizierten Anforderungen werden unter Einbezug der Vorgaben der Ordnungsmittel die für die Bewältigung dieser berufstypischen Arbeiten erforderlichen Kompetenzen, Fertigkeiten und Kenntnisse beschrieben, d. h. auf dieser Grundlage werden die Ziele der Kompetenzentwicklung festgelegt, wobei einzelne Pilotprojekte auf Lernzieltaxonomien zurückgegriffen haben.

Für die Lerneinheiten ist in der Regel eine anforderungs- und komplexitätssteigernde Anschluss- und Aufbaustruktur ausgewiesen, d. h. die Lerneinheiten gehen zumeist von einem z. T. explizit formulierten, z. T. implizit „gedachten“ Kompetenzzuwachs bei den Lernenden aus. Somit sind die Lerneinheiten in einigen Projekten, z. B. im Projekt EDGE (Entwicklung von Modellen der Anrechnung von Lernergebnissen zwischen Ausbildungsberufen im dualen System auf der Grundlage von ECVET¹), keineswegs willkürlich kombinierbar, sondern folgen sowohl der Logik eines kontinuierlichen Kompetenzaufbaus als auch der Leitidee der Entwicklung einer beruflichen Handlungskompetenz. Allerdings impliziert die in allen Units erfolgte Beschreibung von learning outcomes, dass der Lernweg, d. h. der Prozess der Kompetenzentwicklung, nur von untergeordneter Bedeutung ist: Entscheidend ist das erreichte Lernergebnis. So haben einige Projekte weitgehend darauf verzichtet, die Inputseite des Lernprozesses zu beschreiben, andere wie z. B. das Schweriner Projekt ASKu (Entwicklung eines Anrechnungsverfahrens für Schnittstellenqualifikationen in den Handlungsfeldern der Kunststoffbranche (<http://www.sazev.de/asku.html> Stand: 16.08.2010) haben dagegen die Lerneinheiten umfassend auch auf der Inputseite beschrieben und z. B. mit umfassenden methodisch-didaktischen Hinweisen angereichert.

Im zweiten Arbeitsschritt wurden von den Projekten Verfahren, Erfassungsinstrumente und Prüfungsformen entwickelt bzw. angepasst und kombiniert, die es erlauben, die in den Units als Lernergebnisse beschriebenen Kompetenzen zu überprüfen und zu bewerten, d. h. diese Instrumente dienen der Kompetenzfeststellung. Kriterien für die Entwicklung der im Einzelnen sehr unterschiedlich ausgeformten Prüfungsansätze waren u. a. der Wissen und Kenntnisse integrierende Kompetenzbezug der Prüfungsinstrumente, die Ausführungs-, Handlungs- und Performanzzo-

1 Im Projekt EDGE (Schnittstelle 2) werden in Großbetrieben des Automotive-Sektors auf der Grundlage von ECVET Anrechnungsmodelle für Lernergebnisse zwischen acht dualen Ausbildungsberufen im Metall- und Elektrobereich entwickelt. Das Projekt nutzt das Leistungspunktesystem ECVET dafür, die möglichen Übergänge zwischen benachbarten Ausbildungsberufen sichtbar zu machen und die sachliche Basis für die Anrechnung erzielter Lernergebnisse – z. B. bei Neuorientierung eines Auszubildenden oder einer Anschlussqualifizierung in einem komplexeren Berufsbild – zu schaffen (Schöpf 2008).

rientierung der Prüfung sowie die Validität des Prüfungsverfahrens. Die zu erprobenden Prüfungsmethoden und -instrumente umfassen u. a. handlungsorientierte Situationsaufgaben im beruflichen Tätigkeitsfeld, Betriebsaufträge, Projektaufgaben mit Präsentation und Fachgespräch, Simulationsaufgaben, Kenntnistests. Zur Sicherung der Umsetzbarkeit der Prüfungsansätze waren zudem Kriterien der Verfahrensökonomie und Prüfungskompetenz zu berücksichtigen. Da die auf Anrechnungen orientierten Kompetenzprüfungsverfahren an das Prüfungspersonal neue Anforderungen stellen, entwickelten die Pilotprojekte erste Qualifizierungskonzepte, die nach Auswertung ihrer Erprobung zu transferierbaren Qualifizierungsleitfäden weiterentwickelt werden. Es zeigt sich einerseits, dass bei der Kompetenzfeststellung innerhalb oder nach Abschluss einer Unit unterschiedliches Prüfungspersonal denkbar ist. Insbesondere auf das betriebliche Ausbildungspersonal und u. a. auch auf das Lehrpersonal in berufsbildenden Schulen kommen hier neue Aufgaben zu, die erhebliche Anforderungen an Prüfungsorganisation, -durchführung und -bewertung stellen und zumindest zu quantitativ durch die ehrenamtlichen Prüfungsausschüsse nicht mehr zu bewältigen sind (ca. 8–12 Units pro Ausbildungsberuf). Derzeit werden auch die Zusammenlegung von Prüfungen und mögliche Bezüge zu den Zwischenprüfungen bzw. den Lernfeldprüfungen der Berufsschulen ebenso erprobt wie die Variation der Kompetenzfeststellungsverfahren im Ausbildungsablauf: So kommen im Projekt EDGE in den ersten beiden Ausbildungsjahren, die im Wesentlichen in der Ausbildungswerkstatt stattfinden, z. B. Tests und betriebliche Arbeitsaufgaben zum Einsatz, ab dem dritten Ausbildungsjahr die Verfahren der Beobachtung und Begutachtung der Tätigkeit im Fertigungsprozess. Zum anderen erscheint es weiterhin relativ problematisch zu sein, personale, methodische und soziale Kompetenzen in praktikablen Prüfungsdesigns feststellen zu können. Hier wäre es zweckmäßig, noch stärker Forschungsergebnisse z. B. aus der Berufspädagogik oder der Erwachsenenbildung zur Kompetenzfeststellung und -analyse (z. B. Breuer 2006, Gillen 2006, Gnahs 2007, Münk/Severing 2009; Tramm/Brandt 2005) in die Projektarbeit miteinzubeziehen, wobei allerdings die Erprobungsdesigns zur Kompetenzfeststellung in Forschungsprojekten von den Handlungserfordernissen der Berufsbildungsakteure in der Praxis doch häufig stark abweichen.

Im dritten Arbeitsschritt erfolgt eine Festlegung der Leistungspunkte, die der Gewichtung der Lerneinheiten untereinander sowie im Verhältnis zur Gesamtqualifikation entsprechen und für die Anrechnung in weiterführenden Qualifizierungswegen anschlussfähig sind. Für das erfolgreiche Absolvieren einer Lerneinheit und somit für das Erreichen einer definierten Kompetenzstufe erhält jede/-r Lernende die entsprechende Punktzahl; nur vereinzelt experimentieren Projekte damit (z. B. das Projekt ASKu), auch innerhalb einer Lerneinheit unterschiedliche Kompetenzniveaus – und damit unterschiedliche Punktwerte – für die Lernenden erreichbar zu machen.

Allerdings ist grundsätzlich noch nicht geklärt, welchen „Wert“ die erreichten Leistungspunkte tatsächlich zueinander haben und ob aus dem Erwerb von Punkten tatsächlich ein Recht auf Anrechnung entsteht – nach heutigem Stand entscheidet über eine mögliche Anrechnung ausschließlich die jeweils anrechnende Stelle.

Während in den Schritten 1–3 die Basis für Anerkennungen geschaffen wurde, geht es in der derzeitigen Arbeitsphase der DECVET-Projekte um die Ausgestaltung und Erprobung von an die Berufsbildungspraxis angepassten, pragmatischen und akzeptanzfähigen Anrechnungsverfahren. Konkret sind hier u. a. die Fragen zu klären (vgl. Diettrich/Freitag/Meerten 2010), durch welche Schritte ein Anrechnungsverfahren konkret ausgelöst wird, von welchen Akteuren/Institutionen das Verfahren aktiv gestaltet und verantwortet wird und wer letztendlich die Lernergebnisse bewertet und zertifiziert bzw. sie anrechnet. Die Ausgestaltung und Realerprobung von Anrechnungsverfahren ist nur durch Einbezug aller Akteure der beruflichen Bildungspraxis und auf der Basis von Commitments realisierbar. Der aktive Einbezug der Akteure der beruflichen Bildung in die Steuerkreise der Projekte wirkt hier unterstützend. So wird z. B. in allen Projekten davon ausgegangen, dass in der Umsetzung von Anrechnungsverfahren die Kammern zentrale Funktionen erfüllen werden. In einigen Projekten konnten dementsprechende Beteiligungen der Kammern für die Erprobungsphase der Anrechnungsmodelle bereits vereinbart werden.

Erprobungsergebnisse zur Umsetzbarkeit, Effizienz und Funktionalität der entwickelten Anrechnungsmodelle werden 2012 vorliegen. Auf der Basis der Erprobungsergebnisse wird zu prüfen sein, ob und inwieweit sich die nach Schnittstellen und Branchen differenzierten Anrechnungsmodelle für das Gesamtsystem beruflicher Bildung generalisieren und standardisieren lassen oder ob aufeinander abgestimmte kontext- resp. schnittstellenspezifische Anrechnungsvarianten die Durchlässigkeit im Gesamtsystem effizienter fördern.

4. Erfahrungen und Ausblick

Zuerst einmal muss konstatiert werden, dass in der Pilotinitiative DECVET von den beteiligten Projekten sehr umfassende Entwicklungs- und Erprobungsarbeiten zu bewältigen sind: Die Beschreibung und Definition von Lerneinheiten, die Dokumentation, Bewertung und Validierung von Lernergebnissen, die Festlegung von Leistungspunkten, die Entwicklung und Erprobung von Anrechnungsmodellen sowie die Analyse fördernder und hemmender Rahmenbedingungen sind in einem komplexen Innovationsprozess zum einen auf Projektebene zu bewältigen, zum anderen sind entsprechende Zusammenführungen, Bewertungen und Empfehlungen von der wissenschaftlichen Begleitung zu erarbeiten. Zudem schlägt die Pilot-

initiative einen Spagat zwischen individuellen Prozessen der Kompetenzentwicklung und der Verortung und Anrechnung von Lernergebnissen im Bildungssystem. Vor diesem Hintergrund werden zudem in der Mehrzahl der Projekte auch die Prozesse der Kompetenzentwicklung neu strukturiert, z. B. im Projekt EDGE durch die Reform der Ausbildungsorganisation anhand kompetenzdefinierter Lerneinheiten oder in den Projekten des Loses eins durch eine starke Orientierung der Berufsvorbereitung an den Anforderungen dualer Ausbildung. Allerdings liegt der Fokus der Initiative auf der Kompetenzfeststellung. Diese geht einher mit der Auswahl von geeigneten Kompetenzmodellen bzw. der Zuordnung und Beschreibung unterschiedlicher Dimensionen von Kompetenzen: So stellen sich weiterhin Fragen hinsichtlich der Bestimmung und Zahl der Dimensionen, der Abgrenzung zwischen den einzelnen Stufen, des (ausgewogenen) Detaillierungsgrads der Beschreibungen und des Umgangs mit schwer oder nicht messbaren Kompetenzdomänen. Darüber hinaus können sich zudem schnittstellenspezifisch und in Abhängigkeit der zugrunde liegenden Qualifikation oder Lerneinheit unterschiedliche Gewichtungen für die einzelnen Kompetenzdimensionen ergeben (vgl. Milolaza u. a. 2008). Diese Fragen sind in den einzelnen Projekten durchaus unterschiedlich beantwortet worden, wobei derzeit die Tragfähigkeit der entwickelten Modelle, ihre theoretische Begründung sowie ihre Praktikabilität empirisch validiert wird.

Zudem ist weiterhin weder konzeptionell noch empirisch belegt, ob und wie berufliche Handlungskompetenz durch die Addition von in Lerneinheiten erworbenen Teilkompetenzen tatsächlich erworben wird, respektive ob und wie sie in komplexen Prüfungs- bzw. Kompetenzfeststellungsverfahren durch die Prüfungsakteure der Praxis tatsächlich festgestellt werden kann. Allerdings ist aber gerade das Vertrauen in die Verlässlichkeit des Kompetenzfeststellungsverfahrens eine entscheidende Variable für die Möglichkeit der Anerkennung und Anrechnung von Lernergebnissen von einem Bildungsbereich auf einen anderen. Allerdings muss hier einschränkend darauf hingewiesen werden, dass der Erwerb beruflicher Handlungskompetenz in der klassischen dualen Berufsausbildung häufig eher normativ formuliert als empirisch nachgewiesen wurde. Somit befasst sich die Pilotinitiative DECVET auch mit dem Verhältnis von Kompetenzen als Outcome von Lernprozessen und Bildung als „gewünschte Ziele von Lernprozessen“ (Reinisch 2006, S. 268).

Grundsätzlich wird mit der Pilotinitiative genauer auf die Qualität und den „Wert“ von Lernergebnissen abgezielt und somit die Grundlage für Transparenz, Durchlässigkeit und Anrechnung gelegt – überraschend ist jedoch, dass über den vollzogenen Perspektivwechsel hin zur Kompetenz- und Outputorientierung auch der Prozess der Kompetenzentwicklung erneut in den Blick der Projekte respektive der Berufsbildungspraxis gerät.

Literatur

- BMBF (2008): Entwicklung eines Leistungspunktesystems in der beruflichen Bildung. Dokumentation der Auftaktveranstaltung der BMBF-Pilotinitiative, 19.–20. Februar 2008 in Berlin
- BMBF/KMK (2007): Deutsche Stellungnahme zu einem Europäischen Leistungspunktesystems für die berufliche Bildung. März 2007. Online: http://ec.europa.eu/education/ecvt/results/germany_de.pdf (09.05.2007)
- Breuer, Klaus (2006): Kompetenzdiagnostik in der beruflichen Bildung – eine Zwischenbilanz. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW), 102(2006)2, S. 194–210
- Dietrich, Andreas (2008): Weiterentwicklung des Berufsbildungssystems im Kontext der Internationalisierung gestalten – Innovationen durch Modellversuche und Pilotinitiativen, in: BMBF (Hrsg.): Entwicklung eines Leistungspunktesystems in der Beruflichen Bildung. Bonn, Berlin, S. 53–58
- Dietrich, Andreas; Freitag, Walburga K.; Meerten, Egon (2010): Förderung von Transparenz, Durchlässigkeit und Anrechnung, in: BIBB (Hrsg.): Datenreport zur Beruflichen Bildung, Bonn, S. 390–393
- Frommberger, Dietmar; Milolaza, Anita (2010): Kompetenzorientierte Prüfungen in der beruflichen Bildung in Deutschland – Entwicklungen, Anforderungen und Defizite. In: Loebe, Herbert; Severing, Eckart (Hrsg.): Mobilität steigern – Durchlässigkeit fördern. Europäische Impulse für die Berufsbildung, Bertelsmann: Bielefeld 2010, S. 117–132
- Gillen, Julia (2006): Kompetenzanalysen als berufliche Entwicklungschance. Eine Konzeption zur Förderung beruflicher Handlungskompetenz. Dissertationsschrift. Bielefeld
- Gnahn, Dieter (2007): Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente. Studententexte für die Erwachsenenbildung. Bielefeld
- Le Mouillour, Isabelle (2005): European approaches to credit (transfer) systems in VET. An assessment of the applicability of existing credit systems to a European credit (transfer) system for vocational education and training (ECVET). Cedefop Dossier series; 12. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities
- Milolaza, Anita u. a. (2008): Leistungspunktesystem in der beruflichen Bildung – Pilotinitiative und berufs- und wirtschaftspädagogisch relevante Fragestellungen, in: *bwp@* Ausgabe 14 2008 (http://www.bwpat.de/ausgabe14/milolaza_et al_bwpat14.shtml), S. 1–22 (12.05.2010)
- Münk, Dieter; Severing, Eckart (Hrsg.) (2009): Theorie und Praxis der Kompetenzfeststellung im Betrieb – Status quo und Entwicklungsbedarf. Schriften zur Berufsbildungsforschung der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN), Bielefeld
- Reinisch, Holger (2006): Kompetenz, Qualifikation und Bildung: Zum Diskurs über die begriffliche Fassung von Zielvorgaben für Lernprozesse. In: Minnameier, Gerhard; Wuttke, Eveline (Hrsg.): Beruf- und wirtschaftspädagogische Grundlagenforschung: Lehr-Lern-Prozesse und Kompetenzdiagnostik. Festschrift für Klaus Beck. Frankfurt, S. 259–272

- Schöpf, Nicolas (2008): Mobilität und Durchlässigkeit in der Berufsbildung durch Anrechnung von Lernergebnissen. In: Berufsbildung, 112, (62. Jg.). 2008, S. 20–22
- Tramm, Tade; Brandt, Willi (Hrsg.) (2005): Prüfungen und Standards in der beruflichen Bildung. Ausgabe 8 der Zeitschrift Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (<http://www.bwpat.de/ausgabe8/>) (12.05.2010)

Internetadressen:

<http://ankom.his.de> Stand: 16.08.2010

<http://www.decvet.net> Stand: 16.08.2010

<http://www.sazer.de/askm.html>, Stand: 16.08.2010

Gabriele Fietz

Flexibilisierung von Lernprozessen und Transparenz der Lernergebnisse – Relevanz eines Modellversuchs im europäischen Kontext

Im Zuge der Umsetzung des Konzepts „Lebenslanges Lernen“ gewinnen flexible Lernformen an Bedeutung: Kompetenzerwerb findet immer mehr auf non-formalen und informellen Wegen statt. Damit werden Validierungsverfahren wichtig, die sämtliche Kompetenzen eines Individuums abbilden, unabhängig davon, wo und wie diese erworben wurden. Auch durch die an Lernergebnissen orientierte Ausrichtung der europäischen Transparenz-Instrumente und der nationalen Qualifikationsrahmen entsteht Bedarf nach neuen Validierungsformen. – Dieser Beitrag widmet sich der Frage, wie durch komplementären Einsatz summativer und formativer Elemente in Validierungsprozessen doppelter Nutzen erzielt werden kann: mehr Transparenz von Lernergebnissen und Förderung flexibler Lernprozesse. Einblicke in aktuelle Modernisierungsansätze im Bildungssystem Englands sowie in die Werkstattarbeit des Modellversuchs TBQ illustrieren mögliche Vorgehensweisen.

Bedarf nach Transparenz der Ergebnisse non-formalen und informellen Lernens

Dass stetige Anpassung und Aktualisierung beruflichen Wissens und beruflicher Fertigkeiten unerlässlich sind – für den Einzelnen, für die Unternehmen und für die Volkswirtschaften –, darf als unbestritten gelten: Einmal erworbene Kenntnisse und Qualifikationen reichen längst nicht mehr aus für ein ganzes Berufsleben, sie müssen angesichts beschleunigten technischen Wandels, immer schnelleren Innovationszyklen und geänderter betrieblicher Organisationsformen ständig erweitert und erneuert werden. Das bedeutet auch, dass Lernformen immer wichtiger werden, die sich außerhalb der traditionellen Institutionen des Bildungssystems und formaler Lernarrangements vollziehen. Erwerb und Anpassung von Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen finden zunehmend auf *non-formalen Wegen*, in Weiterbildungsseminaren, im Selbststudium oder in Coaching-Veranstaltungen statt. Gleichzeitig wächst die Bedeutung des informellen Kompetenzerwerbs, der sich ohne explizite Lernabsicht im praktischen Handeln, vor allem am Arbeitsplatz, aber auch bei vielen anderen Gelegenheiten in Freizeit, Familie, Ehrenamt vollzieht.

Dass die Ergebnisse non-formalen und informellen Lernens ermittelt, bewertet und schließlich nach allgemein anerkannten Standards anerkannt werden müssen, wenn „Lebenslanges Lernen“ Realität werden soll, gilt in den europäischen Ländern

ebenfalls als unumstritten: „Die Länder nehmen lebenslanges Lernen zunehmend ernst. Kaum ein Land wendet sich gegen die Bedeutung und Notwendigkeit der möglichst umfassenden Bewertung von Learning Outcomes“ (CEDEFOP 2008a, S. 32, Übers. d. Verf.). Realität ist die Umsetzung von Verfahren der Validierung non-formalen und informellen Lernens jedoch noch lange nicht in allen Bildungssystemen Europas.

Tabelle1: Stand der Umsetzung der Validierung in 32 europäischen Ländern

(Tabelle d. Verf., Quelle: CEDEFOP 2008a, S. 27–32)

<i>I. High degree</i>	BE	DK	EE	FI	FR	IE	NL	NO	PT	SL	RO	ES	UK
<i>II. Medium degree</i>	AT	CZ	IS	IT	DE	HU	LT	LU	MT	PL	SW		
<i>III. Low degree</i>	BU	HR	CY	GR	LV	LI	SK	TR					

Die Anstrengungen zur Förderung der Validierung non-formalen und informellen Lernens, die von der europäischen Bildungspolitik unternommen werden, sind nicht neu: Validierung bestimmt die bildungspolitische Diskussion in Europa spätestens, seit die Europäische Kommission im Jahr 2001 in ihrer programmatischen Schrift „Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen“, der „ein umfassendes neues europäisches Konzept der Lernbewertung, dem das Recht auf Freizügigkeit in der EU zugrunde liegt ...“ (Europäische Kommission, 2001) ins Leben gerufen hat. Mit den „Gemeinsamen europäischen Grundsätzen für die Ermittlung und Validierung von nicht-formalen und informellen Lernprozessen“ (Europäische Kommission, 2004) wurde 2004 ein Set von Kriterien aufgestellt, das mittlerweile in den „European Guidelines for Validation non-formal and informal learning“ (Europäische Kommission, 2009) aktualisiert wurde.

Neu ist allerdings die Situation, in der die Bildungssysteme Europas sich 2009/2010 befinden: Die Umsetzung der europäischen Transparenz-Instrumente – der Europass, das Europäische Creditssystem für die berufliche Bildung (ECVET) und der Europäische Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen (EQF) – ist inzwischen fortgeschritten und bestimmt die Europäische Bildungspolitik. Diese Transparenz-Instrumente orientieren sich an „Lernergebnissen“, in der Terminologie der europäischen Bildungsdiskussion den „Learning Outcomes“.

Unter „Learning Outcomes“ wird in der europäischen Berufsbildungsdebatte „die Gesamtheit der Kenntnisse, Fähigkeiten, und/oder Kompetenzen (verstanden), die eine Person nach Durchlaufen eines formalen, nicht formalen oder informellen Lernprozesses erworben hat und/oder nachzuweisen in der Lage ist“ (CEDEFOP 2008b, S. 120).

Die Empfehlung zur Schaffung eines „Europäischen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen“ (EQR) (Europäische Kommission 2008) wurde im April 2008 von Europäischem Rat und Parlament angenommen. In fast allen der in den Kopenhagen-Prozess einbezogenen europäischen Ländern sind gegenwärtig Anstrengungen im Gang, übergreifende Nationale Qualifikationsrahmen (NQF) zu schaffen, bzw. bereits existierende NQF auf den EQF zu beziehen. Diese neuen Qualifikationsrahmen umfassen Qualifikationen aus unterschiedlichen Bildungssträngen (allgemeinen, beruflichen, weiterbildenden) und – in den meisten Fällen – auch das Lernen, das sich außerhalb der formalen Systeme vollzieht. Mit der Verbreitung dieser Qualifikationsrahmen geht daher die Dringlichkeit der Entwicklung qualitativ hochwertiger Validierungsverfahren non-formalen und informellen Lernens einher.

2. Summative und formative Aspekte der Validierung

In den „European Guidelines for validating non-formal and informal learning“ (Europäische Kommission 2009) wird an mehreren Stellen die formative (gestaltende) Seite von Kompetenzermittlungsverfahren betont. Die Leistung formativer Ansätze wird darin gesehen, „... Feedback im Hinblick auf den Lernprozess oder die Lernlaufbahn zu geben, Stärken und Schwächen aufzuzeigen ...“ (a. a. O., S. 29, Übersetzung d. Verf.). Formative Assessment-Verfahren können also Lernprozesse unterstützen, vor allem wenn die Lernenden durch Instrumente der Selbstevaluation wie Transferprotokolle oder Feedback-Schleifen in den Assessment-Prozess eingebunden und idealerweise durch erfahrene Berater begleitet werden. Im betrieblichen Kontext eingesetzt, geben sie nicht nur Aufschluss darüber, welche Kompetenzen im Unternehmen vorhanden sind, sondern zeigen darüber hinaus Wege auf, wie Lücken geschlossen werden können, und dienen somit der Unterstützung betrieblicher Personal- und Organisationsentwicklung. „Validation, building on existing appraisal processes, makes it possible to identify skills gaps and to tailor company training around this information. At the same time good appraisal processes offer formative assessments that enable an individual to identify the skills and competences they possess as well as their further learning needs“ (a. a. O., S. 39).

Freilich, für Validierung, die zu einem anerkannten Abschluss – einer anerkannten Qualifikation – führen soll, sind summative (bilanzierende) Verfahren unerlässlich. Diese beziehen sich auf die jeweiligen nationalen Standards und obliegen in der Regel der für Zertifizierung/Validierung zuständigen Einrichtungen des jeweiligen nationalen Bildungssystems. Aber auch unterhalb der Ebene formaler Anerkennung können im Unternehmen eingesetzte summative Validierungsverfahren geeignet sein, ein aussagekräftiges Bild darüber zu vermitteln, was der Mitarbeiter/die Mitarbeiterin in Bezug auf betriebliche Anforderungen tatsächlich *kann*.

3. Erfahrungen aus einem outcome-orientierten Bildungssystem

Der folgende Einblick in das an Lernergebnissen orientierte Bildungssystem Englands zeigt, wie neben dem auf summative Validierung ausgerichteten NVQ-System auf der betrieblichen Ebene formative Verfahren Raum greifen.

Weitreichende Tradition der Outcome-Orientierung

Als ein Beispiel für umfassende und strikte Outcome-Orientierung gilt in der Fachdiskussion das NVQ (National Vocational Qualifications)-System der angelsächsischen Länder. Daher soll an dieser Stelle am Beispiel *Englands* ausführlicher auf die dortige Validierungspraxis eingegangen werden: Mit dem NVQ-System verfügt England bereits seit 1986 über ein Verfahren, das Aussagen über die im Prozess der Arbeit erworbenen Kompetenzen ermöglicht. Es basiert auf einem standardisierten nationalen Bezugsrahmen für Qualifikationen: Beginnend mit einfacher Routinetätigkeit bis zu Aufgaben des mittleren Managements werden Tätigkeitsfelder in fünf Niveaustufen (Levels) unterteilt. Jede dieser Niveaustufen wiederum ist in kleinere „Units“ untergliedert. Ob und in welchem Maß ein Lerner über die erforderlichen Kompetenzen verfügt, wird in Prüfungen – idealerweise am Arbeitsplatz, meist jedoch in simulierten Arbeitssituationen – festgestellt. Beurteilende Instanz sind Vorgesetzte, Kollegen oder externe Prüfer. Die erworbenen Kompetenzelemente werden in Portfolios gesammelt und führen nach und nach zum Erwerb der sogenannten NVQ auf der jeweiligen Ebene, die von zuständigen „awarding bodies“ vergeben werden. Wie viel Zeit der Einzelne zum Erwerb eines NVQ benötigt, ist dabei irrelevant. Die Arbeitgeber sind in den Entwicklungsprozess der NVQ sehr stark einbezogen: sowohl bei der Festlegung der Standards, den Inhaltsbereichen, die ein NVQ umfasst, als auch der Qualifikationsniveaus (Levels).

Von der Wirtschaft wird die Stärke des NVQ-Systems darin gesehen, dass es sich ausschließlich auf die Feststellung der im Arbeitsprozess zur Geltung kommenden Kompetenzen bezieht. Allerdings sind gerade im Hinblick auf den Mangel an Fachkräften Anstrengungen erkennbar, die strikte Outcome-Orientierung durch Förderung von Lernprozessen zu ergänzen.

Rückbesinnung auf den Lernprozess

Im Bildungssystem Englands verweist gerade die strikte Outcome-Orientierung des NVQ-Systems auf eine häufig identifizierte Schwachstelle: Das NVQ-System ist hervorragend geeignet, arbeitsrelevante Kompetenzen zu bewerten und transparent zu machen – gleichzeitig verbietet das NVQ-System den Bezug auf irgendeinen Lernprozess. NVQs geben hervorragend Auskunft, ob und in welchem Umfang jemand

kompetent ist, wo im betrieblichen Kompetenzprofil Lücken bestehen. Wie diese Lücken geschlossen werden, steht außerhalb der Betrachtung. Der Lernprozess selbst scheint bisweilen in Vergessenheit geraten zu sein (Wolf 1998, S. 429). Auch das im Vereinigten Königreich weit verbreitete „On-the-Job-Training“ bedarf nach Ansicht vieler Experten der Steuerung. Ob das Matching der individuellen Kompetenzen mit dem Kompetenzbedarf von Unternehmen gelingt, soll nicht dem einzelnen Mitarbeiter und der Beliebigkeit des „By doing“, allenfalls durch zufällige Anleitung erfahrener Kollegen gelernten Inhalts überlassen bleiben.

Um dem Kompetenzbedarf der Unternehmen besser Rechnung zu tragen, sind Sozialpartner und Politik in England in den letzten Jahren bestrebt, die strikte Outcome-Orientierung der Kompetenzermittlungsverfahren durch formative Elemente zu ergänzen. Im Zuge dieser Bestrebungen wurden in den Unternehmen Initiativen angestoßen, die auf die Verbindung zwischen Validierungs- und Lernprozessen abzielen. Ein Beispiel ist das Modell „Recognizing and Recording Progress and Achievement in non accredited learning“, kurz RARPA-Prozess.¹ RARPA ist am Lernenden orientiert und leistet in einem abgestuften Verfahren beides, Ermittlung des aktuellen Kompetenzstandes von Mitarbeitern *und* die Entwicklung weitergehender Lernziele und Durchführung von Lernprogrammen, die geeignet sind, Lücken zu schließen und die Unternehmensstrategie zu unterstützen.

Gemessen an dem Anspruch, bei der Bewertung der Lernergebnisse die Reflexion auf den Lernprozess nicht zu vernachlässigen, besteht auch in anderen europäischen Ländern Entwicklungsbedarf. Bei zahlreichen Verfahren der Validierung „dominieren eher summative (bilanzierende) vor formativen (gestaltenden) Zwecken“ (Le Mouillour, Dunkel, Sroka 2004, S. 393).

Wie auf der betrieblichen Ebene Ermittlung von non-formal oder informell erworbenen Kompetenzen *und* Förderung flexibler Lernprozesse Hand in Hand gehen können, war Gegenstand des in Deutschland durchgeführten BIBB-Modellversuchs „Transparenz beruflicher Qualifikationen für den Personaleinsatz in kleinen und mittleren Unternehmen (KMU)“.

4. Transparenz von Lernergebnissen und Förderung von Lernprozessen: Beispiel des Modellversuchs TBQ

Im Modellversuch „Transparenz beruflicher Qualifikationen für den Personaleinsatz in kleinen und mittleren Unternehmen (KMU)“ wurde ein Verfahren entwickelt und erprobt, das den Transfer von Lernergebnissen aus Weiterbildungsseminaren an

1 Die Beschreibung des RARPA-Prozesses findet sich auf der Homepage des Learning and Skills Council (LSC) (<http://www.lsc.gov.uk/whatwedo/rarpa.htm> (19.09.2009))

den Arbeitsplatz – also auch die Ergebnisse flexiblen Lernens am Arbeitsplatz im Anschluss an berufliche Weiterbildung – sichtbar macht und gleichzeitig den kontinuierlichen Kompetenzerwerb fördert.

Transparenz der Ergebnisse flexibler Lernprozesse am Arbeitsplatz

Wollen Anbieter beruflicher Weiterbildung die Aussagekraft der angebotenen Zertifikate erhöhen, stehen sie vor der Herausforderung, mehr als die bloße Seminarteilnahme, aber auch mehr als die Qualifikationen zu bescheinigen, die Teilnehmer im Hinblick auf vorgegebene Standards erworben haben. Der Transfer des im Seminar Gelernten an den Arbeitsplatz ist in die Bewertung miteinzubeziehen.

*„Unsere Kunden fordern, dass Weiterbildungsangebote einen starken Praxisbezug und eine klare Lösungsorientierung haben. Für unsere Kunden zählt daher das, was ein Teilnehmer im Anschluss an eine Weiterbildung tatsächlich an Fähigkeiten und Kompetenzen in das Arbeitsumfeld einbringt. Das wollen unsere Kunden dem Zertifikat entnehmen, und daran wird letztlich der Erfolg eines Seminars gemessen. Zertifikate müssen zeigen, ob und welche Inhalte unserer Seminare in der beruflichen Praxis eingesetzt wurden und mit welchem Erfolg.“
(Geschäftsführer eines Bildungsanbieters)*

Dieser geforderte Transfer vollzieht sich in der Regel über informelles Lernen in Arbeitszusammenhängen, in erster Linie in der Auseinandersetzung mit der Arbeitssituation selbst und den Anforderungen, die sich im Arbeitsprozess ergeben. Formalisierte Lernangebote wie Seminare stehen mit diesem informellen Lernen in vielfältigen Beziehungen. Sie können es vorbereiten, unterstützen und absichern. Seminarteilnehmer lernen auch und gerade nach einem Seminar weiter, indem sie Gelerntes am Arbeitsplatz praktisch anwenden. Dieser Praxistransfer wird jedoch bislang kaum beachtet und nur selten überprüft oder gar zertifiziert.

Um sicherzustellen, dass der Inhalt des Weiterbildungsseminars in die berufliche Praxis überführt wird, ist es erforderlich, die einzelnen Schritte des Transfers des Gelernten für den Arbeitnehmer bewusst und planbar zu machen. So wird selbstorganisiertes Lernen am Arbeitsplatz bereits im Weiterbildungsseminar vorbereitet und der Transfer des im Seminar Gelernten in die betriebliche Praxis unterstützt.

Damit ändert sich aber das Verhältnis von informellem „in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung nicht organisiert[em] oder strukturiert[em] ... nicht intentional[em] ...“ (CEDEFOP 2008b, S. 90) Lernen und non-formalem Lernen, das aus Sicht der Lernenden auch „mit der Absicht zu Lernen verbunden“ (a. a. O.) ist. Durch die Vorbereitung im Seminar und oder durch darauf folgende Coaching-Maß-

nahmen werden Lernprozesse planbar, und selbst-organisiertes Lernen im Arbeitsprozess wird gefördert.

Formales Lernen: Lernen, das in einem organisierten und strukturierten Kontext (Bildungs- oder Ausbildungseinrichtung, am Arbeitsplatz) stattfindet, explizit als Lernen bezeichnet wird (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung). Formales Lernen ist aus der Sicht des Lernenden beabsichtigt. Es führt typischerweise zu Validierung und Zertifizierung.

Nicht-formales Lernen: Lernen, das in planvolle Tätigkeiten eingebettet ist, die nicht explizit als Lernen bezeichnet werden (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung), jedoch ein ausgeprägtes „Lernelement“ beinhalten. Nicht-formales Lernen ist aus Sicht der Lernenden mit der Absicht verbunden, zu lernen. (...) Die Ergebnisse non-formalen Lernens können validiert werden und zu Zertifizierung führen.

Informelles Lernen: Lernen, das im Alltag, am Arbeitsplatz, im Familienkreis oder in der Freizeit stattfindet. Es ist in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung nicht organisiert oder strukturiert. Informelles Lernen ist in den meisten Fällen nicht intentional. (...) Die Ergebnisse informellen Lernens führen gewöhnlich nicht zu Zertifizierung; sie können jedoch im Rahmen der Anerkennung von „prior learning“ validiert und zertifiziert werden. Informelles Lernen wird auch als Erfahrungs- oder zufälliges Lernen bezeichnet.

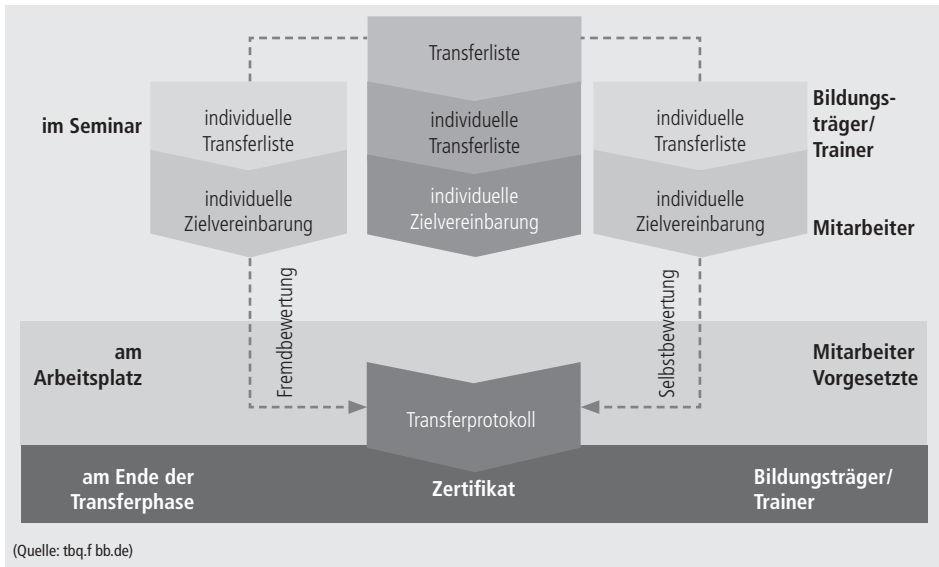
(CEDEFOP 2008b, S. 86, 90, 134)

Wie die Lernenden in dieser Lernphase am Arbeitsplatz unterstützt werden können und durch wen, zeigt die Übersicht über die wesentlichen Schritte des im Modellversuch TBQ entwickelten Transferprozesses.

Bereits vor Beginn des Weiterbildungsseminars steht die gemeinsam mit dem betrieblichen Vorgesetzten erarbeitete *Zielvereinbarung*, in der festgelegt wird, welche Schwerpunkte die Weiterbildung in Bezug auf die Anforderungen des Arbeitsplatzes abdecken soll. Gemäß dieser Zielvereinbarung erstellen die Mitarbeiter auf der Grundlage von Unterlagen zu den Seminarinhalten, die der Bildungsträger oder der Trainer zur Verfügung stellt, *individuelle Transferlisten* zur Umsetzung des Gelernten im eigenen Arbeitshandeln. Ziel ist es, die am Arbeitsplatz stattfindenden informellen Lernprozesse bewusst und sichtbar zu machen und auf diese Weise die Transparenz der vorhandenen Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten zu erhöhen. In einer Transferphase am Arbeitsplatz beobachten, dokumentieren und bewerten Mitarbeiter und betriebliche Vorgesetzte diesen Umsetzungsprozess.

Transferprotokolle bilden die Grundlage für die *Zertifikate*, die der Bildungsträger am Ende der Transferphase in Zusammenarbeit mit dem betrieblichen Vorgesetzten ausstellt (Fietz et al. 2007, S. 19).

Abbildung 1: **Transparenz des Transfers der Ergebnisse von Weiterbildung in die betriebliche Praxis** (Quelle: tbq.fbb.de)



Exkurs: Kompetenzorientierung des Modellversuchs TBQ im Kontext des Modellversuchsprogramms „Flexibilitätsspielräume für die Aus- und Weiterbildung“

Ergebnisse und Zwischenergebnisse des Modellversuchs „Transparenz beruflicher Qualifikationen für den Personaleinsatz in KMU (TBQ)“ wurden kontinuierlich in den Arbeitskreis „Flexibilitätsspielräume für die Aus- und Weiterbildung“ eingebracht. Im Hinblick auf kompetenzorientierte Ansätze ergab die Auswertung der unterschiedlichen Modellversuche ein weitreichendes und überaus vielfältiges Spektrum. Die verschiedenen Ansätze und Strategien der Erhebung, Entwicklung und Dokumentation von Kompetenzen wurden in einem Raster übersichtlich zusammengestellt, das Auskunft über die unterschiedliche Umsetzung kompetenzorientierter Verfahren in den Modellversuchen geben sollte, um „... trotz offener begrifflicher Fragen erstens eine Ordnung in die Vielfalt der Ansätze zu bringen und die Ergebnisse einer praktischen Nutzung zuzuführen“ (Fietz, Westhoff 2009, S. 219). Auf der vertikalen Ebene der synoptischen Darstellung wurden u. a. Arten der erfassten Kompetenzen, operationelle

Fragen der Handhabbarkeit, die Zielgruppe oder auch Fragen der Zwecksetzung im Hinblick auf Dokumentation, Validierung, Bewertung sichtbar gemacht. Besonderes Augenmerk wurde auf die analytische Unterscheidung von Kompetenzfeststellung und Kompetenzentwicklung gelegt, also zwischen summativen (bilanzierenden) und formativen (gestaltenden) Vorgehensweisen. Diese unterschiedlichen Herangehensweisen wurden daher auf der horizontalen Ebene dargestellt.

Tabelle 2: **Bestimmungsmerkmale des Modellversuchs TBQ. Ausschnitt aus der synoptischen Darstellung zur Einordnung der Modellversuche des Arbeitskreises Flexibilitäts-spielräume (Westhoff 2009)**

Perspektive / Kategorie	Kompetenzfeststellung (KF)	Kompetenzentwicklung (KE)
Name des Modellversuchs	TBQ – Transparenz beruflicher Qualifikationen für den Personaleinsatz in KMU	TBQ: (dto.) Doppelte Zwecksetzung KF und KE

Am Beispiel des Modellversuchs TBQ, der summative und formative Elemente enthält, wird deutlich, wie Kompetenzfeststellung und Kompetenzentwicklung in der betrieblichen Praxis ineinandergreifen und sich wechselseitig fördern können.

Transparenz von Lernergebnissen ...

Die Zielsetzung des in TBQ angewandten Verfahrens richtet sich einerseits auf das *summative* Erfassen der für den Arbeitsplatz relevanten Kompetenzen eines Mitarbeiters/einer Mitarbeiterin. Der Prozess geht aus von den Inhalten des Seminars, leistet dann aber sehr schnell die Vermittlung zu den zu erzielenden Lernergebnissen: Maßstab sind nicht nationale Standards, sondern die im Ausgangspunkt mit den betrieblichen Akteuren definierten Anforderungen des Unternehmens. Die ergebnisorientierten Zertifikate geben daher Auskunft über den Stand der Kompetenzen, die für den jeweiligen Arbeitsplatz relevant sind. Sie sind daher geeignet, den Verantwortlichen im Unternehmen ein deutliches Bild darüber zu vermitteln, was der Mitarbeiter/die Mitarbeiterin im Anschluss an ein Weiterbildungsseminar im Arbeitsprozess tatsächlich *kann*.

... und Förderung flexibler Lernprozesse

Neben den summativen weist das Verfahren auch *formative* Elemente auf und fördert durch das aktive Einbeziehen des Mitarbeiters/der Mitarbeiterin und eine

Kombination verschiedener Instrumente den Zuwachs an Kompetenzen. Der Mitarbeiter/die Mitarbeiterin setzt sich bereits vor und in dem Seminar Ziele für die Lernphase am Arbeitsplatz. Mit der *individuellen Transferliste* schafft er/sie sich ein Instrument, das die Inhalte des Seminars in Bezug auf die Anforderungen des Arbeitsplatzes selektiert und übersetzt. Dadurch sowie durch die kontinuierliche Selbstevaluation und Erstellung der Transferprotokolle macht er/sie sich die Ergebnisse der Lernprozesse am Arbeitsplatz, auch der informell ablaufenden, bewusst und evaluiert deren Erfolge. Er/sie legt sich ständig Rechenschaft über den Stand des Erreichten ab und behält den Überblick über den Abstand zum angestrebten Ziel und die noch ausstehenden Lernschritte. So wird im Prozess der kontinuierlichen Selbstevaluation das selbst-organisierte Lernen am Arbeitsplatz angeregt und gefördert und Zuwachs und Vertiefung der Fertigkeiten und Kompetenzen erreicht.

Erfahrungen im europäischen Kontext

Das im Modellprojekt entwickelte Verfahren wurde auch in Unternehmen weiterer europäischer Länder bekannt gemacht. Besonders in outcome-orientierten Systemen ist die komplementäre Ausrichtung summativer und formativer Elemente auf Interesse der betrieblichen Bildungsexperten gestoßen: Indem das Verfahren auf Lernergebnisse ausgerichtet ist, liefert es ein umfassendes Bild über aktuell vorhandene berufliche Kompetenzen eines Mitarbeiters/einer Mitarbeiterin. Gleichzeitig werden die Lernenden nicht allein gelassen: Der Lernprozess wird begleitet, kontinuierlich evaluiert und im Hinblick auf aktuelle betriebliche Anforderungen gesteuert. Die Erfahrungen im europäischen Kontext bestätigen: Beide Seiten gestaltungsoffener Berufsbildung – Outcome-Orientierung und Prozessbegleitung – entfalten erst durch das Ineinandergreifen ihre volle Wirkung.

Fazit

Die Zunahme lebenslangen Lernens und die Entwicklung lernergebnisorientierter Qualifikationsrahmen in den Ländern Europas erfordern die Entwicklung bzw. Verbesserung qualitativ hochwertiger Validierungsverfahren. Unterstützung können dabei einerseits die Erfahrungen auf der systemischen Ebene in einigen traditionell outcome-orientierten Mitgliedstaaten bieten. Wo es um Entwicklung und Umsetzung formativer Verfahren der Kompetenzerhebung geht, empfiehlt sich andererseits der Blick auf die in der betrieblichen Praxis erprobten Bausteine, die auf der Mikro-Ebene in Modell- und Innovationsprojekten zu finden sind. Diese müssen systematisiert und weiterentwickelt werden.

Literatur

- CEDEFOP, Bjørnåvold, Jens (2008a): validation of non-formal and informal learning in Europe – A snapshot 2007, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities
- CEDEFOP (2008b): Terminology of vocational training policy: a multilingual glossary for an enlarged Europe. Ed. Cedefop. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. URL: http://www.trainingvillage.gr/etv/Information_resources/Bookshop/default.asp (13.07.2009)
- CEDEFOP (2009): European guidelines for validating non-formal and informal learning, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2009
- Europäische Kommission (2001): Einen Europäischen Raum des Lebenslangen Lernens schaffen. Brüssel: Europäische Kommission (KOM (2001) 678 final). URL: http://ec.europa.eu/education/policies/III/life/communication/com_de.pdf (13.07.2009)
- Europäische Kommission (2004): Gemeinsame europäische Grundsätze für die Ermittlung und Validierung von nicht-formalen und informellen Lernprozessen, Brüssel 2004, URL: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/validation2004_de.pdf (13.07.2009)
- Europäische Kommission (2008): Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 23. April 2008 zur Errichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für Lebenslanges Lernen, Brüssel, 2008, URL: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:EN:PDF> (13.07.2009)
- EUROPÄISCHE KOMMISSION (2008): Empfehlung des Europäischen Parlaments und der Rates vom 23 April 2008 zur Errichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für Lebenslanges Lernen, Brüssel, 2008, URL: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:EN:PDF> (13.07.2009)
- EUROPÄISCHE KOMMISSION (2009): Europäische leitlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens, Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union, Luxemburg
- Fietz, Gabriele; Junge, Annette; Koch, Christiane; Krings, Ursula (2007): Transparenz beruflicher Qualifikationen – Entwicklung tätigkeitsorientierter Zertifikate. In: Loebe, Herbert; Severing, Eckart (Hrsg.): Leitfaden für die Bildungspraxis, Band 15, Bielefeld
- Fietz, Gabriele; Westhoff, Gisela (2009): Ergebnisse berufspädagogischer Handlungsforschung zur Kompetenzentwicklung in Wirtschaftsmodellversuchen. In: Münk, Dieter; Severing, Eckart (Hrsg.): Theorie und Praxis der Kompetenzfeststellung im Betrieb – Status quo und Entwicklungsbedarf, Bielefeld
- Käpplinger, Bernd (2002): Anerkennung von Kompetenzen. Definitionen, Konzepte und Praxiserfahrungen in Europa, DIE

- Le Mouillour, Isabelle; Dunkel, Torsten; Sroka, Wendelin (2004): Tätigkeits- und kompetenzorientierte Innovationen im formalen Weiterbildungssystem, in: Kompetenzentwicklung 2004, Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. (Hg.), Waxman, Münster, 371–413
- Westhoff, Gisela (2007): Neue Ansätze der Kompetenzentwicklung: Empirische Ergebnisse aus Modellversuchen im Programm Flexibilitätsspielräume für die Aus- und Weiterbildung, in: BWP (36. Jg.) 6/2007
- Wolf, Alison (1998): Portfolio Assessment as National Policy: the National Council for Vocational Qualifications and its quest for a pedagogical revolution. In: Assessment in Education 5, 413–445

4. Ausblick

Michael Heister

Warum brauchen wir Programme und Modellversuche?

Was treibt die Berufsbildung voran, was verhindert Stillstand? Wie können Innovationen generiert werden und dann auch tatsächlich ihren Niederschlag in der Berufsbildungspraxis finden? Wie kann die sich immer wieder neu stellende Frage nach der Modernisierung der beruflichen Bildung beantwortet werden? Dazu werden im nachfolgenden Beitrag Antworten gegeben.

Entwicklungen und Perspektiven

In den zurückliegenden Jahren waren es vor allem die Modellversuche, die zur Beantwortung der genannten Frage einen wichtigen Beitrag geleistet haben. Stagnation verhindern und in gemeinsam verantworteter Arbeit von Berufsbildnern und Wissenschaftlern neue zukunftsfähige Modelle auf den Weg bringen, dies könnte so etwas wie die gemeinsame Klammer für die ansonsten sehr heterogenen Modellversuche sein. Und viele Programme und Modellversuche hatten noch eine zweite Gemeinsamkeit: die Stärkung der Handlungskompetenz sowohl der Lernenden als auch der Lehrenden in Betrieben, Schulen und Bildungsdienstleistern.

Solche Ansätze wie

- interaktive Ausbildungskompetenz,
- Kompetenzentwicklung durch adaptive Lernmodule,
- berufsbioграфische Gestaltungsfähigkeit als neue Schlüsselkompetenz,
- Veränderungskompetenz in Erfahrungsräumen und
- Managementkompetenzen im externen Ausbildungsmanagement

sind typische Leitthemen für die Beiträge dieses Buches aus dem Modellversuchsschwerpunkt „Flexibilitätsspielräume für die Aus- und Weiterbildung“ (nach § 90 Abs. 1, 1d BBiG). Sie bringen nachhaltig zum Ausdruck, dass die Modellversuchsergebnisse in der Praxis angekommen sind, weiter wirken und auch neue Entwicklungen anstoßen.

Seit mehr als dreißig Jahren greifen Modellversuche innovative Trends auf und leiten beispielhaft Schritte für inhaltliche, methodische und strukturelle Neuentwicklungen in der beruflichen Bildung ein. Im Laufe der Zeit haben sie dabei wichtige Impulse für die Berufsbildungspraxis, die Berufsbildungsforschung und die Berufsbildungspolitik gegeben.

Zentrale Ziele der Modellversuche sind Veränderungen bzw. Verbesserungen in Betrieben und Bildungseinrichtungen, in der Forschung und in der Bildungspolitik. Dabei wurde ein großer Teil der Themen direkt aus der Berufsbildungspraxis heraus

gebildet. Manchmal lagen die Themen „in der Luft“, wurden von der Praxis benannt und im Diskurs mit der Wissenschaft und der Politik so vorbereitet, dass sie in Modellversuchen bearbeitet werden konnten. Es gab aber auch unmittelbare Impulse für neue Themen aus der Politik und der Wissenschaft.

Inzwischen wurde ein anderes Verfahren entwickelt. Die Politik greift jetzt neue Themen auf, die dann diskutiert und oftmals auf der Basis vorbereitender Forschungs- und Recherchearbeiten – auch im Dialog mit unterschiedlichen Partnern aus Praxis und Wissenschaft – zu Förderschwerpunkten zusammenfasst werden. Diese werden in Form von Förderrichtlinien bekanntgegeben und die Akteure zur Antragstellung bzw. in einem zweistufigen Verfahren zunächst zur Vorlage einer Projektskizze aufgefordert.

Im Rahmen dieses neuen Antragsverfahrens wurden Mitte 2010 drei Förderrichtlinien auf den Weg gebracht. Im Einzelnen handelt es sich dabei um

- Neue Wege in die duale Ausbildung – Heterogenität als Chance für die Fachkräftesicherung,
- Qualitätsentwicklung und -sicherung in der betrieblichen Berufsausbildung sowie
- Berufliche Bildung für eine nachhaltige Entwicklung.

Parallel zu dem veränderten Antragsverfahren gibt es vier wesentliche Entwicklungen, deren Wurzeln zum Teil schon Jahre zurückreichen und die die Modellversuchsszene in den nächsten Jahren mit Sicherheit prägen werden:

- Zum einen verlieren Einzelprojekte immer mehr an Bedeutung, stattdessen geht der Trend hin zu Verbundprojekten und Netzwerken. Dies ist eine Entwicklung, die nicht nur im Bereich der Modellprojekte mehr und mehr zu beobachten ist. Sie lässt sich ausgehend von der Gemeinschaftsinitiative EQUAL auch sehr deutlich im Bereich der ESF-Förderung festmachen. Der Vorteil von Verbundprojekten und/oder Netzwerken liegt sicherlich darin, dass möglichst viele relevante Akteure einbezogen werden können und eine nachhaltige Umsetzung der entwickelten Ideen in der Berufsbildungspraxis daher viel eher gewährleistet werden kann. Dem gegenüberzustellen ist der insbesondere durch die Koordination entstehende höhere finanzielle Aufwand bzw. der durch den Aufbau der Netzwerke entstehende zeitliche Vorlauf, weshalb vielfach der Rückgriff auf bereits bestehende Netzwerke zu empfehlen ist.
- Des Weiteren kommt der Frage nach dem Transfer der Ergebnisse eine immer größere Rolle zu. Ein wichtiger Punkt wurde dabei gerade schon mit der Einbeziehung vorhandener Netzwerke und weiterer relevanter Akteure, die für die Umsetzung von Innovationen in der Berufsbildungspraxis zuständig sind, erwähnt. Darüber hinaus geht es vor allem auch um die Entwicklung von Transferkonzepten, die dafür sorgen, dass die Umsetzung und Verbreitung der Ergeb-

nisse bereits während der Laufzeit der Modellprojekte erfolgt. Nach Auslaufen der Förderung, das haben viele Beispiele in den vergangenen Jahren gezeigt, ist die Verbreitung aufgrund fehlender finanzieller Mittel und wegen neuer Aktivitäten der im Modellversuch beschäftigten Personen nicht genügend gewährleistet. Diese in der Forschung und Entwicklung generell verbreitete Problematik wurde allerdings in der jüngeren Vergangenheit mit einigem Erfolg auch in den Modellversuchen gezielt verbessert. Ein Beispiel dafür ist dieses Buch, in dem zahlreiche Autoren ihre Modellversuche und das Programm „Flexibilitätsspielräume für die Aus- und Weiterbildung“ unter neuen Gesichtspunkten reflektieren und nachweisen, dass die Verstetigung des Erreichten möglich ist.

- Die wissenschaftliche Begleitung war bisher auf die einzelnen Modellversuche ausgerichtet, während die Zusammenarbeit in den Modellversuchsreihen und Programmen erst in der jüngeren Vergangenheit über die Netzwerke der Partner ausgebaut wurde. Das neue Verfahren nimmt die Entwicklungen auf der Ebene der Modellversuchsreihe/des -programms auf, sieht aber auf der Ebene des Modellversuchs keine wissenschaftliche Begleitung mehr vor. Diese erfolgt für den Förderschwerpunkt insgesamt und hat dabei den thematischen Zusammenhang im Fokus, der für alle Modellversuche gilt. Die wissenschaftliche Begleitung steuert in enger Absprache mit dem BIBB die Entwicklungen, moderiert und evaluiert. Dieses gilt auch für die einzelnen Modellversuche. Auch dort werden seitens wissenschaftlicher Begleitungen und Evaluationen Unterstützungsleistungen im Sinne berufspädagogischer Handlungsforschung angeboten und umgesetzt.
- Insbesondere die Diskussion um den europäischen Qualifikationsrahmen hat die Bedeutung des Kompetenzerwerbs und der Kompetenzfeststellung in den Mittelpunkt gerückt. Die Akteure in der Berufsbildung haben erkannt, dass es sich hier nicht mehr um eine rein nationale Angelegenheit handelt. Immer wichtiger wird der Blick „über den Tellerrand“ hinaus zu anderen europäischen Staaten, indem neue Beratungskompetenzen, Anerkennungsformen informellen Lernens oder neue Kompetenzberatungskonzepte in die Diskussion einbezogen werden. Berufliche Bildung hat in starkem Maße eine gesamteuropäische Perspektive gewonnen, und für Modellversuchs-Programme ergibt sich hier ein wichtiges Lernfeld. Auch dabei können wir an die Ergebnisse der in diesem Band versammelten Beiträge anknüpfen. Die dargestellten Erfahrungen aus den Niederlanden, den skandinavischen Ländern, aus Österreich und Großbritannien zeigen, dass wir alle vor ähnlichen Problemen stehen und voneinander lernen können.

Die „neuen“ Modellversuchsreihen haben mit drei Förderschwerpunkten begonnen, und alle Beteiligten müssen sich jetzt erst einmal an die Modalitäten des neuen Verfahrens gewöhnen. Aber keine Sorge: Themenfelder auch für zukünftige För-

derschwerpunkte werden nicht ausgehen. Die Herstellung und Sicherung der Leistungsfähigkeit des Ausbildungssystems, die Abgleichung mit den Anforderungen des Beschäftigungssystems, die Lösung der Probleme des Zusammenwirkens von Ausbildungsmarkt und Beschäftigungssystem sowie die Ermöglichung gesellschaftlicher Teilhabe und Integration bieten genügend Stoff für neue Förderschwerpunkte. Zudem ergeben sich immer neue Herausforderungen im Bereich der beruflichen Weiterbildung, die nicht zuletzt unter dem Stichwort „Lebenslanges Lernen“ verstärkt in die öffentliche Wahrnehmung treten.

The development and promotion of competence is one of the most important theoretical and practical fields in initial and continuing vocational education and training. This book presents many detailed approaches and extensive experience derived from the model experiment series "Flexibility for Initial and Continuing Vocational Education and Training". 38 authors from the field of initial and continuing vocational education and training (practice, research and politics) present models of competence development, competence management and competence assessment that were developed, tested and researched within the framework of model experiments.

Key terms such as change competence in fields of experience, ability to shape occupational biography, core competence of training specialists or validation and recognition of informally acquired competencies are covered in occupational contexts. The relationship to the German and European training framework as well as to ECVET and DECVET is also addressed. The book is further enriched by reports from Austria, the Netherlands, Denmark and Sweden. It thus offers not only stimulus for debate on educational science and policy, but suggestions for training of university students and inhouse educational staff as well.

Anerkennung von Kompetenzen

ECVET in Deutschland

Wie lassen sich formal, non-formal und informell erworbene Kompetenzen im Bildungssystem und auf dem Arbeitsmarkt besser nutzen? Die vorliegende Dissertation liefert ein Kriterienraster sowie eine Typologie, um bestehende Verfahren zur Anerkennung von Kompetenzen zu analysieren und zu systematisieren. Die Autorin konkretisiert zentrale Begriffe und entwickelt Kriterien zur Analyse ausgewählter Anerkennungsverfahren (z. B. ECDL, ECTS, ECVET, Europass-Portfolio).

Methodisch wurden die Ergebnisse durch Literatur- und Dokumentenanalysen sowie Experteninterviews gewonnen. Die Autorin entwickelt Handlungsempfehlungen für die Auswahl und den Konkreten Einsatz einzelner Verfahren.



Silvia Annen

Anerkennung von Kompetenzen

Kriterienorientierte Analyse
ausgewählter Verfahren in Europa

Berichte zur beruflichen Bildung

2012, 726 S., 39,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-1151-6

ISBN E-Book 978-3-7639-5050-8

Best.-Nr. 111-049

wbv.de

W. Bertelsmann Verlag

Bestellung per Telefon 0521 91101-11 per E-Mail service@wbv.de



ECVET in Deutschland

Leistungspunkte in der Berufsbildung

Das Buch gibt einen umfassenden Einblick in die aktuelle Diskussion und die Möglichkeiten der Umsetzung von ECVET in Deutschland. Es berücksichtigt nationale, wie europäische Sichtweisen und beleuchtet sowohl die betriebliche, als auch schulische Sicht auf das europäische Leistungspunktesystem.

Beruhend auf der BMBF-Pilotinitiative DECVET liefert er Ergebnisse des Projekts „Entwicklung und Erprobung von Modellen der Anrechnung von Lernergebnissen zwischen Ausbildungsberufen im Dualen System auf der Grundlage von ECVET“.



Herbert Loebe,
Eckart Severing (Hg.)

Kompetenzorientierung und Leistungspunkte in der Berufsbildung

Wirtschaft und Bildung, 61

2012, 250 S., 19,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-4300-5

ISBN E-Book 978-3-7639-4301-2

Best.-Nr. 6004066

wbv.de

W. Bertelsmann Verlag

Bestellung per Telefon 0521 91101-11 per E-Mail service@wbv.de



Serious Games

Einsatz in der beruflichen Bildung

Die Beiträge in diesem Sammelband untersuchen die didaktischen Konzeptionen digitaler Lernspiele im Hinblick auf Lernen, Kompetenzentwicklung, Reflexion und Transfer. Außerdem stellen die Autoren verschiedene Einsatzbereiche von Serious Games in der beruflichen Praxis vor.

Neben didaktisch fundierten Überlegungen veranschaulichen viele Fallbeispiele die neuen Lernwelten.

PERSONALFÜHRUNG



Maren Metz, Fabienne Theis (Hg.)

Digitale Lernwelt – SERIOUS GAMES

Einsatz in der beruflichen
Weiterbildung

2011, 207 S., 29,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-4807-9

ISBN E-Book 978-3-7639-4808-6

Best.-Nr. 6004158

wbv.de



W. Bertelsmann Verlag

Bestellung per Telefon **0521 91101-11** per E-Mail service@wbv.de

