

Irmgard Frank

Umsetzung des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) – Konsequenzen für die Gestaltung von Aus- und Fortbildungsberufen und das Prüfungswesen

Leitidee des DQR ist die Outcome-Orientierung. Es stehen nicht mehr Input-Faktoren im Mittelpunkt, sondern die Lernergebnisorientierung. In diesem Beitrag werden die Implikationen aufgezeigt, die mit einer Outcome-Orientierung der Bildung und insbesondere der Berufsbildung verbunden sind. Des Weiteren wird aufgezeigt, wie eine entsprechende Umsetzung bei der Gestaltung der Ordnungsmittel aussehen kann. Ausgehend von vorhandenen Forschungsbefunden des BIBB werden Leitlinien für die Erarbeitung kompetenzorientierter Ordnungsmittel vorgestellt. Zudem werden Herausforderungen zur Gestaltung angemessener Prüfungsverfahren skizziert und die in der gegenwärtigen Ordnungspraxis zum Einsatz kommenden Instrumente und Verfahren bezüglich ihrer Eignung bewertet. Abschließend wird aufgezeigt, welche Rahmenbedingungen zu schaffen sind, damit eine Gestaltung kompetenzorientierter Ordnungsmittel und deren Umsetzung in der Praxis gelingen kann.

1 Outcome-Orientierung als Grundkonzeption des Qualifikationsrahmens

Die Grundidee des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) liegt in seiner Lernergebnisorientierung. Bis weit in die 1990er Jahre waren die Bezugspunkte des beruflichen Lehrens und Lernens in erster Linie inputgesteuert, d. h., fachliche Lehrpläne, definierte Lerninhalte und vorgegebene Lernzeiten waren kennzeichnend. Mit der Umsetzung des Lernfeldkonzepts in den Rahmenlehrplänen der berufsbildenden Schulen wurde seit 1997 ein Wechsel zur Lernergebnisorientierung eingeleitet.

Zugleich ist der Wandel von einer Input- zu einer Lernergebnisorientierung keineswegs trivial. Grundsätzlich lassen sich dabei vier aufeinanderfolgende Abschnitte unterscheiden:

1. Input: Lehrpläne, definierte Lerninhalte festgelegt in formalen, rechtlichen Vorgaben
2. Prozess: Organisation von Lernprozessen, die zum Einsatz kommenden Unterrichtsverfahren und didaktischen Konzepte, um die intendierten Ziele innerhalb der verschiedenen Bildungsgänge zu erreichen, kommen zum Einsatz

3. Output: Orientierung am Ergebnis der Lernleistungen, d. h., das Gelernte steht im Fokus.
4. Outcome: Anwendung des Gelernten in der Praxis und des alltäglichen Lebens.¹

Vom Lernergebnis aus zu denken, bedeutet in der Berufsbildung die Dinge „vom Ende“ her zu denken. In den gegenwärtigen Diskussionen ist die Befürchtung weit verbreitet, dass damit die Lerninhalte verloren gehen bzw. an Bedeutung verlieren könnten. Das ist nicht der Fall, sie haben die gleiche Bedeutung wie zuvor, sie gehen vielmehr in der Lernergebnisorientierung auf. Eine wesentliche Voraussetzung für das Gelingen wird deshalb darin liegen, die Lernergebnisorientierung mental aufzunehmen.

2 Kompetenzverständnis des DQR

2.1 Lernergebnisorientierung als zentrales Merkmal

Der Kern des DQR-Vorschlags ist eine kompetenzorientierte Matrix, die bildungsreichsübergreifend angelegt ist und sich aus acht vertikalen Niveaus und einer vierteilten horizontalen Ebene, den sogenannten Deskriptoren, zusammensetzt. Die acht Niveaus haben die Funktion, die erworbenen Lernergebnisse zu beschreiben und zu graduieren. Mit den Deskriptoren sollen Art und Umfang der erzielten Lernergebnisse beschrieben werden, die für die Einordnung in das jeweilige Niveau erforderlich sind. Die Deskriptoren des DQR orientieren sich nicht an Input-Faktoren wie Lernzeit, Lernort oder Lernkontext. Sie benennen Lernergebnisse, über die Lernende am Ende ihrer Lernperiode verfügen. Die Beschreibung der Lernergebnisse erfolgt auf der Grundlage eines ausdifferenzierten Kompetenzverständnisses. Dem DQR-Entwurf liegt das folgende Kompetenzverständnis zugrunde:

„Kompetenzen bezeichnen die Fähigkeiten und die Bereitschaft, Kenntnisse, Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten in Arbeits- und Lernsituationen und für die berufliche und persönliche Entwicklung zu nutzen. Methodenkompetenz wird als Querschnittskompetenz angesehen und findet keine eigenständige Erwähnung. Kompetenz wird in diesem Sinne als umfassende Handlungskompetenz verstanden“ (BMBF 2009).

¹ Peter Sloane unterscheidet „output“ und „outcome“: Während „output“ auf den unmittelbaren Lernerfolg bezogen ist, stehen bei der Betrachtung des „outcome“ die beruflichen Leistungen und die Anwendung der Lernergebnisse auf die Alltagspraxis im Mittelpunkt (vgl. SLOANE 2008, S. 28).

Mit dem DQR ist es einerseits gelungen, ein dem deutschen Bildungsverständnis entsprechend weiten Bildungsbegriff zugrunde zu legen. Das in der Berufsbildung geltende Konstrukt der beruflichen Handlungsfähigkeit wurde dagegen nicht vollständig aufgenommen.²

2.2 Kompetenzverständnis der Berufs- und Wirtschaftspädagogik

In der Berufs- und Wirtschaftspädagogik als wichtige Bezugswissenschaft hat sich in den letzten Jahren eine Unterscheidung der beruflichen Handlungskompetenz in Fachkompetenz (bzw. Sachkompetenz), Sozialkompetenz (ggf. Personalkompetenz) und Selbstkompetenz etabliert. Danach umfasst:

- *Sachkompetenz* die Bereitschaft und Fähigkeit, Aufgaben und Problemstellungen sachgerecht, zielgerichtet und methodengeleitet zu lösen. Dabei steht der Umgang mit materiellen und symbolischen Gegenständen im Vordergrund;
- *Sozialkompetenz* die Bereitschaft und Fähigkeit, soziale Beziehungen zu leben und verantwortungsbewusst zu gestalten. Dabei steht der Umgang mit Menschen in unterschiedlichen Kommunikationssituationen im Fokus;
- *Selbstkompetenz* die Bereitschaft und Fähigkeit, das eigene Leben zu gestalten. Dabei steht der Umgang mit der eigenen Person und den individuellen Verhaltensweisen im Mittelpunkt.

Innerhalb dieser Kompetenzbereiche stehen Aspekte des Wissens (Kennen) gleichrangig neben der Entwicklung von Fertigkeiten (Können) und Einstellungen (Wollen). Wissen kann sich dabei auf bestimmte Sachen und/oder Personen beziehen und verschiedene Ausprägungen haben. Bei den Einstellungen stehen Grundhaltungen gegenüber Sachen und gegenüber anderen Menschen im Vordergrund, auch hier können unterschiedliche Ausprägungen eine Rolle spielen. Fertigkeiten kennzeichnen, vereinfacht ausgedrückt, angefertigte Leistungen unter Verwendung bestimmter Techniken. Auch für die Fertigkeiten können verschiedene Graduierungen unterschieden werden. Diese zeigen sich in einem unterschiedlichen Grad der Beherrschung einer Tätigkeit (EULER/HAHN 2007, S. 82).

2.3 Kompetenzbereiche des DQR

Im DQR kommt dieses umfassende Verständnis nicht vollständig zum Tragen. Vielmehr sind Unstimmigkeiten zu verzeichnen. So werden in der Matrix Kompetenz-

2 Kompetenz wird hier verstanden als die innere Disposition, d. h. Kompetenz als Fähigkeit. Im Folgenden werden Handlungskompetenz und Handlungsfähigkeit (i. S. des Berufsbildungsgesetzes) synonym verwendet.

bereiche als eigenständige Dimensionen (Fachkompetenz) aufgenommen, andererseits erscheinen sie als Unterkategorie, z. B. Selbstständigkeit bzw. Selbstkompetenz. Daneben werden Handlungsschwerpunkte, z. B. Fertigkeiten und Kenntnisse, nur bei den Fachkompetenzen aufgenommen, der Aspekt der Einstellungen fehlt vollständig.

Tabelle 1: Struktur der acht Niveaus und der zugeordneten Deskriptoren im DQR

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

2.4 Erprobung des DQR

2009/2010 wurde der DQR-Entwurf erprobt, einerseits um zu nachvollziehbaren, konsensfähigen Zuordnungen zu kommen und dabei zu klären, auf welchen Niveaus die ausgewählten Qualifikationen anzusiedeln sind, und andererseits um die Handhabbarkeit der Matrix zu überprüfen. In die Erprobung des DQR wurden ausgewählte Qualifikationen aus allen Bildungsbereichen in den Berufs- und Tätigkeitsfeldern „Gesundheit“, „Handel“, „IT-Bereich“ und „Metall/Elektro“ einbezogen. In der Praxis zeigte sich, dass lernergebnisorientierte Beschreibungen („outcomes“) nur bei den wenigsten der ausgewählten Qualifikationen vorlagen. Breite und Tiefe der Kompetenzen konnten oftmals nur bedingt aus den vorhandenen Quellen „herausgelesen“ werden. Generell waren in den zur Verfügung stehenden Unterlagen nur wenige Formulierungen zu finden, die Aspekte der Sozialkompetenz und Selbstkompetenz hinreichend kennzeichnen. Die Erprobung ergab eine grundsätzliche Eignung der vorliegenden achtstufigen Struktur. Mit geringfügigen inhaltlichen Änderungen wurde der DQR im Konsens am 15. März 2011 verabschiedet.³

³ Die Entwicklungsarbeiten wurden von vier bildungsbereichsübergreifend zusammengesetzten Arbeitsgruppen, denen Expertinnen und Experten aus allen Bildungsbereichen angehörten, wahrgenommen. In jeder Arbeitsgruppe wurden 12 bis 16 Qualifikationen analysiert und zugeordnet, um ein möglichst umfassendes Spektrum an Beschreibungen zu erhalten und allen acht Niveaus mindestens eine Qualifikation zuordnen zu können. Einbezogen wurden Bildungsgänge der beruflichen Bildung (Aus- und Weiterbildung) und der Hochschulbildung. Eine Zuordnung der allgemeinbildenden Abschlüsse fand nicht statt, diese Aufgabe übernahm der Schulausschuss der KMK (BMBF 2011).

3 Entwicklung kompetenzbasierter Ordnungsmittel – Stand und Herausforderungen

Das BIBB verfügt über langjährige Erfahrungen in der Gestaltung kompetenzbasierter Ordnungsmittel unter Einbeziehung von Ausbildungsrahmenplan und Rahmenlehrplan des schulischen Teils. In den vergangenen Jahren wurden bestehende Ordnungsmittel auf der Grundlage DQR-naher Kompetenzmodelle „restrukturiert“. Das BIBB hat im Rahmen einer Pilotinitiative für das BMBF für 14 bestehende Berufsbilder in enger Abstimmung mit den Sozialpartnern *Ausbildungsbau- steine* unter Einbeziehung sämtlicher Ordnungsmittel und unter Berücksichtigung der geltenden Prüfungsregelungen entwickelt. Damit ist es gelungen, Berufsbilder kompetenzorientiert und zugleich lernergebnisorientiert zu beschreiben und Ausbildungsrahmenplan und Rahmenlehrplan stärker inhaltlich miteinander zu verzahnen, sprachlich aufeinander zu beziehen und Ordnungsmittel „aus einem Guss zu gestalten“ (vgl. FRANK/GRUNWALD 2009). In einem weiteren BIBB-Projekt wurde ein *Kompetenzmodell zur Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen* entwickelt und anhand von zwei Ausbildungsberufen einer ersten Erprobung unterzogen. Auf der Grundlage eines theoretisch fundierten Kompetenzmodells wurden bestehende Ordnungsmittel „reformuliert“ und kompetenzorientiert beschrieben. Die Entwicklungsarbeiten umfassten die folgenden Schritte:

- Identifikation von Arbeits- und Geschäftsprozessen;
- Beschreibung von für den Beruf relevanten Handlungsfeldern;
- Formulierung der Kompetenzen der einzelnen Handlungsfelder (vgl. LORIG/SCHREIBER 2012).

Am 15. März 2012 wurde vom Hauptausschuss des BIBB (HA) eine Arbeitsgruppe zur Struktur und Gestaltung von kompetenzorientiert formulierten Ausbildungsordnungen eingerichtet. Das Ziel der Arbeitsgruppe, denen Mitglieder der Sozialpartner, der Ministerien und der Länder angehören, besteht darin, auf der Grundlage der vorliegenden Konzepte einen praktikablen Vorschlag für die Gestaltung kompetenzorientierter Ausbildungsordnungen gemeinsam zu erarbeiten. Das Konzept soll der DQR-Logik entsprechen (HA-Beschluss, 15. März 2012). Mit Ergebnissen ist im 2. Quartal 2014 zu rechnen.

Die gegenwärtige Struktur der staatlich anerkannten Ausbildungsordnungen, das zeigen nicht zuletzt die Ergebnisse der Erprobung des DQR, ist heterogen: Während einige Berufsbilder bereits handlungsorientiert gestaltet sind, weisen andere eine stärkere Fachsystematik auf. Eine wesentliche Herausforderung der Zukunft wird darin bestehen, für die Vielfalt der Berufe auf der Grundlage der DQR-Systematik zu verbindlichen wie einheitlichen Strukturen und definitorischen Festlegungen

zu kommen und diese anzuwenden. Im Folgenden werden Leitlinien für die Gestaltung von Ausbildungsordnungen aufgezeigt, die die Philosophie des DQR aufnehmen und zugleich an bestehenden Strukturen anknüpfen.

4 Leitlinien für die Entwicklung kompetenzorientierter Ordnungsmittel

Die Entwicklung umfassender beruflicher Handlungskompetenz ist nach den Bestimmungen des Berufsbildungsgesetzes das Ziel der schulischen und betrieblichen Berufsausbildung. Berufliche Handlungskompetenz ist Grundlage und Voraussetzung für die selbstständige und eigenverantwortliche Bewältigung von berufstypischen Aufgaben und Handlungsanforderungen verbunden.

Ganzheitlichkeit erfordert die Bewältigung der anstehenden Aufgaben in der Breite der fachlichen, sozialen und personalen Kompetenzanforderungen. Vollständigkeit bedeutet in dem Zusammenhang die Ausrichtung des selbstständigen und eigenverantwortlichen Handelns an den Schritten des umfassenden Handlungsprozesses, der durch die Aspekte „Planen – Entscheiden – Ausführen – Kontrollieren – Bewerten“ gekennzeichnet ist.

Daneben ist es erforderlich, eindeutige, nachvollziehbare und geeignete Kriterien für die Formulierung der einzelnen Kompetenzdimensionen festzulegen. Dazu ist die Bedeutung des Begriffs „Kompetenz“ zu klären und das methodische Vorgehen abzustimmen. Dabei sollten die in der DQR-Kompetenzmatrix nicht durchgängig aufgenommenen Handlungsschwerpunkte (Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen) konsequent bei allen Kompetenzdimensionen berücksichtigt werden. Die Kompetenzdimensionen sind als analytische Differenzierungen zu verstehen, sie stehen nicht für sich allein, sondern sind in ihrer Interdependenz hinsichtlich der Handlungskompetenz und bezogen auf die jeweilige Niveaueprägung zu betrachten, damit die Ganzheitlichkeit der Berufsbildung gewahrt bleibt.

Im Folgenden werden die einzelnen Handlungsschritte zur Gestaltung kompetenzorientierter Ordnungsmittel skizziert.

4.1 Festlegung von Berufsbildern – Formulierung von Lernergebnissen des Berufs

In einem ersten Schritt sind die zu erzielenden Lernergebnisse des Berufes festzulegen. Lernergebnisse konkretisieren, was Lernende nach Abschluss des individuellen Lernprozesses wissen, verstehen und in der Lage sind zu tun. Zentraler Ausgangspunkt für die Festlegung ist das im § 1 Abs. 3 Berufsbildungsgesetz (BBiG) formulierte Ziel wonach die Berufsausbildung „die für die Ausübung einer qualifizierten

beruflichen Tätigkeit in einer sich wandelnden Arbeitswelt notwendigen beruflichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten (berufliche Handlungsfähigkeit) in einem geordneten Ausbildungsgang“ zu vermitteln hat. Handlungskompetenz in diesem Verständnis kennzeichnet das vorhandene Potenzial für das Verhalten und Handeln in verschiedenen beruflichen Situationen.

Das Berufsbild beinhaltet die Gesamtheit der für die Ausübung des Berufs erforderlichen Kompetenzen auf der Grundlage der den Beruf prägenden relevanten Aufgaben und Tätigkeiten, die über einzelbetriebliche Sachverhalte hinausgehen. Das Profil sollte sich an berufstypischen und einsatzgebietspezifischen Arbeits- oder Geschäftsprozessen orientieren, die ganzheitlich angelegt sind und konzeptionell eine Integration der Kompetenzen (Fach-, Sozial- und Selbstkompetenz) vorsehen. Beschrieben werden dabei die Kompetenzen, die während der Ausbildung zu vermitteln sind und über die eine Berufsanfängerin und ein Berufsanfänger zur Ausübung des Berufs verfügen sollen.

Die Gestaltung kompetenzorientierter Ordnungsmittel erfolgt im Rahmen der üblichen Verfahren zur Modernisierung beziehungsweise Neugestaltung. Eine Differenzierung der Lernergebnisse nach Lernorten sollte zunächst nicht erfolgen, d. h., das Ordnungsmittel beinhaltet nach alter Lesart den Ausbildungsrahmenplan und den Rahmenlehrplan. Damit wird das Ziel verfolgt, Ordnungsmittel aus einem Guss zu entwickeln. Bei der Gestaltung der Ordnungsmittel sollten zugleich Anschlussfähigkeiten aufgezeigt werden, d. h., bestehende Strukturen in den Ordnungsmitteln (Best-Practice-Beispiele) sollten aufgenommen und systematisch in der Logik des DQR weiterentwickelt werden.

4.2 Identifikation der relevanten beruflichen Handlungsfelder

Berufsbilder sind breitbandig zu strukturieren und zugleich einzelbetriebsübergreifend und technikoffen zu gestalten. Sie sollen darüber hinaus die relevanten Handlungsfelder umfassen und sich in größere Berufszusammenhänge einordnen lassen. Ausgehend vom beschriebenen Profil bzw. vom zu erzielenden Lernergebnis sind in einem weiteren Schritt relevante, den Beruf prägende wie hinreichend komplexe Handlungsfelder zu bestimmen bzw. abzuleiten. Handlungsfelder umfassen inhaltlich zusammengehörige Arbeits- und Geschäftsprozesse bzw. betriebliche Handlungssituationen und beinhalten die Handlungskompetenzen, die zur Bewältigung der formulierten Aufgaben und Tätigkeiten mindestens notwendig sind.

Eine Orientierung können die in bestehenden Berufsbildern formulierten Handlungs- und Funktionsfelder sein, in denen die im Beruf wesentlichen Kompetenzbereiche aufgenommen sind – z. B.: Fachinformatiker/-in Fachrichtung Anwendungsentwicklung: „Mitgestalten an betrieblichen Prozessen; Gestalten von Geschäftspro-

zessen im IT-Bereich; Konfigurieren von IT-Systemen; Entwickeln von (einfacher) Software; Entwickeln von Datenbanksystemen nach Kundenwünschen; Vernetzen von IT-Systemen; Organisieren und Durchführung von (komplexen) IT-Systemen; Erbringen von IT-Service; Vermarkten von IT-Systemen; Ermitteln der Wirtschaftlichkeit von IT-Leistungen etc.“⁴. Anhaltspunkte können ebenfalls die in den Rahmenlehrplänen der schulischen Berufsausbildung festgelegten Handlungsfelder sein, z. B. aus dem Beruf Personaldienstleistungskaufmann/Personaldienstleistungskauffrau: „Die Ausbildung verantwortlich mitgestalten; Struktur und Geschäftsfelder des Ausbildungsbetriebes erkunden und präsentieren; Personalsachbearbeitung durchführen; Personal gewinnen; Personal einstellen; Personaleinsatz vorbereiten und durchführen; Personaldienstleistungen vermarkten; Betriebliche Werteprozesse dokumentieren und auswerten; Aufträge akquirieren und bearbeiten; Personal führen und fördern; Rahmenbedingungen für Personaldienstleistungen berücksichtigen; Berufsbezogenes Projekt planen, durchführen und auswerten“⁵.

Eine weitere Orientierung geben die in einzelnen Berufen formulierten Wahlqualifikationseinheiten bzw. die verordneten Zusatzqualifikationen; sie haben den Charakter einzelner Handlungsfelder. Die gesamten Handlungsfelder strukturieren das Berufsbild.

4.3 Formulierung der Kompetenzen – Kompetenzdimensionen – Differenzierung nach Fach-, Sozial- und Selbstkompetenzen

Bezugspunkte der Ausbildung sind damit die fachlichen, personalen und sozialen Kompetenzen die zur Bewältigung der anstehenden Aufgaben erforderlich sind. Ziel der Ausbildung ist der Erwerb einer umfassenden beruflichen Handlungskompetenz mit dem Anspruch auf Vollständigkeit und Ganzheitlichkeit. Vollständigkeit beinhaltet die Verzahnung von Theorie und Praxis und von Denken und Handeln unter konsequenter Berücksichtigung des Modells der „Vollständigen Handlung“ (informieren, planen, entscheiden, ausführen, kontrollieren, bewerten). Zur Beschreibung der Kompetenzen wird das DQR-Kompetenzmodell zugrunde gelegt und weiter präzisiert hinsichtlich der sachlichen, personalen und sozialen Dimensionen.

Damit Kompetenzen näher bestimmt werden können, ist die Frage zu beantworten, worauf sich eine Kompetenz beziehen soll. Eine Unterscheidung wird wie folgt vorgenommen:

4 www2.bibb.de/tools/aab/ao/3146101.pdf

5 www2.bibb.de/tools/aab/ao/210607.pdf

- Wenn Auszubildende darauf vorbereitet werden, den Umgang mit Sachen (z. B. Holz, Metall oder auch Texte und Zahlen) zu gestalten, dann stehen *Fach- bzw. Sachkompetenzen* im Vordergrund. Diese bezeichnen die Bereitschaft und Fähigkeit, auf der Basis fachlichen Wissens und Könnens anstehende Aufgaben und Probleme zielorientiert, methodengeleitet und selbstständig zu lösen und das Resultat zu bewerten.
- Wenn Auszubildende lernen sollen, Herausforderungen im Umgang mit anderen Menschen (z. B. Vorgesetzte, Kolleginnen und Kollegen, Kundinnen und Kunden) zu bewältigen, dann steht der Erwerb von *Sozialkompetenzen* im Vordergrund. Diese bezeichnen die Bereitschaft und Fähigkeit, soziale Beziehungen zu gestalten und sich mit anderen verantwortungsbewusst auseinanderzusetzen und zu verständigen. Die Entwicklung sozialer Verantwortung und Solidarität gehört dazu.
- Schließlich ist es auch im Berufsleben häufig notwendig, die eigene Entwicklung zu gestalten (z. B. das eigene Lernen zu steuern, moralische Vorstellungen zu entwickeln). In diesem Fall geht es um den Erwerb von *Selbstkompetenzen bzw. Selbstständigkeit*. Diese umfassen die Bereitschaft und Fähigkeit, Anforderungen an die eigene Persönlichkeit zu klären und zu gestalten. Dazu zählen u. a. die Entwicklung der eigenen Lernkompetenz und die (Weiter-)Entwicklung von Wertvorstellungen.

Die folgende Kompetenzmatrix mit einer beispielhaften Zuordnung kann als Instrument verwendet werden, um für bestimmte Aufgaben die einzelnen Fach-, Sozial- oder Selbstkompetenzen (Selbstständigkeit) zu bestimmen und näher zu beschreiben.

Tabelle 2: **Kompetenzmatrix – exemplarisches Beispiel aus der Kfz-Mechatronik**

Handlungsdimensionen Kompetenzbereiche	Wissen (Kennen)	Fertigkeiten (Können)	Fähigkeiten/ Einstellungen (Wollen)
Fachkompetenz	Die Lernenden führen Kontrollarbeiten unter Berücksichtigung der relevanten Vorschriften und Anleitungen sorgfältig und fachgerecht durch.		
	Vorschriften und Anleitungen zur Durchführung der Kontrollarbeiten verstehen	Kontrollarbeiten durchführen	sorgfältig und fachgerecht

Fortsetzung Tabelle 2

Handlungsdimensionen Kompetenzbereiche	Wissen (Kennen)	Fertigkeiten (Können)	Fähigkeiten/ Einstellungen (Wollen)
Sozialkompetenz	Die Lernenden verstehen die wesentlichen Schritte eines Beratungsgesprächs und führen dieses systematisch und geplant. Sie erkennen die Emotionen des Kunden und können diesem unter Zuhilfenahme bestimmter Gesprächstechniken vorurteilsfrei und verständnisvoll begegnen.		
	wesentliche Schritte eines Beratungsgesprächs verstehen Emotionen des Kunden erkennen	Einsatz bestimmter Gesprächstechniken	auf den Kunden vorurteilsfrei und verständnisvoll zugehen das Beratungsgespräch systematisch und geplant gestalten
Selbstkompetenz/ Selbstständigkeit	Die Lernenden sind in der Lage, über die Arbeitserfahrungen im Betrieb selbstständig und eigenverantwortlich zu reflektieren und diese zu dokumentieren. Sie können Fehler beschreiben und sind bereit, aus ihnen zu lernen.		
	Kriterien für die Reflexion von Arbeitserfahrungen verstehen Fehler analysieren und beschreiben	Arbeitserfahrungen im Betrieb dokumentieren	selbstständig und eigenverantwortlich die eigene Lernkompetenz entwickeln bereit sein, aus Fehlern zu lernen

4.4 Vorgehen bei der Formulierung von Kompetenzen

Die Kompetenzen werden für die einzelnen Handlungsfelder formuliert. Dafür bilden die zugeordneten Arbeits- und Geschäftsprozesse bzw. Aufgaben und Tätigkeiten die Grundlage. Technisch betrachtet handelt es sich bei der Festlegung der Kompetenzen zunächst um eine einfache Übersetzung aus der Beschreibung der den Arbeits- und Geschäftsprozessen zugeordneten Aufgaben und Tätigkeiten. Wie die vorhergehende Grafik zeigt, wird jede Kompetenz über mindestens zwei Komponenten beschrieben:

- Gegenstand der Aktivitäten (Subjekt), z. B. Kontrollarbeiten;
- Aktivität (Prädikat), z. B. durchführen.

Angaben wie „Analysefähigkeit“, „Planungsfähigkeit“, „Kommunikationsfähigkeit“ oder „Kritikfähigkeit“ sind nicht ausreichend präzise, um eine Bezeichnung für eine Kompetenz zu sein.

Tabelle 3: Leitfaden für die Formulierung von Kompetenzen (Vorschläge)

Die Beschreibung der Kompetenzen sollte in vollständigen Sätzen erfolgen und den Gegenstands- sowie den Subjekt- und Handlungsbezug umfassen. Um für technologische oder organisatorische Veränderungen offen zu sein, sollten die Kompetenzen auf einem angemessenen Abstraktionsniveau formuliert werden. Der Leitfaden umfasst:

1. eine Auflistung von Verben, geordnet nach dem Schema der vollständigen bewussten Handlung zur Strukturierung der einzelnen Handlungsfelder,
2. Formulierungsbeispiele für Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz.

zu 1) Auswahlhilfe – Verbenübersicht

Die folgende Auflistung von Verben ist als Anregung gedacht und erhebt nicht den Anspruch auf Vollständigkeit. Sie orientiert sich in ihrer Gliederung an den Phasen *einer vollständigen bewussten Handlung*. In allen Zielformulierungen – gleich welchem Kompetenzbereich sie zugeschrieben werden – ist eine Verbindung der Schritte im Sinne einer vollständigen Handlung anzustreben. Stufen der vollständigen Handlung sind:

sich informieren:

Aufklärung verschaffen über, ins Bild setzen über, vertraut machen mit, erschließen, nachfragen, sich erkundigen, anfragen, erfragen, sondieren, konsultieren, sich einen Überblick verschaffen über, erkunden, ermitteln, erfassen ...

planen (Arbeitsabläufe, Materialeinsatz, Produktionsverfahren ...):

entwerfen, konzipieren, aufsetzen, skizzieren, umreißen, aufreißen, Konzept machen, organisieren, inszenieren, simulieren, vorbereiten, bereitlegen, bereitstellen, bereithalten, zurechtlegen, ordnen, herrichten, richten, Voraussetzung schaffen für, sich einstellen auf, einstimmen, Vorkehrungen treffen, aufbereiten, ansetzen, einrichten, installieren, anordnen, initiieren ...

entscheiden:

operieren, vorgehen, verfahren, tätig sein, wirken, handhaben, umgehen mit, steuern, führen, Initiative ergreifen, besorgen, verrichten, ausführen, durchführen, erledigen, bewerkstelligen, abwickeln, abarbeiten, verwirklichen, vollziehen, vollenden, erfüllen, abschließen, beendigen, fertigstellen, ausfertigen, ausstellen, ausfüllen, ausschreiben, arrangieren, geben, messen, schreiben, beschreiben, zeichnen, aufzeichnen, festhalten auf, berechnen, verbuchen, entwickeln, gestalten, ableiten, auswählen, zeigen, überwachen, abrechnen ...

ausführen:

beherrschen, verhandeln, agieren, arbeiten, nutzen, anwenden, reagieren, verdeutlichen, präzisieren, veranschaulichen, herausarbeiten, konkretisieren, deutlich machen, konturieren, umreißen, zusammenfassen, Aufriss/ Abriss/Querschnitt/Synopse erstellen, Begriffe/Tatsachen/Vorgänge ... wiedergeben, erklären, unterscheiden, vergleichen, darstellen, auswerten, dokumentieren.

kontrollieren:

abwägen, betrachten, durchdenken, in Betracht ziehen, überdenken, sich fragen, hinterfragen, sich vergewärtigen, untersuchen, prüfen, vertiefen, wiedergeben, widerspiegeln, einbeziehen, einordnen, zuordnen, analysieren.

bewerten:

prüfen, begutachten, beurteilen, einschätzen, abschätzen, überschlagen, abwägen, sich ein Urteil bilden über, zu einem Urteil gelangen, reflektieren, Stellung nehmen zu, würdigen, kritisieren, zensieren, entscheiden über, belegen, auswählen, Erfahrungen/Ergebnisse auf bekannte und neue Situationen übertragen, Folgerungen ableiten.

zu 2) Formulierungsbeispiele für Fach-, Sozial-, und Selbstkompetenz

Fachkompetenz:

- Arbeitsabläufe vorbereiten, initiieren und deren Durchführung überwachen.
- Kundenreklamationen aufnehmen, weitergeben und Ergebnisse vermitteln.
- Vorkehrungen zur Datensicherung treffen und rechtliche Bestimmungen des Datenschutzes beachten.
- Informationen erfassen, erschließen, beschaffen, wiedergeben, auswerten, speichern, beurteilen.
- Präsentationen/Darstellungen planen, vorbereiten, durchführen, beurteilen.
- Darstellungsformen aufzeigen, auswählen, anwenden und beurteilen.
- Unterschiedliche Medien- und Informationsangebote überblicken, nutzen.
- Den Einfluss von Medien auf ... darstellen und bewerten.
- Informations- und Kommunikationssysteme einsetzen.
- Branchen- und Standardsoftware anwenden, einbeziehen, berücksichtigen.
- Regelwerke/Richtlinien berücksichtigen (lesen, auswerten, anwenden) und deren Notwendigkeit begründen.
- Datenmaterial (für Vergleichs-, Entscheidungs- und Berichtszwecke) aufbereiten und graphisch/tabellarisch/verbal darstellen.
- Tabellen/Diagramme/Texte wiedergeben, erläutern, interpretieren.
- Texte zusammenfassen, aufbereiten, gliedern, formulieren.
- Suchstrategien entwickeln und Recherchen (mit Hilfe von Informations- und Kommunikationssystemen) durchführen, vornehmen.
- Analysen erstellen, Normwerke lesen, erläutern, interpretieren.
- Entscheidungstechniken beherrschen und (als Hilfsmittel) einsetzen.
- Kreativitätstechniken anwenden.
- Lernstrategien entwickeln, Lernschritte festlegen.
- Fehler systematisch eingrenzen.

Adjektive/Adverbien:

durchdacht, methodengeleitet, planmäßig, zielgerichtet, systematisch, regelgeleitet, fachlich richtig.

Sozialkompetenz:

- Gemeinsamkeiten und Unterschiede von eigenen und fremden Interessen wahrnehmen und abwägen.
- Stimmungen im Team interpretieren, verbalisieren und wiedergeben.
- Aufgaben im Team präzisieren, Durchführung koordinieren, Ergebnisse einfordern.
- Soziale Konflikte identifizieren, thematisieren, Lösungsvorschläge unterbreiten und Lösungsansätze aufzeigen. Feedback adressatengerecht geben, Vertrauen zu anderen und im Team aufbauen.
- Beziehungen knüpfen, pflegen.
- Sich Kundinnen und Kunden/Patientinnen und Patienten/Partnerinnen und Partnern zuwenden, zuhören, auf Wünsche eingehen.
- Umsicht, Weitsicht, Rücksicht und Vorsicht im Umgang mit anderen walten lassen.
- Möglichkeiten der Zusammenarbeit/Kooperation aufzeigen, bewerten.
- Verabredungen/Absprachen treffen, einhalten und deren Einhaltung einfordern.
- Verantwortung für sich in der Gruppe/für die Gruppe nach außen übernehmen.
- Formen des Umganges/des Auftretens unterscheiden, bewerten und bewusst einsetzen.
- Konstruktive Kritik äußern und begründen.

Adjektive/Adverbien:

gemeinsam, verantwortungsvoll, kooperierend, teamorientiert.

Selbstkompetenz/Selbstständigkeit:

- Eigene Gefühle beobachten, reflektieren, bewerten.
- Praktische Erlebnisse und Erfahrungen im Betrieb möglichst genau dokumentieren.
- Eigene Lernerfahrungen reflektieren.
- Eigene Lernkompetenzen selbstständig weiterentwickeln.
- Eigenes Handeln kritisch einschätzen.
- Kritik verarbeiten.
- Eigene Wertvorstellungen entwickeln, aufbauen, ausdrücken.
- Eigene Interessen entwickeln und ausdrücken.

Adjektive/Adverbien:

eigenverantwortlich, selbstständig, verantwortungsvoll, selbstorganisiert, selbstgesteuert, selbstbestimmt.

In einem weiteren Schritt wird die Kompetenzbestimmung dann genauer und konkreter. Hier werden nicht nur Fach-, sondern auch Aspekte von Sozial- und Selbstkompetenzen, d. h. nicht nur Wissen, sondern auch Einstellungen und Fertigkeiten, in die Beschreibung einbezogen.

Beispiel aus dem Kfz-Bereich:

Die Lernenden kennen die benötigten Ersatzteile und verstehen die Vorgehensweise zur Bearbeitung des Reparaturauftrags (Wissen). Sie können die Bauteile ersetzen bzw. die Instandsetzungsarbeiten durchführen (Fertigkeiten). Dabei achten sie auf eine fachgerechte und sorgfältige Durchführung der Arbeiten (Einstellung). Für die konkrete Entwicklung von Ausbildungsprofilen ist zu klären, wie differenziert die Kompetenzen auf der Grundlage des zu erzielenden Lernergebnisses des Berufs (Ausbildungsprofil) beschrieben werden sollen. Als Leitlinie bzw. zur Orientierung gilt:

- Prüfen, ob für die innerhalb der Handlungsfelder strukturierten Aufgaben neben der Ausführung auch Planungs-, Kontroll- und Bewertungshandlungen berücksichtigt sind.
- Die Bestimmung der Kompetenzen geschieht innerhalb der jeweils abgegrenzten Handlungsfelder. Die zugeordneten Aufgaben und Tätigkeiten sind dafür die Grundlage.

5 Herausforderungen bei der Gestaltung kompetenzbasierter Prüfungen

Prüfungen sollen Auskunft darüber geben, wie gut Auszubildende das können, was sie gelernt haben. Um diese Frage entscheiden zu können, muss geklärt werden, *was* im Einzelnen geprüft werden soll, d. h. was die Prüfung beinhalten muss. Festzulegen ist, welche Kompetenzen mit der Prüfung erfasst werden sollen. Kompetenzorientierte Prüfungen verlangen in erster Linie Gestaltungskonzepte, in denen spezifische Kompetenzbereiche (Fach-, Sozial- und Selbstkompetenzen) und Handlungsschwerpunkte (Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen) zur Bewältigung von Situationen eingesetzt werden.

Dabei ist grundsätzlich zu klären, inwieweit die gegenwärtige Praxis der Prüfungsbereiche, die in den Ausbildungsordnungen vorgegeben sind, beibehalten werden soll, die dann einmündet in die im Berufsbildungsgesetz festgelegten Prüfungsformen (Traditionelle Zwischenprüfung, Gestreckte Abschlussprüfung: GAP). Zur Funktion der Prüfungen heißt es im Gesetz:

„Durch die Abschlussprüfung ist festzustellen, ob der Prüfling die berufliche Handlungsfähigkeit erworben hat. In ihr soll der Prüfling nachweisen, dass er die erforderlichen beruflichen Fertigkeiten beherrscht, die notwendigen beruflichen Kenntnisse und Fähigkeiten besitzt und mit dem im Berufsschulunterricht zu vermittelnden, für die Berufsbildung wesentlichen Lehrstoff vertraut ist.“ (§ 38 BBiG)

5.1 Merkmale kompetenzorientierter Prüfungen

Wie in vielen anderen Bildungsgängen bestimmen auch in der Berufsausbildung die Prüfungsanforderungen, welche Ausbildungsziele ernst genommen werden. Daher kann sich die Kompetenzorientierung nicht nur in der Ausbildung, sondern sie muss sich insbesondere auch in der Prüfung manifestieren.

Kompetenzorientierte Prüfungen zeichnen sich prinzipiell dadurch aus, dass sich die Prüfungsmethoden bzw. -aufgaben möglichst nahe an den *realen Arbeits- und Handlungsabläufen in beruflichen Handlungssituationen* orientieren und dabei die wichtigen Abläufe, Prozesse und Produkte in den Blick nehmen.

Kompetenzorientierte Prüfungen verlangen in erster Linie *echte* Situationsaufgaben, zu deren Bewältigung jeweils Fach-, Sozial- und Selbstkompetenz sowie Schwerpunkte (Wissen, Fertigkeiten, Einstellungen) von Kompetenzen gefordert werden. „*Unechte*“ Situationsaufgaben sind dadurch gekennzeichnet, dass die Situationen in ihrer Komplexität zerstückelt werden, indem die Auszubildenden durch kleinschrittige Fragen zu vorgegebenen Antworten bzw. Lösungen geführt werden. Oder die Situationen sind nur künstlich angefüllt, indem die in der Situationsbeschreibung gegebenen Informationen für die Lösungsbearbeitung nicht benötigt werden.

Bei einer Kompetenzmessung werden grundsätzlich *drei* verschiedene Zugänge unterschieden:

- im unmittelbaren Prozess der Bewältigung realer Handlungssituationen kann beobachtet werden, ob jemand die notwendigen Kompetenzen besitzt. Dies würde innerhalb der Berufsausbildung in der betrieblichen Ausbildung möglich sein;
- aus einem festgestellten Handlungsergebnis kann auf das Vorhandensein von Kompetenzen geschlossen werden: situativ, im Anschluss an die Bearbeitung einer Problemsituation (z. B. durch Fachgespräche) oder durch die Beurteilung von dokumentierten Arbeiten (Portfolios, Lerntagebücher oder Berichtshefte);
- ohne Bezug zu einer konkreten Handlung wird über Tests mit Bezug auf echte Situationsaufgaben auf das Vorhandensein von Handlungspotenzialen geschlossen.

Da Kompetenzen sich im Allgemeinen nicht direkt „messen“ lassen, sondern in erster Linie aus beobachtbarem Verhalten auf Kompetenzen geschlossen werden kann, sind folgende Merkmale zu berücksichtigen:

- Die Prüfungen sollten so strukturiert sein, dass Anforderungen definiert, beobachtbar und zu beurteilen sind.
- Prüfungen sollten sich an realen Arbeits- und Handlungsabläufen orientieren und dabei die wichtigen Abläufe, Prozesse und Produkte in den Blick nehmen. Ferner sind Aktionen und Reflektionen angemessen zu berücksichtigen.
- Prüfungen sollten einen Transfer des Gelernten auf weniger bekannte Aufgaben und Probleme verlangen (vgl. METZGER/NÜESCH 2004).

5.2 Prüfungsformen – Übersicht

Neben der Frage, *was* geprüft werden soll, ist für die Gestaltung anforderungs- und funktionsgerechter Prüfungen die Klärung wichtig, *wie*, d. h. mit welchen Formen und anhand welcher Aufgabenstellung die Leistungsmessung durchgeführt werden soll. Dabei gilt: Je vielfältiger und komplexer die zu prüfenden Kompetenzen sind, desto vielfältiger sollten auch die verwendeten Prüfungsformen sein.

Tabelle 4: **Durchführungsformen von Prüfungen.**

Übersicht Prüfungsformen
<p style="text-align: center;">Schriftliche Prüfung</p> <p>Die Leistung wird schriftlich erbracht.</p> <p>Beispiel-Typus: Schriftliche Aufgabe</p> <p>Bei der schriftlichen Prüfung wird die Prüfungsleistung anhand schriftlich vorgegebener Aufgaben erbracht. Um mit schriftlichen Aufgabenstellungen berufliche Handlungskompetenz erfassen und bewerten zu können, muss dieses Prüfungsinstrument praxisnah und problemhaltig gestaltet werden. Wichtig ist die Einbettung der Aufgabe in konkrete berufliche Situationen und betriebliche Prozesse.</p>
<p style="text-align: center;">Mündliche Prüfung</p> <p>Die Leistung wird mündlich erbracht.</p> <p>Beispiel-Typus: Fachgespräch, Gesprächssimulation, Präsentation</p> <p>Bei diesem Prüfungsinstrument kommt es darauf an, dass die Leistung in besonderer Weise mündlich erbracht wird: Der Prüfling agiert dabei in einer als Rollenspiel gestalteten berufstypischen Situation. Dabei stehen die sprachliche Kommunikation, das Auftreten, das Ausdrucksvermögen, aber auch die Art und Weise der Präsentation und der Bewertung von Sachverhalten, Situationen und Zusammenhängen im Mittelpunkt.</p>
<p style="text-align: center;">Praktische Prüfung</p> <p>Die (komplexe) Leistung wird vorwiegend im Vollzug einer praktischen Handlung erbracht.</p> <p>Beispiel-Typus: Betrieblicher Auftrag, Arbeitsaufgabe und Arbeitsprobe</p> <p>Bei der praktischen Prüfung wird die Prüfungsleistung als praktische Handlung erbracht. Dabei kann zwischen komplexeren praktischen Aufgabentypen, wie dem „Betrieblichen Auftrag“ und der „Arbeitsaufgabe“, und den weniger anspruchsvollen Aufgabentypen, wie der Arbeitsprobe, unterschieden werden. Praktische Prüfungen werden vielfach mit schriftlichen und mündlichen Prüfungsmethoden kombiniert.</p>
<p>Quelle: REETZ/HEWLETT 2009, S. 73</p>

5.3 Prüfungsmethoden und deren Eignung zur Feststellung von Kompetenzen

Ausgehend von dieser Einteilung lassen sich in einer weiteren Stufe sieben differenzierte Prüfungsmethoden unterscheiden⁶, die des Weiteren hinsichtlich ihrer Eignung zur Feststellung von Kompetenzen beurteilt werden:

- schriftliche Aufgaben,
- Präsentation,
- Fachgespräch,
- Gesprächssimulation,
- Arbeitsprobe,
- Arbeitsaufgabe,
- Betrieblicher Auftrag.

Schriftliche Aufgaben

Der Auszubildende bearbeitet schriftlich berufstypische Aufgabenstellungen, um damit berufliche Handlungskompetenz erfassen und bewerten zu können. Diese Prüfungsmethode sollte praxisnah und problemhaltig gestaltet werden. Wichtig ist die Einbettung der Aufgaben in konkrete berufliche Situationen und betriebliche Prozesse. Durch die Bewältigung der schriftlichen Aufgabe werden Ergebnisse erzeugt, wie z. B. Lösungen zu Fachfragen oder Geschäftsbriefe, Stücklisten, Schaltpläne und Bedienungsanleitungen. Bewertet werden die fachliche Richtigkeit der Lösungen sowie das Verständnis für Zusammenhänge und Hintergründe. Zusätzlich können auch formale Aspekte wie Gliederung, Aufbau und Stil eines Geschäftsbriefs, einer E-Mail etc. bewertet werden.

Die Ausführungen zeigen, dass sich diese Prüfungsmethode von schriftlichen Prüfungen herkömmlicher Art unterscheidet. Denn die Kernelemente der „schriftlichen Aufgabe“ – wie sie in neueren Prüfungen angewendet wird – sind an berufsrelevanten Arbeits- und Geschäftsprozessen orientiert. Sie beinhalten eine Lösung von Aufgabenstellungen, in der nicht isoliertes Fachwissen und reine Reproduktion von Kenntnissen gefordert ist, sondern eine Verknüpfung von Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen, theoretischen und praktischen Aspekten gefragt ist.

Grundsätzlich wird unterschieden zwischen Auswahl- und Bearbeitungsaufgaben. Bei den Auswahlaufgaben sind die Antwortmöglichkeiten vorgegeben, die Prüflinge sind an die Vorgaben gebunden und können keine eigenen Antworten oder zusätzlichen Formulierungen beisteuern. Demgegenüber müssen sie bei den Bearbeitungsaufgaben selbst eine Antwort beziehungsweise Lösung entwickeln.

6 Vgl. Empfehlung des Hauptausschusses des BIBB zur Struktur und Gestaltung von Ausbildungsordnungen – Prüfungsanforderungen vom 12. Dezember 2013, Nr. 158 (ersetzt 119 vom 13. Dezember 2006).

Dabei hängt die Wahl der Aufgabenform insbesondere vom angestrebten Anspruchsniveau ab.

Bei Bearbeitungsaufgaben geht es häufig auch darum, die Antwort bzw. Lösung sachbezogen begründen zu können. Deshalb geht es bei der Bewertung auch weniger um die sprachliche Gestaltung als vielmehr um den fachlichen Gehalt. Damit dieser von den Prüflingen erfasst und dargestellt werden kann, ist eine klare Fragestellung erforderlich, die auch auf die Relevanz des Themas und auf das erwartete Niveau der Antwort eingeht. Bei ausführlichen Bearbeitungsaufgaben kann wiederum zwischen den Varianten „Bearbeitungsaufgaben mit eingeschränkter Antwortfreiheit“ (Situationsaufgaben/Fälle) und „Bearbeitungsaufgaben mit weitgehender Antwortfreiheit“ (z. B. schriftliche Dokumentation eines Betrieblichen Auftrags, Dokumentation der Projektarbeit) gewählt werden, wobei letzterer Aufgabentypus vielfach in Kombination mit mündlichen und praktischen Prüfungsmethoden angewendet wird. Das ist insbesondere dann von Bedeutung, wenn mit den Aufgaben auf den Transfer weniger bekannter Sachverhalte und berufstypischer Anforderungen geschlossen werden soll.

Der Entwicklung von Bearbeitungsaufgaben, die den Charakter von Fall- oder Situationsaufgaben haben, ist der Vorzug gegenüber den Auswahlaufgaben zu geben. Bei den Bearbeitungsaufgaben sind Auszubildende aufgefordert, relevante berufstypische Aufgaben selbstständig zu beantworten. Damit können das Verständnis für Zusammenhänge und Hintergründe sowie das Erfahrungswissen eingebracht werden. Der Versuch, mit Auswahlaufgaben ganzheitliche Handlungsabläufe zu erfassen, gerät demgegenüber vielfach zur punktuellen Wissensabfrage.

Präsentation

Die Präsentation stellt die Prüflinge vor die Aufgabe, in einem Vortrag einen berufstypischen Sachverhalt, berufliche Zusammenhänge oder die Lösung von vorab gestellten Aufgaben darzustellen. Weiter ist es möglich, auf den Vortrag bezogene Verständnisfragen zu beantworten. Gegenstand der Bewertung können fachliche und kommunikative Kompetenzen sein.

Fachgespräch

In einem Fachgespräch werden Fachfragen und fachliche Sachverhalte am Beispiel einer eigenständigen berufstypischen Aufgabe und/oder von zuvor erbrachten praktischen Prüfungsleistungen (z. B. in Form von Betrieblichen Aufträgen und deren Dokumentationen) erörtert. Es handelt sich um die Diskussion von Problemen, Lösungen und Vorgehensweisen. In einem Fachgespräch wird von den Prüflingen erwartet, dass sie in einen fachlichen Dialog mit den Prüferinnen und Prüfern treten. Sie sollen dabei ihre fachlichen Fähigkeiten unter Beweis stellen, indem sie Auskunft

auf Fragen geben, sachkundig ihre Meinung äußern, eigene Positionen vertreten und ggf. verteidigen können. Dabei sollten sie auch auf gegenteilige Meinungen eingehen können. Bewertet werden fachliches Wissen, Verständnis für Zusammenhänge und Hintergründe, methodische Herangehensweisen und die Art und Weise der Gesprächsführung (Sozialkompetenzen).

Für die Gestaltung des Fachgesprächs bieten sich drei Varianten an, die sich sowohl hinsichtlich des Einsatzes und der Bereitstellung von Aufgaben als auch hinsichtlich der Bewertung unterscheiden:

- *Auftragsbezogenes* Fachgespräch: Diese Variante des Fachgesprächs knüpft an eine mit zeitlichem Abstand vorausgehende Projektarbeit oder einen betrieblichen Auftrag und deren Dokumentationen an. Prüferinnen und Prüfer sowie Auszubildende führen ein Fachgespräch, in dem auftragsbezogene Probleme und deren Lösung erörtert werden (die praktischen problemlösenden Leistungen sind zuvor erbracht und dokumentiert worden).
- *Situatives* Fachgespräch: Bei dieser Variante erfolgt das Gespräch *während* der Durchführung einer Arbeitsaufgabe und verlangt genaue Beobachtung und ein problemorientiertes Eingehen auf die Arbeitsleistung des Prüflings. Für beide Varianten („auftragsbezogenes Fachgespräch“ und „situatives Fachgespräch“) gilt, dass sie eher eine ergänzende Funktion zur Leistungsfeststellung haben, d. h., dass dafür keine gesonderten, eigenen Prüfungsanforderungen zu definieren sind. Das Ergebnis kann gleichwohl in die Gesamtbewertung der Prüfung einfließen.
- *Fallbezogenes* Fachgespräch: Im Unterschied zu den zuvor genannten Varianten beinhaltet das fallbezogene Fachgespräch die problembezogene Lösung einer berufsrelevanten praktischen Aufgabe, die in der Prüfung selbst zu leisten ist. Dies erfordert, dass eine problemhaltige Aufgabe eigens für das Fachgespräch zu erstellen ist und dafür gesonderte Bewertungsanforderungen und deren Gewichtung in der Prüfung festzulegen sind.

Ein besonderer Vorteil des Fachgesprächs besteht darin, dass es aus einer konkreten betrieblichen Situation heraus entwickelt wird. Diese Situation enthält ein Problem, das die Auszubildenden auf ihre Weise zu lösen versuchen. Grenzen des Fachgesprächs werden vor allem aus der Perspektive der Diagnostik gesehen. Kritisiert wird u. a., dass sich Fachgespräche wegen ihres individuellen Verlaufs kaum vergleichen lassen und wegen der Unterschiedlichkeit der Aufgabenstellung die Objektivität der Prüfungsdurchführung und -auswertung nicht hinreichend gegeben ist. Dagegen kann eingewandt werden, dass sich das Kriterium der Vergleichbarkeit von mündlichen Prüfungsaufgaben nicht daraus ergeben kann, dass für alle die gleichen Aufgaben gestellt werden. Vielmehr ist entscheidend, dass situativ ähnliche Auf-

gaben den gleichen Schwierigkeitsgrad bei der Problemlösung aufweisen und die Bewertungen transparent und vergleichbar sind.

Gesprächssimulation

Die Gesprächssimulation ist ein Rollenspiel: Die Prüflinge agieren dabei in ihrer künftigen beruflichen Funktion, während i. d. R. die Prüfenden die Rolle der Gesprächspartner übernehmen. Dies können beispielsweise Kundinnen und Kunden, Mitarbeitende oder Vorgesetzte sein. Dabei kann dem Prüfling die Möglichkeit gegeben werden, sich anhand von Unterlagen auf das Gespräch vorzubereiten und diese während des Gesprächs zu nutzen. Gegenstand der Bewertung können insbesondere Sach-, Sozial- oder Selbstkompetenzen sein.

Arbeitsprobe

Aufgabe ist es, eine berufstypische Arbeit durchzuführen (z. B. eine Dienstleistung oder eine Instandhaltung). Die Prüfenden beobachten die Durchführung und bewerten die Arbeits-/Vorgehensweise sowie das Arbeitsergebnis.

Arbeitsaufgabe

Die Arbeitsaufgabe besteht aus einer vom Prüfenden entwickelten berufstypischen Aufgabe, bei der im Gegensatz zur Arbeitsprobe auch die prozessrelevanten Kompetenzen bewertet werden. Darüber hinaus können auch Arbeitsergebnisse und/oder Arbeits- und Vorgehensweise bewertet werden. Die Arbeitsaufgabe wird i. d. R. mit anderen Methoden (schriftliche Aufgaben, Fachgespräch, Präsentation) verbunden. Es ist auch möglich, eine Dokumentation unter Verwendung praxisbezogener Unterlagen durchzuführen. Dabei werden die Ergebnisse der Beobachtung der Durchführung bzw. die Ergebnisse der Inaugenscheinnahme des Arbeitsergebnisses in die Bewertung einbezogen.

Betrieblicher Auftrag

Der Betriebliche Auftrag steht als Sammelbegriff für eine praktische Aufgabe, die nicht isoliert zu sehen ist, sondern die in eine schriftliche oder mündliche Prüfung einmündet (z. B. als Dokumentation, Präsentation, Fachgespräch). Durchgeführt wird der Betriebliche Auftrag im Betrieb bzw. beim Kunden. Bewertet wird das Ergebnis des Auftrags, ggf. auch die bei der Erledigung des Auftrags gewählte Arbeits- und Vorgehensweise (prozessrelevante Kompetenzen). In die Bewertung einbezogen werden ferner die Präsentation und das Fachgespräch. Mit der Dokumentation soll die Vorgehensweise transparent dargestellt werden.

6 Anforderungen an die Gestaltung kompetenzorientierter Prüfungsaufgaben

Gegenwärtig sieht das Berufsbildungsgesetz für die Ausbildung Prüfungen an maximal zwei Messzeitpunkten vor. Neben den traditionellen Prüfungen gibt es die Möglichkeit der GAP. Grundsätzlich finden die Prüfungen in der Mitte (Zwischenprüfung bzw. 1. Teil der GAP) und zum Ende der regulären Ausbildung (Abschlussprüfung bzw. 2. Teil der GAP) statt. Eine Ausnahme gibt es bei den zweijährigen Berufen; hier ist keine Zwischenprüfung vorgesehen.

Nach der Festlegung, welche Kompetenzen Gegenstand der Prüfung sein sollen, ist zu entscheiden, welche Prüfungsinstrumente in welcher Kombination eingesetzt werden sollen.

Ausgehend von dieser Entscheidung ist eine Prüfungsaufgabe zu formulieren, die Prüfung durchzuführen und auf der Grundlage vereinbarter Standards und Kriterien sind die Leistungen der Prüflinge festzustellen und zu beurteilen. Die Herausforderung besteht darin, die vorgegebenen Kompetenzen aufzunehmen und in konkrete Prüfungsaufgaben zu übersetzen.

6.1 Beispiel für eine Prüfungsaufgabe – Kombination der Prüfungsmethoden „Dokumentation“ und „Fachgespräch“

Zur Veranschaulichung für die Entwicklung einer Prüfungsaufgabe wird ein Beispiel aus der Ausbildung zum/zur „Mechatroniker/-in“ aufgenommen, das sich auf eine (Vor-)Montage von Bauteilen bezieht. Als eine geeignete Prüfungsmethode werden

- eine Arbeitsaufgabe und Dokumentation der Arbeit und
- ein Fachgespräch vorgeschlagen.

Mit der Kombination der Prüfungsmethoden sollen die Auszubildenden nachweisen, dass sie die erforderlichen Kompetenzen zur Bewältigung konkreter, unterschiedlich komplexer Arbeitsaufgaben erworben haben. Dabei kann je nach Aufgabenzuschnitt gezeigt werden, dass Auszubildende in der Lage sind:

- die gestellte Arbeitsaufgabe in sinnvolle Arbeitsschritte zu unterteilen und die Vorgehensweise inhaltlich und zeitlich angemessen zu planen;
- die einzelnen Arbeitsschritte praxis- und fachgerecht auszuführen;
- bezogen auf den Arbeitsprozess das Gesamtergebnis zu bewerten;
- die einzelnen Arbeitsschritte und das Lernergebnis hinsichtlich ihrer Güte zu reflektieren und daraus Schritte für das weitere Lernen abzuleiten;
- die Ergebnisse des Auftrags und die Vorgehensweise in angemessener Art und Weise zu dokumentieren;

- Fachfragen bzw. fachliche Sachverhalte anhand des Auftrags im Dialog mit dem Prüfenden zu erörtern.

Die Arbeitsaufgabe besteht aus einer vom Auszubildenden entwickelten berufstypischen Aufgabe, bei der auch die prozessrelevanten Kompetenzen bewertet werden. Die Arbeitsaufgabe soll mit einer Dokumentation verbunden werden. Die Durchführung des Auftrags wird von den Auszubildenden anhand praxisbezogener Unterlagen (Auftrag, Schaltpläne etc.) dokumentiert und im Rahmen eines anschließenden Fachgesprächs erläutert. Grundlage der Bewertung sind das Arbeitsergebnis, die Dokumentation und das Fachgespräch. Beim Fachgespräch werden Fachkompetenzen, Verständnis für Zusammenhänge und Hintergründe, methodische Herangehensweisen sowie die Art und Weise der Gesprächsführung (sozial-kommunikative Kompetenz) thematisiert und bewertet.

Das Thema der Arbeitsaufgabe sollte repräsentativ für das anzustrebende Lernergebnis sein, es sollte klar, präzise und eindeutig formuliert werden.

Das Fachgespräch sollte anhand der vorliegenden Dokumente geführt werden und als Dialog gestaltet sein. Die Durchführung der Arbeitsaufgabe sollte zeitlich fixiert sein, aber zugleich der Anforderung der Aufgabenstellung entsprechen. Für die anzufertigende Dokumentation sollten Hinweise zu Art und Umfang erfolgen. Das Fachgespräch sollte ebenfalls zeitlich festgelegt werden, aber 15 Minuten nicht überschreiten.

Exkurs: Qualitäts- und Gütekriterien von Prüfungen

Prüfungen sind ein wesentliches Element der Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung. Dafür ist es erforderlich, dass die Prüfungen bestimmten Standards bzw. Gütekriterien entsprechen. Die Frage der Qualität ist angesprochen, wenn beispielsweise folgende Einwände erhoben werden:

- Die Prüfung war zu schwierig oder zu einfach.
- Durch externe Einflüsse (z. B. Baulärm, schlechte Organisation) waren die Prüfungsdurchführung und die notwendige Konzentration erschwert.
- Der zeitliche Rahmen war für die Anzahl der Prüfungsaufgaben zu gering angesetzt.
- Die Aufgabenstellungen waren missverständlich und nicht eindeutig formuliert, die Ziele waren unklar.
- Die Prüfungsinhalte stimmten nicht mit den Inhalten der Ausbildung überein (vgl. METZGER/NÜESCH 2004).

Diese Beispiele lassen erkennen, worin sich gute von schlechten Prüfungen unterscheiden. Allgemein wird die Qualität über die Gütekriterien „Gültigkeit“ (Validität),

„Zuverlässigkeit“ (Reliabilität) und „Objektivität“ bestimmt. Diese Kriterien werden im Folgenden ergänzt um die der „Ökonomie“ und „Fairness“:

- **Validität (Gültigkeit/Aussagekraft)** bezieht sich auf die Aussagekraft der Prüfung. Eine Prüfung ist dann gültig und hat eine hohe Aussagekraft, wenn mit ihr das gemessen wird, was auch Gegenstand der Prüfung sein soll. Dieser Gesichtspunkt ist bei Konstruktion (Konstruktgültigkeit) und inhaltlicher Gestaltung (Inhaltsgültigkeit) der Prüfungen bedeutend, spielt aber auch bei der Bewertung der Leistungen (Kriteriumsgültigkeit) eine große Rolle.
- **Reliabilität (Zuverlässigkeit)** steht für die Zuverlässigkeit eines Messinstruments, ausgedrückt in der Frage: Misst die Prüfungsaufgabe die zu prüfenden Kompetenzen fehlerfrei und genau? Eine Prüfung ist dann zuverlässig, wenn mit dem gleichen Instrument zu verschiedenen Zeitpunkten das gleiche Ergebnis erzielt wird.
- **Objektivität (Neutralität)** soll sicherstellen, dass die Prüfungen für alle Teilnehmenden nach gleichen Bedingungen durchgeführt werden. Individuelle Rahmenbedingungen spielen keine Rolle. Dazu zählen weiterhin die Verständlichkeit und Eindeutigkeit der Prüfungen, damit niemand übervorteilt bzw. benachteiligt wird. Eine Prüfung ist dann objektiv, wenn das gleiche Instrument von verschiedenen Prüfern eingesetzt wird und das gleiche Ergebnis erzielt wird.
- **Ökonomie (Wirtschaftlichkeit)** meint, dass der Aufwand von Zeit, Personal und Material, der mit der Gestaltung und Durchführung der Prüfung verbunden ist, in einem vertretbaren Verhältnis zum Nutzen steht. Eine Prüfung ist umso ökonomischer, je weniger Aufwand sie erfordert, je kürzer die Prüfungszeit ist, je mehr Auszubildende gleichzeitig geprüft werden können und je rascher und unkomplizierter die Prüfungsergebnisse ermittelt und bewertet werden können.
- **Fairness** soll sicherstellen, dass die Prüfung für alle Auszubildenden nach den gleichen Bedingungen durchgeführt wird und individuelle Rahmenbedingungen keine Rolle bei der Beurteilung spielen. Eine Prüfung ist dann fair, wenn niemand bevorteilt oder benachteiligt wird.

In der Praxis der Entwicklung, Durchführung und Bewertung von Prüfungen ist eine gleichzeitige sowie gleichwertige Umsetzung aller Kriterien nicht möglich. Beispielsweise kann die Ökonomie mit den Kriterien von Validität und Reliabilität in Konflikt stehen. Im Gegensatz zu früher wird das Gütekriterium der Validität im Vergleich zu dem der Objektivität stärker betont.

7 Abgleich der Handlungsfelder mit dem gesamten Ausbildungsprofil (Lernergebnis)

Nach der Festlegung und inhaltlichen Beschreibung der Handlungsfelder und der Festlegung der Prüfungen findet ein Abgleich mit dem gesamten Ausbildungsprofil (=dem zu erzielenden Lernergebnis) statt. Gleichzeitig ist darauf zu achten, dass das Ausbildungsprofil nicht überfrachtet ist und die im Berufsbildungsgesetz festgelegten Mindeststandards ausweist.

Zusammenfassend lässt sich festhalten:

- Das Ausbildungsprofil beschreibt das gesamte Lernergebnis des Ausbildungsberufs, es ist strukturiert in eine überschaubare Anzahl von für den Beruf relevanten Handlungsfeldern.
- Die abgegrenzten Handlungsfelder beinhalten die relevanten Arbeits- und Geschäftsprozesse bzw. die zugeordneten Aufgaben und Tätigkeiten. Die Handlungsfelder beinhalten sämtliche für die Bewältigung der zugeordneten Arbeits- und Geschäftsprozesse notwendigen Fach-, Sozial- und Selbstkompetenzen einschließlich der Handlungsschwerpunkte.
- Die Handlungsfelder strukturieren in ihrer Gesamtheit den Beruf. Das Ziel des Erwerbs umfassender beruflicher Handlungskompetenz ist an die Absolvierung sämtlicher Handlungsfelder gebunden.
- Mit der Festlegung der Kompetenzen, die geprüft werden sollen, der Prüfungszeitpunkte, der Prüfungsinstrumente und -verfahren, der zum Einsatz kommenden Prüfungsaufgaben und der anschließenden Bewertung soll sichergestellt werden, dass bei der Kompetenzfeststellung die Gütekriterien angemessen berücksichtigt werden.

8 Weitere Voraussetzungen für eine gelingende Umsetzung

Eine konsequente Kompetenzorientierung der Ordnungsmittel bedeutet erhebliche Herausforderungen für die an der Entwicklung der Ordnungsmittel Beteiligten. Notwendig ist in erster Linie eine grundsätzliche Klärung des Kompetenzbegriffs. Zugleich sollten sich alle Beteiligten über die Vorgehensweise in der aufgezeigten Strukturierung der Ordnungsmittel verständigen. Darüber hinaus wird es unerlässlich sein, einen Leitfaden für die Beschreibung der Kompetenzen zu entwickeln, mit dem es möglich ist, präzise und eindeutige Kompetenzbeschreibungen in der erforderlichen Breite und Tiefe aufzunehmen. Die geltenden Ausbildungsordnungen weisen vor dem Hintergrund ihres Entstehens eine sehr unterschiedliche handlungsorientierte Ausrichtung auf. Die konsequente Neuausrichtung wird nur dann gelingen, wenn nachvollziehbar aufgezeigt werden kann, wie eine Umsetzung der

Lernergebnisse in der Praxis aussehen kann. Zudem muss gezeigt werden, wie Ausbildungsprozesse kompetenzorientiert gestaltet und Lerninhalte im Lernergebnis „verortet“ werden können. Entscheidend wird darüber hinaus sein, an gute Beispiele aus der Ordnungspraxis anzuknüpfen (Best-Practice-Beispiele). Insgesamt sind für die an der Ordnungsarbeit Beteiligten angemessene Unterstützungsmaßnahmen zu entwickeln und einzusetzen. Die Beteiligten bei diesen Herausforderungen allein zu lassen, das zeigen Erfahrungen auch aus dem europäischen Ausland, birgt die Gefahr des Scheiterns des sehr ambitionierten Vorhabens.

Bei der weiteren Umsetzung ist zu klären, inwieweit die vorgegebene, pauschale Zuordnung (siehe dazu Tabelle 5) die ausschließliche Orientierung für die Gestaltung sein soll. Weiter ist zu klären, ob die Anforderungsstruktur und die zu erzielenden Lernergebnisse der Berufsbilder maßgeblich sein sollen.⁷ Des Weiteren ist eine Verständigung darüber zu erreichen, wie mit den Deskriptoren umgegangen werden soll, ob alle Dimensionen/Bereiche eines Niveaus abzudecken sind oder ob berufsbezogen eine Differenzierung erfolgen kann. In diesem Fall ist zu klären, wie eine Gesamteinordnung aussehen kann.

Eine zentrale Voraussetzung für die Gestaltung kompetenzorientierter Ordnungsmittel ist die Verständigung der zuständigen Ministerien mit der Kultusministerkonferenz darüber, diesen Weg zu beschreiten. Im Konkreten bedeutet dies, dem BIBB als Weisungsnehmer eine entsprechende Weisung zu erteilen. Erst damit sind die formalen Voraussetzungen für die Gestaltung kompetenzorientierter Ordnungsmittel gegeben.

Eine kompetenzorientierte Ausrichtung der Bildungsgänge bedeutet notwendigerweise eine entsprechende Neuausrichtung des Prüfungswesens. Hier gilt es, die Anstrengungen zu verstärken, Prüfungsformen zu entwickeln bzw. weiterzuentwickeln, die geeignet sind, Kompetenzen unter Berücksichtigung der allgemeinen Gütekriterien zu erfassen und zu bewerten. In dem Zusammenhang sollte über eine Neuverteilung der Zuständigkeiten bei der Prüfungsabnahme nachgedacht werden. Eine stärkere Verantwortung der Lernorte, die die geltenden Bestimmungen der öffentlich-rechtlichen Prüfungen nicht infrage stellt, könnte einen Beitrag zur Förderung der Validität und Aussagekraft der Prüfungen leisten.

7 Im Jahr 2012 wurde in einer gemeinsamen Entscheidung der Beteiligten beschlossen, die geltenden Ausbildungsordnungen für die Dauer von fünf Jahren pauschal zuzuordnen. Alle zweijährigen Berufsbilder wurden dem Niveau 3 zugeordnet, während alle drei- und dreieinhalbjährigen Berufe dem Niveau 4 zugeordnet wurden (BMBF 31.1.2012).

Tabelle 5: Übersicht der Zuordnungen der Bildungsgänge zum DQR (Stand 15.11.2012)

DQR-/Niveau	Qualifikationen
1	Berufsausbildungsvorbereitung <ul style="list-style-type: none"> • Maßnahmen der Arbeitsagentur (BvB) • Berufsvorbereitungsjahr (BVJ)
2	Berufsausbildungsvorbereitung <ul style="list-style-type: none"> • Maßnahmen der Arbeitsagentur (BvB) • Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) • Einstiegsqualifizierung (EQ) Berufsfachschule (Berufliche Grundbildung)
3	Duale Berufsausbildung (zweijährige Ausbildungen) Berufsfachschule (Mittlerer Schulabschluss)
4	Duale Berufsausbildung (drei- und dreieinhalbjährige Ausbildungen) Assistentenberufe Berufsfachschule (Vollqualifizierende Berufsausbildung)
5	Qualifikationen der beruflichen Aufstiegsfortbildung: <ul style="list-style-type: none"> • IT-Spezialist/-in (Zertifizierte/-r) • Servicetechniker/-in (Geprüfte/-r)
6	Bachelor Fachschule, z. B. Staatlich Geprüfte/-r Techniker/-in Qualifikationen der beruflichen Aufstiegsfortbildung: <ul style="list-style-type: none"> • Fachkaufmann/-frau (Geprüfte/-r) • Fachwirt/-in (Geprüfte/-r) • Meister/-in (Geprüfte/-r) • Operative/-r IT-Professional (Geprüfte/-r)
7	Master Qualifikationen der beruflichen Aufstiegsfortbildung: <ul style="list-style-type: none"> • Strategische/-r IT-Professional (Geprüfte/-r)
8	Promotion

Quelle: Deutscher DQR-EQR-Referenzierungsbericht 15. November 2012

Literatur

BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG: Beschluss des HA vom 15. März 2012; Sitzung 1/2012

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF): Die Einführung eines Nationalen Qualifikationsrahmens in Deutschland (DQR) – Untersuchung der Möglichkeiten für den Bereich des formalen Lernens. Bd. 2 der Reihe der Berufsbildungsforschung. Bonn, Berlin 2009

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF): Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen, verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR) am 22. März 2011

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF): Wichtiger Schritt hin zum Bildungsraum Europa – Einigung bei der Einführung des Deutschen Qualifikationsrahmens, Pressemitteilung vom 31.1.2012. – URL: www.bmbf.de/press/3230.php (Stand: 10.10.2013)

- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) und KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK): DQR – Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen; Deutscher EQR Referenzierungsbericht, 15. November 2012.
- DQR-Expertenvotum der Arbeitsgruppen zur zweiten Erarbeitungsphase des Deutschen Qualifikationsrahmens – Abschlussbericht Allgemeiner Teil; Entwurf; DQR – Büro, Berlin, 30. Juni 2010
- Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung zum weiteren Vorgehen bei der Erarbeitung des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR). Empfehlung Nr. 140, vom 10. März 2011. – URL: www.bibb.de/de/32327.htm (Stand: 04.09.2013)
- Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung zur Struktur und Gestaltung von Ausbildungsordnungen – Prüfungsanforderungen. Empfehlung vom 12. Dezember 2013, Empfehlung Nr. 158, ersetzt Nr. 119 vom 13. Dezember 2006. Veröffentlichung Bundesanzeiger Amtlicher teil (BAnz AT 13.02.2104, S. 1). – URL: www.bibb.de/de/32327.htm (Stand 20.01.2014)
- EULER, Dieter: Sozialkompetenzen in der beruflichen Bildung. Bern u. a. 2009
- EULER, Dieter; FRANK, Irmgard; KELLER, Martin; NÜESCH, Charlotte: Reform der Berufsausbildung in Luxemburg – Berufsbildung neu gestalten. Entwicklung von kompetenzorientierten und modularen Ausbildungsgängen. Luxemburg 2011. – URL: www.men.public.lu/catalogue-publications/professionnel/formation-professionnelle-initiale/ap-prentissages/berufsbildung/de.pdf (Stand: 19.09.2013)
- EULER, Dieter; FRANK, Irmgard: Rahmenkonzept zur Evaluierung von Kompetenzen, Manuskript. Luxemburg 2011
- EULER, Dietrich; HAHN, Angela: Wirtschaftsdidaktik. 2. Aufl. Bern u. a. 2007
- Ergebnisniederschrift zur Einrichtung einer HA-Arbeitsgruppe zur Struktur und Gestaltung von kompetenzorientierten Ausbildungsordnungen. – URL: www.bibb.de/de/newsletter_bibbaktuell_2012_03.php (Stand: 10.10.2013)
- Fachinformatiker/in Fachrichtung Anwendungsentwicklung (VO 1997). – URL: www.bibb.de/de/26171.htm (Stand: 04.09.2013)
- FRANK, IRMGARD; GRUNDWALD, Jörg-Gunter: Ausbildungsbausteine. In: BIBB (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2009. Bonn 2009, S. 278–298
- LORIG, Barbara; SCHREIBER, Daniel: Umsetzung des Konzepts zur Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen in zwei ausgewählten Berufen. Abschlussbericht zum BIBB-Entwicklungsprojekt 7.8.059. Bonn 2012. – URL: https://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/eb_78059.pdf (Stand: 12.06.2012)
- METZGER, Christoph; NÜESCH, Charlotte: Fair prüfen. Ein Qualitätsleitfaden für Prüfende an Hochschulen (Hochschuldidaktische Schriften 6). St. Gallen 2004
- Personaldienstleistungskaufmann/Personaldienstleistungskauffrau (VO 2008). – URL: www2.bibb.de/tools/aab/ao/210607.pdf (Stand: 04.09.2013)
- REETZ, Lothar; HEWLETT, Clive: Das Prüferhandbuch. Eine Handreichung für die Prüfungspraxis in der Beruflichen Bildung. Hamburg 2009
- SLOANE, Peter: Zu den Grundlagen eines Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) (Beichte zur beruflichen Bildung 16). Bielefeld 2008

© 2014 by Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn
Herausgeber: Bundesinstitut für Berufsbildung, 53142 Bonn
Internet: <http://www.bibb.de/veroeffentlichungen>

aus: FRANK, Irmgard: Umsetzung des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) – Konsequenzen für die Gestaltung von Aus- und Fortbildungsberufen und das Prüfungswesen.

In: SEVERING, Eckart; WEIß, Reinhold (Hrsg.): Weiterentwicklung von Berufen – Herausforderungen für die Berufsbildungsforschung. Bielefeld 2014, S. 31-56



Der Inhalt dieses Werkes steht unter einer Creative Commons Lizenz
(Lizenztyp: Namensnennung – Keine kommerzielle Nutzung – Keine Bearbeitung – 3.0 Deutschland).

Das Werk wird durch das Urheberrecht und/oder einschlägige Gesetze geschützt. Jede Nutzung, die durch diese Lizenz oder Urheberrecht nicht ausdrücklich gestattet ist, ist untersagt. Weitere Informationen finden Sie im Internet auf unserer Creative Commons-Infoseite: <http://www.bibb.de/cc-lizenz>