

# Reflektierte Praxis

GIANNI GHISLA / LUCA BAUSCH / ELENA BOLDRINI

## CoRe – Kompetenzen-Ressourcen: Ein Modell der Curriculumentwicklung für die Berufsbildung

Aufgezeigt am konkreten Fall der Berufsbildung von Pharma-Assistentinnen und Pharma-Assistenten\*

**KURZFASSUNG:** In diesem Beitrag wird das Verfahren zur Entwicklung von Berufsbildungscurricula **CoRe** (Kompetenzen-Ressourcen) vorgestellt, das am Eidgenössischen Hochschulinstitut für Berufsbildung (EHB) konzipiert wurde. In einem Entwicklungsprojekt konnte das Curriculum für die Grundausbildung der Pharma-Assistentinnen und Pharma-Assistenten in der Schweiz entworfen und zur Implementationsreife gebracht werden. Kompetenz wird dabei als die Fähigkeit verstanden, Handlungen auszuführen, die eine Klasse von Situationen erfolgreich zu meistern erlauben. Dazu sind Ressourcen in Form von *Kenntnissen*, *Fähigkeiten* und *Haltungen* notwendig. Vier Hauptphasen charakterisieren das Verfahren, das von der Analyse des jeweiligen beruflichen Handlungsfeldes ausgeht und in die Erarbeitung des Bildungsplans mündet: i) die Modellierung des beruflichen Handlungsfeldes, ii) die Identifizierung von Situationen und die Bestimmung der Ressourcen, iii) die Definition der Kompetenzen und des Kompetenzprofils, iv) die Entwicklung des Bildungsplans. Sämtliche Phasen werden anhand der gemachten Erfahrungen diskutiert, mit der Präsentation der jeweils zur Anwendung kommenden Instrumente und Methoden ergänzt und mit konkreten Beispielen illustriert. Das Modell versucht innovativen und kultur-politischen Anforderungen gerecht zu werden, wie sie für die Vielfalt der mehrsprachigen und multikulturellen Schweiz charakteristisch sind.

**ABSTRACT:** This contribution aims at presenting the **CoRe** (Competences-Resources) model for developing vocational training curricula. The model was conceived at the Swiss Federal Institute for Vocational Education and Training (SFIVET) and experimented in a project designing and implementing the training curriculum for the Pharmacy Assistant in Switzerland. The concept of competence is considered as the ability to successfully face a class of situations and consequently execute the actions corresponding to an activity. The resources needed are intended in the form of declarative knowledge, procedural knowledge and attitudes. Four main phases characterize the model, that begins with the analysis of the respective professional sphere of action and leads to the elaboration of the training programme: i) the modelling of the occupational sphere of action; ii) the identification of the situations and the surveying of the resources; iii) the definition of the competences and of the competence profile; iv) the designing of the training programme. All the phases are discussed here on the basis of the project experience, and are completed by the presentation of the tools and methods that each of them required and illustrated by concrete examples. One of the principle aim of the **CoRe**-Model is meeting the complex and differentiate requires of vocational training innovation in a multilingual and multicultural reality as it characterises Switzerland is.

\* Die Autoren danken allen, die in irgend einer Weise zur Entwicklung des CoRe-Modells beigetragen haben, insbesondere Jsabelle Hirschi, Sara Iten und Esther Ritter für die wertvolle und unersetzliche Mitarbeit im Feld.

## 1. Problemstellung und Projektbegründung

In der Schweiz ist 2004 ein neues Berufsbildungsgesetz<sup>1</sup> in Kraft getreten, das im Rahmen der Erneuerung des ganzen Berufsbildungsbereichs, die Revision der Lehrpläne bzw. der Curricula sämtlicher Berufe verlangt. Das langfristige Reformanliegen, das in den nächsten Jahren u.a. zur Revision der so genannten Berufsreglemente<sup>2</sup> der praktizierten Berufe und zu deren formalen Umwandlung in *Bildungsverordnungen* (BIVO) führen wird, gilt als eine partnerschaftliche Aufgabe zwischen i) den Organisationen der Arbeitswelt, welche einzelne oder Gruppen von affinen Berufen (Berufsfeldern) vertreten, ii) dem Bund, d.h. der öffentlichen Verwaltung auf nationaler Ebene, die über die administrative Steuerkompetenz verfügt und iii) den Kantonen, d.h. die für die operative Umsetzung wesentlich verantwortliche Verwaltung auf regionaler Ebene<sup>3</sup>.

Zu den technischen Problemen, die es zu lösen galt, gehören angemessene Verfahren und Modelle der Lehrplan- und Curriculumentwicklung, die gerade für den Berufsbildungssektor nur spärlich verfügbar sind, sodass alle zuvor erstellten und implementierten neuen Curricula aufgrund desselben lernzielorientierten Modells<sup>4</sup> entstanden. Kulturelle und politische Herausforderungen erwachsen aus der Notwendigkeit, einen gemeinsamen Nenner für die drei sprachlich-kulturellen Hauptregionen der Schweiz zu finden und aus dem Umstand, dass alle Partner stark profilierte Interessen vertreten.

Am Eidgenössischen Institut für Berufsbildung (EHB) wurde deshalb ein Entwicklungsprojekt mit dem Ziel gestartet, ein Verfahren zu konzipieren, das innovativen Ansprüchen der Arbeitswelt sowie der Lern- und Lehrprozesse einerseits und bestimmten institutionellen Vorgaben sowie kulturell-politischen Anforderungen andererseits genügen sollte. Dies hatte die Einbindung des Projekts in einen laufenden Reformprozess zur Folge. Die Einhaltung der damit verbundenen institutionellen Auflagen und Bedingungen wurde zu einer *conditio sine qua non* für den Erfolg, obzwar damit gewisse, für Entwicklungsprojekte typische Einschränkungen bezüglich Konzipierung, inhaltlicher Gestaltung und methodologischer Anlage in Rechnung gestellt werden mussten.

Im Folgenden geht es um die konkrete, empirisch basierte Darstellung des Verfahrens<sup>5</sup>. Zuerst werden die grundlegenden Arbeitshypothesen und das Projektdesign zusammengefasst. Danach gilt das Interesse den Hauptphasen des Verfahrens,

1 Das neue Berufsbildungsgesetz (BBG) trat am 1.1.2004 in Kraft ([www.admin.ch/ch/d/sr/4/412.10.de.pdf](http://www.admin.ch/ch/d/sr/4/412.10.de.pdf) / 1.3.2008).

2 In der administrativen schweizerischen Terminologie wurden Curricula bzw. Lehrpläne als Berufsreglemente bezeichnet. Bis zum 1.1.2007 waren 50 neue Bildungsverordnungen in Kraft getreten, darunter auch die aus dem hier vorgestellten Projekt entstandene Verordnung für die Pharma-Assistentinnen und Pharma-Assistenten (Ph-A). 22 neue sollen per 1.1.2008 in Kraft treten. (vgl. [www.bbt.admin.ch/themen/grundbildung/00470/index.html?lang=de](http://www.bbt.admin.ch/themen/grundbildung/00470/index.html?lang=de) / 1.3.2008)

3 Das Eidgenössische Hochschulinstitut für Berufsbildung (EHB) bietet den Partnern Dienstleistungen an, welche die verschiedenen Etappen einer Reform betreffen können: angefangen bei den notwendigen Vorarbeiten (Berufs- oder Handlungsfeldanalyse, Bestimmung von Berufs- und Kompetenzprofilen, usw.), über die Gestaltung des Bildungsplans und der Qualifikationsverfahren bis hin zu den Implementationsmassnahmen (Erarbeitung von didaktischen Materialien, Ausbildung der Lehrkräfte, Begleitung der Schulen und ausbildenden Betriebe, usw.).

4 Es handelt sich um das so genannte TRIPLEX Modell. Vgl. für eine kurze Vorstellung BBT/UFFT, 2006

5 Die theoretischen und begrifflichen Grundlagen zum Projekt finden sich in GHISLA, 2007

die im Überblick dargelegt werden, um sie danach differenziert und entlang dem Projektverlauf diskutieren zu können. Schliesslich sollen noch einige Probleme thematisiert werden, insbesondere das methodologische Problem der Validierung und das pädagogisch-politische Problem der Implementation. Im Schlusskapitel folgt eine schematische Zusammenfassung des **CoRe**-Verfahrens.

## 2. Theoretischer Hintergrund, Arbeitshypothesen und Projektdesign

Das **CoRe**-Projekt wurde mit dem Ziel konzipiert, ein Verfahren<sup>6</sup> zur Selektion von beruflichen Ausbildungsinhalten und zu deren Organisation und Strukturierung in einem Bildungsplan zu entwickeln, das den im Folgenden formulierten Arbeitshypothesen angemessene Rechnung tragen kann. Das Modell sollte an einem konkreten Entwicklungsfall prototypisch konzipiert werden, was dank eines Auftrags für die Erarbeitung einer Bildungsverordnung und eines Bildungsplans für die Pharma-Assistentinnen und -Assistenten (Ph-A) möglich wurde: Daraus entstand das **Projekt-Ph-A**. Damit waren allerdings die typischen Bedingungen eines Entwicklungsprojekts verbunden, das vorgegebene Auflagen und Anforderungen des Auftraggebers einhalten muss, in diesem Falle dem Schweizerischen Apothekerverband *pharmasuisse*, und der Aufsichtsbehörde des Bundes, dem Bundesamt für Bildung und Technologie (BBT). Solche Anforderungen betrafen die institutionellen Bedingungen und die Kriterien für die Konstruktion einer Bildungsverordnung über die Grundbildung<sup>7</sup> und im Weiteren eine Richtzeit von etwa zwei Jahren für den ganzen Entwicklungsprozess.

### 2.1. Theoretischer Begründungszusammenhang und Arbeitshypothesen

Für eine differenzierte theoretische Grundlegung wird auf GHISLA, 2007, verwiesen. In der gebotenen Kürze sollen hier einige theoretische Annahmen und Fragestellungen zusammengefasst werden. Zu deren Anschaulichkeit dient Abb. 1.

Der kategorielle Rahmen der anvisierten Curriculumentwicklung setzt an zwei Dimensionen an: die **subjektive Dimension** des lernenden Individuums und die **soziale Dimension** der Gesellschaft und ihrer Anforderungen. Beide Dimensionen können als Systeme aufgefasst werden, wobei das Individuum zum Akteur wird, das in gesellschaftlich strukturierten Handlungssituationen tätig ist. Beide Dimensionen spielen eine direkte Rolle sowohl für die Konstruktion von Bildungs- und Lehrplänen<sup>8</sup>

6 Modell oder Verfahren? CoRe ist beides zugleich, zumal es konkrete Entwicklungsschritte zur Erarbeitung eines vollständigen Curriculums vorgibt und bestimmte pädagogische und didaktische Grundsätze modellhaft zur Umsetzung empfiehlt.

7 Die Bildungsverordnung ist das vom schweizerischen Berufsbildungsgesetz vorgeschriebene Steuerungsinstrument der Administration. Die spezifischen Vorgaben zur Konstruktion der Bildungsverordnungen sind im "Handbuch Verordnungen. Schritt für Schritt zu einer Verordnung über die berufliche Grundbildung" enthalten. Das aktuelle Handbuch ist eine neue Auflage, die gegenüber der ursprünglichen, zur Zeit der Projektkonzeption gültigen Version weiterentwickelt wurde. Neu wird u.a. eine bestimmte Terminologie vorgegeben, die die Begriffe Tätigkeitsprofil, Berufsentwicklungsprofil und Qualifikationsprofil betrifft. ([www.bbt.admin.ch/themen/grundbildung/00107/index.html?lang=de](http://www.bbt.admin.ch/themen/grundbildung/00107/index.html?lang=de) / 1.3.2008).

8 Zum Verständnis der verwendeten Termini *Curriculum*, *Bildungsplan*, *Lehrplan*: Alle drei Begriffe bezeichnen Instrumente zur gesellschaftlichen und spezifisch institutionellen bzw. administrativen Steuerung der Lehr- und Lernprozesse, und zwar über die Selektion und Vorgabe von Inhalten,

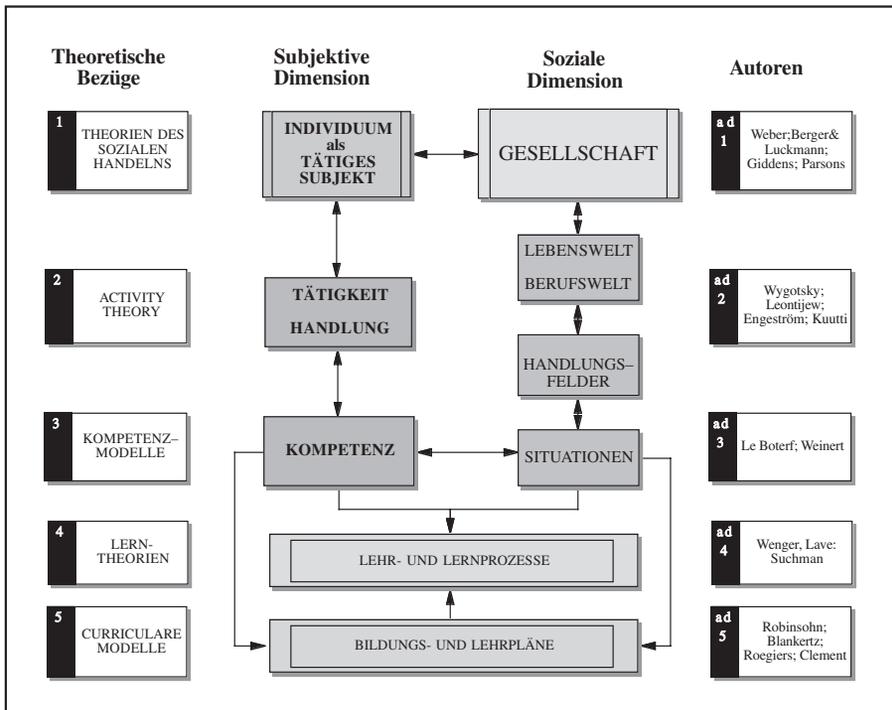


Abb. 1: Theoretische Bezüge und kategorieller Rahmen der Curriculumentwicklung

als auch für die Gestaltung der Lehr- und Lernprozesse. Die den theoretischen Bezügen zugrunde liegenden Annahmen und Fragestellungen können wie folgt fokussiert werden:

- **Theoriebezug I:** Ob im Lebens- oder im Berufsalltag wird menschliche Existenz durch Tätigkeit und Handeln geprägt. Bildung ist immer auch Vorbereitung dazu, weshalb jene Faktoren geklärt sein wollen, die die Tätigkeit der Individuen im gesellschaftlichen Kontext determinieren (Vgl. u.a.: BERGER & LUCKMANN, 1970; GIDDENS, 1988 [1984]; PARSONS, 1937; WEBER, 1984 [1921]).

allenfalls von Lehr- und Lernformen sowie mittels organisationalen Massnahmen. Im traditionellen, kontinentaleuropäischen Sinne bestimmen Lehrpläne, was im Unterricht gelten soll (E. Weniger), sie präzisieren die Inhalte, meistens in Form von strukturierten, wissenschafts- aber auch handlungs- oder situationsorientierten Stoffkatalogen. Im CoRe-Modell sind *Lehrpläne* primär im Sinne von Fachlehrplänen zu verstehen, die spezifische Unterrichtsvorgaben enthalten, wohingegen der *Bildungsplan* als verbindlicher Rahmenlehrplan einen eher übergeordneten, generellen Status mit allgemeinen Wertorientierungen und mit dem zu erreichenden Kompetenzprofil eines Berufs einnimmt. Dabei intendiert der Gebrauch des Terminus *Bildung* eine Offenheit für Inhalte, die nicht spezifisch berufsorientiert sind und die Berufsbildung zu einer allgemeinbildenden Sinngebung verpflichtet. Der Bildungsplan hat zudem einen curricularen Charakter, insofern als der aus der angelsächsischen Tradition stammende Curriculumbegriff ein breiteres semantisches Feld als der Lehrplanbegriff abdeckt und neben den Inhalten auch die Organisation der Bildungsgänge und die Überprüfung der Lernresultate miteinbezieht.

- **Theoriebezug II:** Menschen steuern und regulieren ihre Tätigkeit und ihr Handeln dank Wissen, Fähigkeiten und Haltungen, die sie in ihrem Gedächtnis gespeichert haben. Gibt es eine Grammatik der Handlungen und der Handlungssteuerung? D.h., welche Faktoren und Mechanismen spielen mit bei Entscheidungen eines Subjekts, in einer bestimmten Situation in einer bestimmten Weise zu handeln? Wie werden Wissen und Können gespeichert und wie werden sie zur Handlungsleitung (-regulation) in Alltags- und Berufssituationen abgerufen? (Vgl. u.a.: ENGSTRÖM, 1987; KUUTTI, 1996; LEONTJEW, 1973; WYGOTSKI, 1974 [1934])
- **Theoriebezug III:** Kompetenzen erlauben den Menschen, Lebenssituationen angemessen und sachgerecht zu bewältigen. Was sind aber Kompetenzen? Sind sie an das Subjekt oder an die Situation gebunden? Sind sie erlernbar, aufbaubar, entwicklungsfähig? Im Hinblick auf Lehr- und Lernprozesse können Kompetenzen in Form von Kompetenzprofilen modelliert werden. Wie können solche Modelle didaktik- und berufsgerecht entwickelt werden? (Vgl. u.a.: LEBOTERF, 1994; WEINERT, 2001)
- **Theoriebezug IV:** Tätigkeit und Handeln sollen sowohl als Ziel als auch als Voraussetzung von Lehr- und Lernprozessen gelten, die situationsorientiert bzw. situiert gestaltet werden. Wie lassen sich wissens- und handlungs- bzw. situationsorientierte Lernvorgänge auf den Begriff bringen? (Vgl. v.a.: LAVE & WENGER, 1991; SUCHMAN, 2007 2nd ed.; WENGER, 1999)
- **Theoriebezug IV:** Die in einem Berufsbildungscurriculum bestimmten Lerninhalte und –prozesse müssen gleichsam vom beruflichen Handlungsfeld wie vom systematischen Fachwissen her bestimmt werden. Dabei kommt dem Curriculum die Aufgabe zu, die Lerninhalte auf einem Kontinuum zwischen Fach- und Situationensystematik zu strukturieren und so lehrplantechnisch und didaktisch aufzubereiten. Wie kann diese curriculare Bestimmung und Strukturierung im Hinblick auf eine integrative, kompetenzorientierte (outcome-orientierte) Didaktik der verschiedenen Inhalte (Kenntnisse, Fähigkeiten, Haltungen) und Lernorte (Schule, Betrieb) vorgenommen werden? (Vgl. u.a.: BLANKERTZ, 1969, 1975A, 1975B; CLEMENT, 2003; ROBINSOHN, 1972; ROEGIER, 2000)

Um das Verständnis und die Beurteilung der nachfolgenden Arbeitshypothesen zu erleichtern, scheint eine Präzisierung des letzten Theoriebezugs (IV) mit einigen Hinweisen zur curriculumtheoretischen Einordnung sinnvoll zu sein. Der **CoRe**-Ansatz knüpft generell an die deutschsprachige Tradition an, insbesondere an die Arbeiten von S. B. Robinsohn, der für eine von den *Lebenssituationen* ausgehende curriculare Bestimmung der Lerninhalte und der anzustrebenden Qualifikationen plädierte, denn Bildung soll Individuen mit den zur Bewältigung eben solcher *Situationen* notwendigen Ressourcen ausstatten<sup>9</sup>. Schematisch betrachtet bog dann

9 Auf die Frage „Was müssen Untersuchungen zur Ermittlung von Curriculuminhalten leisten?“ suchte Robinsohn eine Antwort ausgehend von der Annahme, dass:  
 „... in der Erziehung Ausstattung zur Bewältigung von Lebenssituationen geleistet wird; dass diese Ausstattung geschieht, indem gewisse Qualifikationen und eine gewisse ‚Disponibilität‘ durch die Aneignung von Kenntnissen, Einsichten, Haltungen und Fertigkeiten erworben wird.“ (ROBINSOHN, 1972, 45)  
 Darauf aufbauend empfahl er der Curriculumforschung, folgende miteinander verbundenen Aufgaben wahrzunehmen:  
 „...Methoden zu finden und anzuwenden, durch welche die *Situationen* und die in ihnen geforderten *Funktionen*,

die Curriculumentwicklung während der letzten drei Dezennien in den lernzielorientierten, vornehmlich behaviouristisch und deduktionistisch geprägten Weg ein<sup>10</sup> und sieht sich mit den Problemen und Risiken der Operationalisierung konfrontiert<sup>11</sup>. Bei **CoRe** geht es u. a. darum, vor der damit einhergehenden Orthodoxie der technologischen Lernzielorientierung Abstand zu nehmen und die Möglichkeiten der Curriculumgestaltung auszuschöpfen, die den didaktischen Ansprüchen der Lehr- und Lernpraxis besser entgegenkommen, ohne dabei qualitative Erfordernisse der Effektivität, der Beurteilung von Lernergebnissen und der Rechenschaftsablegung zu missachten. Im Berufsbildungsbereich weist **CoRe** bestimmte Affinitäten mit dem in den 90er Jahren in Deutschland entwickelten *Lernfeldermodell*, insbesondere mit dem *Curriculum-Design-Ansatz* (KLEINER ET AL., 2002; REINHOLD ET AL., 2003) auf. Diese Affinitäten und weitere curriculare Grundannahmen werden noch zu behandeln sein.

Diese theoretischen Prämissen haben zur Formulierung von folgenden Arbeitshypothesen geführt, die eine erkenntnis- und handlungsleitende Funktion haben und zur notwendigen Transparenz und Kohärenz des Verfahrens beitragen sollen. Praxisrelevanz, im Sinne der Angemessenheit und des innovativen Potentials, gilt auch als wichtiges Kriterium für die Beurteilung des Projekts.

- a) Curriculumentwicklung sollte gleichsam vierfachen Anforderungen entsprechen können: i) den Bedürfnissen des Arbeitsprozesses, ii) den Bedürfnissen des Individuums (als gesellschaftliches Wesen), iii) den inhaltlichen Vorgaben der wissenschaftlichen Bezugsdisziplinen iv) den wissenschaftlich bekannten Bedingungen, d. h. der Grammatik des Bildungsprozesses (individuell und institutionell).
- b) Daraus ergibt sich die Forderung nach einer Kontinuität und Kohärenz zwischen der Klärung der Anforderungen der Arbeit und der Individuen einerseits und der Curriculumentwicklung, speziell des Bildungsplans und der damit angestrebten Bildungspraxis andererseits. Anders ausgedrückt, geht es um die Kontinuität von der Qualifikations- und Kompetenzforschung zur Curriculumentwicklung bis hin zur didaktischen Gestaltung der Lehr- und Lernprozesse. Curriculumentwicklung

die zu deren Bewältigung notwendigen *Qualifikationen* und die *Bildungsinhalte* und *Gegenstände*, durch welche diese Qualifizierung bewirkt werden soll..." (ibid, 45 – kursiv im Text)

Damit fand in paradigmatischer Weise eine Begründungskette Situation-Qualifikation-Lerninhalte in den curricularen Diskurs Eingang, die, ungeachtet der damals bereits stark im Kurs stehenden behavioristisch-technologischen Ansätzen zum rein normativ-deduktivistischen Schema, von Anfang an auf Distanz ging. Über diese Interpretation des ursprünglichen robinsohnschen Paradigmas besteht allerdings kein Konsens. So gehen manche Autoren ideologiekritisch davon aus, dass Robinsohn wesentlich die Instanzen der behavioristisch fundierten ziel- und kontrollorientierten amerikanischen Konzeption von Curricula aufgenommen und so gleichzeitig zur technologischen Wende und zu einer Art Desavouierung der bildungsorientierten Tradition und des Bildungsbegriffs beigetragen hat (vgl. CLEMENT, 2003, 65 ff; BECKER & JUNGBLUT, 1972).

10 Vgl. zur Entwicklung der curricularen Ansätze in den 70er Jahren NEZEL & GHISLA, 1977

11 Solche Probleme und Risiken haben einerseits mit der Deduktionslogik zu tun, die, sofern streng und konsequent angewendet, auf einen definitiven, Alternativen oder Auswege kaum zulassenden Zustand bzw. Lernziel hin tendiert. Dieser Zustand muss ja auch letztlich in Form von Lernergebnissen auch kontrolliert werden. Andererseits kanalisiert dieselbe Logik, zumindest indirekt, die Gestaltung der Lehr- und Lernprozesse so stark, dass der Raum für die didaktische Kreativität verloren zu gehen droht.

bewegt sich notwendigerweise auf die Unterrichtspraxis zu und strebt deren Innovation an.

- c) Menschliche Tätigkeit soll als Ganzheit betrachtet werden. In diesem Sinne hat die Berufsbildung einen umfassenden Auftrag, der spezifisch berufliche wie allgemein kulturelle Komponenten einbezieht. Daraus erwächst das Ziel einer möglichst organisch verschränkten Berufs- und Allgemeinbildung.
- d) Curriculumentwicklung erfordert einen adäquaten theoretischen Rahmen, der nicht nur die definitorische Klärung zentraler Begriffe, sondern auch deren Modellierung im Hinblick auf die verschiedenen Phasen des curricularen Lehr- und Lernprozesses ermöglicht.
- e) Das zu entwickelnde Verfahren der Curriculumentwicklung hat spezifisch auf die Praxis der Lehr- und Lernprozesse in einem flexiblen und im Wandel befindlichen institutionellen Rahmen Rücksicht zu nehmen. Für die besonderen Bedürfnisse schweizerischer Realität bedeutet dies, Berücksichtigung des Prinzips der partnerschaftlichen dualen bzw. trialen Bildung und aktive Einbeziehung der drei wichtigsten involvierten Instanzen (*stakeholder*), nämlich die Berufsverbände (Organisationen der Arbeitswelt – OdA) als Hauptverantwortliche für die Bildungsinhalte, der Administration des Bundes (BBT) als aufsichtsführende und gesetzgebende Instanz und der Kantone als wichtige regional ausführende Instanz. Ferner sind weitere Akteure (Gewerkschaften, Körperschaften von öffentlichem Interesse) gemäss der üblichen Vernehmlassungspraktiken zu berücksichtigen.

Aus den Arbeitshypothesen und den erwähnten rechtlich-formalen Bedingungen gingen v.a. folgende für das Projekt konkrete Anforderungen hervor:

- Der Entwicklungsprozess der Bildungsverordnung<sup>12</sup> muss von einer Reformkommission gesteuert werden, die sich aus Vertretern (ca. 15–20) der drei Hauptpartner Berufsverband, Bund und Kantone zusammensetzt. Die drei wichtigsten sprachlichen Landesregionen (Deutsch, Französisch und Italienisch) müssen darin angemessen repräsentiert sein<sup>13</sup>. Die endgültige Entscheidungskompetenz liegt beim Berufsverband.
- Die Bildungsverordnung muss mit einem vollständigen, den drei Lernorten (Schule, Betrieb und überbetriebliche Kurse) berücksichtigenden Bildungsplan<sup>14</sup> ergänzt werden.

12 Die Bildungsverordnung muss gemäss Art. 19 BBG folgende, normrelevante Aspekte enthalten:

- a. den Gegenstand und die Dauer der Grundbildung;
- b. die Ziele und Anforderungen der Bildung in beruflicher Praxis;
- c. die Ziele und Anforderungen der schulischen Bildung;
- d. den Umfang der Bildungsinhalte und die Anteile der Lernorte;
- e. die Qualifikationsverfahren, Ausweise und Titel.

13 Die Berufsbildungsverordnung (BBV) sieht u. a. vor, dass es in „der Verordnung über die berufliche Grundbildung (...) immer um Qualifikationen (geht), die landesweit vergleichbar sind. Regionale Lösungen sind innerhalb der eidgenössischen Verordnung über die berufliche Grundbildung und nicht in Sonderlösungen zu regeln.“ Art. 1 BBV ([www.admin.ch/ch/d/sr/c412\\_101.html](http://www.admin.ch/ch/d/sr/c412_101.html) / 1.3.2008)

14 In der administrativ vorgegebenen Terminologie hält der Bildungsplan fest,

- welche Berufskompetenzen erworben werden müssen (Lernziele),
- wie die Ausbildung auf die Lernorte aufgeteilt ist,
- wie viel Zeit für die Ausbildung in einzelnen Bereichen aufgewendet wird,
- welche Qualifikationsverfahren zur Überprüfung der Zielerreichung eingesetzt werden,
- welche Zertifizierungsformen verwendet werden.

- Die fortgeschrittenen Entwürfe der Verordnung und des Bildungsplans müssen einer so genannten Konsistenzprüfung unterzogen werden, die vom BBT einer neutralen pädagogischen Fachstelle in Auftrag gegeben wird<sup>15</sup>.
- Verordnung und Bildungsplan müssen danach einer projektexternen Validation unterzogen werden, die als Vernehmlassung bei den Mitgliedern des Berufsverbandes, bei sämtlichen Kantonen und bei anderen potentiellen *stakeholder* wie Gewerkschaften, Lehrerverbände, usw. vorgenommen wird.

Wird ein Produkt erstellt, das diesen Bedingungen Folge leistet, kann die Bildungsverordnung erlassen werden und die Implementation beginnen.

## 2.2. Projektdesign und Methodologie

Es wird sofort einsichtig, dass die soeben aufgeführten verbindlichen Vorgaben für die Konzipierung des Projektdesigns und für die Auswahl der Methodologie eine entscheidende Bedeutung haben. Insbesondere muss die Projektkonzeption von den Partnern im Rahmen der Reformkommission und vom Berufsverband akzeptiert werden, was einen relativ langwierigen Prozess der Konsensfindung zur Folge hat.

Das Projektdesign, das aus diesem Prozess hervorging, wird vereinfacht in Abb. 2 wiedergegeben:

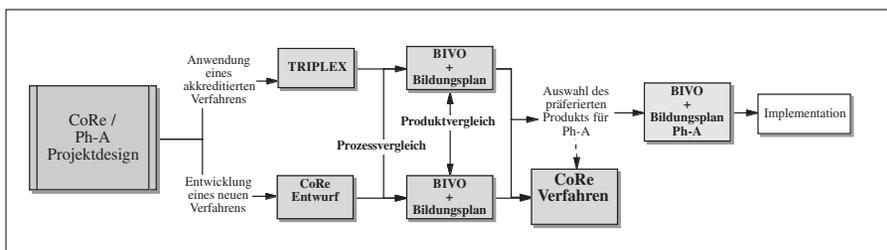


Abb. 2: CoRe-Projektdesign

Als Qualifikationsverfahren sind die Verfahren verstanden, die der Leistungsbeurteilung und der formalen Qualifikationsvergabe zugrunde liegen. Dabei gilt: „Ziel der beruflichen Grundbildung ist die Vermittlung von Kompetenzen. Diese befähigen die Lernenden, berufliche und allgemeine Handlungssituationen zu bewältigen.“ ([www.admin.ch/ch/d/sr/c412\\_101.html](http://www.admin.ch/ch/d/sr/c412_101.html) / 1.3.2008)

- 15 „Unter Konsistenz ist die Stimmigkeit der Verordnung über die berufliche Grundbildung, insbesondere des Bildungsplans, zu verstehen. Die einzelnen Teile müssen sich zum einen logisch ineinander fügen, zum andern muss sich das Qualifikationsverfahren an den Kompetenzen orientieren.“ (Handbuch, [www.bbt.admin.ch/themen/grundbildung/00107/index.html?lang=de](http://www.bbt.admin.ch/themen/grundbildung/00107/index.html?lang=de) / 1.3.2008) Die Kriterien für die Konsistenzprüfung finden sich online: [www.bbt.admin.ch/themen/grundbildung/00107/00365/index.html?lang=de](http://www.bbt.admin.ch/themen/grundbildung/00107/00365/index.html?lang=de) / 1.3.2008)

Bei der Konzeption des Forschungsdesigns spielten u. a. zwei Faktoren eine wichtige Rolle: Zum einen konnte man das Risiko eines Scheiterns des Projekts nicht ohne Absicherungsmaßnahmen eingehen, denn dies wäre vom Auftraggeber nicht akzeptiert worden, zum anderen bestand ein forschungs- und entwicklungstechnisches Interesse an der Vergleichsmöglichkeit des neu zu entwickelnden Verfahrens mit einem bewährten bzw. akkreditierten Modell. So entschied man sich, parallel auf zwei Schienen vorzugehen, sodass am Schluss der Auftraggeber sozusagen das präferierte Produkt hätte auswählen können und zugleich die kontinuierliche Vergleichsmöglichkeit des Prozesses bestehen würde. Das vom BBT akkreditierte Modell ist das lernzielorientierte Modell TRIPLEX, das für alle zuvor entwickelten Bildungsverordnungen verwendet worden war.

Zeitlich etwas versetzt zur prototypischen Entwicklung im Rahmen des Projekts Ph-A sind weitere Projekte auf einer ähnlichen und vergleichbaren situations- und kompetenzorientierten Basis in anderen Berufen in Angriff genommen worden<sup>16</sup>.

In methodologischer Hinsicht sind, je nach Projektphase, gemischte quantitativ-qualitative Instrumente zur Anwendung gekommen:

- **Handlungsfeldanalyse und Kompetenzprofilentwicklung** (Kompetenzmodellierung): Theoriebildung, Expertenbefragung, Situationsanalyse im moderierten Expertenatelier (workshop), *clustering* mit verschiedenen Validierungsformen. Schaffung einer *software* zur Erfassung sämtlicher Elemente eines Kompetenzprofils.
- **Bildungsplanentwicklung**: Anwendung von orientierenden Kriterien und von verschiedenen Ordnungsprinzipien.

Die **Moderation** der *workshops* nimmt eine entscheidende Rolle ein. Wie noch zu sehen sein wird, geht es bei der **CoRe**-Handlungsfeldanalyse nicht darum, Arbeitsaufgaben zu eruieren<sup>17</sup>, sondern Arbeitssituationen beschreibend zu identifizieren. Man orientierte sich deshalb an den Grundsätzen des so genannten *entretien d'explicitation*, eine im französischen Sprachraum verfeinerte Interviewtechnik, die individuell oder in kleinen Gruppen angewendet werden kann und die Subjekte bei der Rekonstruktion der Tätigkeits- bzw. Handlungsprozesse durch eine diskursiv-kritische Aufarbeitung der eigenen Erfahrung begleitet.<sup>18</sup>

16 Zu erwähnen ist das **Projekt MEM-Berufe**, das sich im Gegensatz zum relativ deutlich abgrenzbaren Dienstleistungsberuf der Ph-A, im komplexen Berufsfeld der Maschinen-, Elektro- und Metallindustrie mit acht beteiligten spezifischen Berufen ansiedelt. Die unterschiedliche Typologie der MEM-Berufe und die Komplexität haben teilweise zu unterschiedlichen Verfahrensmodalitäten und anders gearteten Produkten auf den diversen Niveaus der Curriculumentwicklung geführt (vgl. dazu: [www.swissmem-berufsbildung.ch](http://www.swissmem-berufsbildung.ch) / 1.3.2008). Eine erste Vergleichsanalyse Ph-A – MEM wurde bereits geleistet (vgl. KAISER, 2006). Zahlreiche weitere Berufe und Studiengänge sind auf **CoRe**-Basis angegangen worden, so zur Entwicklung der BIVO für BühnentänzerInnen, für Fachpersonen für Pflegepersonal, für den Aussenwirtschaftsexperten auf tertiärem Niveau, der Kompetenzprofile verschiedener Masterausbildungen sowie eine umfassende Analyse des beruflichen Handlungsfeldes des kaufmännischen Bereichs (vgl. ZBINDEN-BÜHLER & VOLZ, 2007).

17 Dies im Gegensatz etwa zu ähnlichen Modellen wie das bereits erwähnte *Curriculum-Design* oder *job-analysis*-Ansätze wie z.B. DACUM, das die Identifizierung von deutlich normativ geprägten *duties* und *tasks* anstrebt (vgl. dazu: NORTON, 1997)

18 Beim *entretien d'explicitation* (Wörtlich: Explizierungsinterview), in etwa mit dem *narrativen Interview* in Verbindung zu bringen ist (vgl. KÜSTERS, 2006; TRAHAR, 2006), wird davon ausgegangen, dass für die Analyse von Tätigkeiten und Handlungen im Hinblick auf die Kompetenzen, welche von den Akteuren umgesetzt werden, die verbalen Beschreibungen der Akteure selbst besonders

Die **Validierung** der verschiedenen Prozesse und Produkte erfolgte sowohl intern als auch extern. Die interne Validierung fand v.a. in diskursiver Form aufgrund von Kriterien bzw. der Expertise der beteiligten Fachleute statt. Extern kamen zwei Validierungsformen zur Anwendung: Einerseits führte eine unabhängige Instanz eine so genannte Konsistenzprüfung durch (vgl. Anm. 15), andererseits fanden so genannte Vernehmlassungen auf zwei Ebenen statt: Einmal innerhalb des Berufsverbandes, wobei sämtliche kantonalen Unterverbände und damit auch alle Sprachregionen der Schweiz einbezogen wurden, dann bei einer breiteren Öffentlichkeit, womit v.a. bedeutsame *stakeholder* zum Zuge kamen.

Sämtliche *workshops* wurden per Video oder Tonband aufgenommen und stellen, zusammen mit den schriftlich erstellten Materialien und den Resultaten der Vernehmlassungen, den Datencorpus des Projekts dar.

Das Projektdesign konnte nicht wie beabsichtigt zu Ende geführt werden. Nach der Durchführung der Handlungsfeldanalyse, der Erarbeitung des Kompetenzprofils und der Skizzierung der ersten Bestandteile des Bildungsplans führte der Vergleich zwischen **CoRe** und TRIPLEX zu einer Vorentscheidung: Seitens des Auftraggebers wurde eindeutig dem neuen Modell der Vorzug gegeben, sodass auf eine vollständige Entwicklung des Bildungsplans nach TRIPLEX verzichtet wurde<sup>19</sup>.

wichtig sein können. V.a. erweisen sie sich als unerlässlich, wenn man keine direkte oder etwa durch Videoaufnahmen vermittelte Beobachtung vornehmen kann, oder wenn man jene Aspekte untersuchen will, die bekanntlich der Beobachtung entgehen können. Nur die Verbalisierung ermöglicht einen (nicht-experimentellen) Zugang zu jenen Aspekten von Tätigkeiten und Handlungen, die der direkten Beobachtung verborgen bleiben wie z.B. kognitive Prozesse oder Entscheidungen bezüglich nicht durchgeführter Handlungen (Vgl. CLOT, 2001: „... le réel de l'activité c'est aussi ce qui ne se fait pas, ce que l'on cherche à faire sans y parvenir [...] ce que l'on aurait voulu ou pu faire, ce que l'on pense pouvoir faire ailleurs », p. 18. CLOT, hebt in seinem Beitrag hervor, dass die Unterscheidung zwischen „getätigt/gehandelt“ und „vorgeschrieben“ nicht ausreichend ist, um die Wirklichkeit einer Tätigkeit (« réel de l'action ») zu erfassen. Die Erfassung des nicht getätigten Handelns kann zu einer Bedingung für die effektive Erfassung einer Tätigkeit werden.). Es stellt sich allerdings das Problem der Qualität der Verbalisierungen, denn Subjekte tendieren dazu, in spontanen Beschreibungen nicht so sehr das Prozesshafte einer Tätigkeit oder Handlung darzustellen, als viel mehr Begriffe und Urteile zu präferieren. Ausgehend von den Methoden der kognitiven Psychologie, insbesondere von Piaget, von den offenen Interviewtechniken von ROGERS und von der husserlschen Phänomenologie, hat VERMERSCH die Methode des „Entretien d'explicitation“ entwickelt (VERMERSCH, 1994). Spezifisch geht es um die intersubjektiv-sprachliche Erschließung der Lebenswelt mittels einer reflexiven Bewusstwerdung. Die intuitiv-vorwissenschaftliche Wahrnehmung, welche die praktische Tätigkeit steuert, wird zum Bewusstsein gedrängt und öffnet sich der verbal reflektierten Artikulation. Interviewtechnisch betrachtet sind die *entretien d'explicitation* insofern teilweise direktiv (halb-strukturiert), als sie die Subjekte zu einer Fokussierung auf die sprachliche Darstellung wesentlicher Tätigkeitselemente (z.B. der chronologische Ablauf) anregt. Ausserdem sind sie insofern *contraintuitif*, als nicht die erwarteten Fragen gestellt werden, z.B. „Warumfragen“, da sie zur Beurteilung anleiten, auch wird darauf geachtet, bei der Reformulierung keine Antworten zu induzieren.

- 19 Der Entscheid des Auftraggebers (*pharmasuisse*) erfolgte im März 2005. Der Mangel an personellen und finanziellen Ressourcen begünstigte zweifellos diese Entscheidung. In der Tat wurde der Aufwand für die parallele Entwicklung zweier Bildungspläne zu gross für alle involvierten Partner. Dies hat leider das Projekt um die Möglichkeit eines systematischen Vergleichs gebracht. TRIPLEX wurde bis auf die Ebene der Richtziele entwickelt. Aus dem durch die Handlungsfeldanalyse erarbeiteten Berufsbild wurden die Leitziele (Fach-, Methoden und Sozialkompetenzen) und daraus wiederum 76 Richtziele abgeleitet. Diese Richtziele waren allerdings nicht definitiv, da einige davon wohl bereits den Status von Leistungszielen hatten. Daraus hätten jedenfalls auf der dritten Ebene die Leistungsziele operationalisiert werden müssen. Vollständige Resultate sind

### 3. CoRe – Modellentwicklung

Dem **CoRe**-Modell liegt ein Verfahren mit vier Hauptphasen zugrunde<sup>20</sup>. Zum besseren Verständnis des Konzepts seien hier kurz die Definitionen der wichtigsten Begriffe – Kompetenz, Ressource, Situation – in Erinnerung gerufen.

Die verwendete Definition, die sich insbesondere auf die Arbeiten des französischen Soziologen Guy Le Boterf abstützt (LEBOTERF, 1994, 2000, 2001), gleichzeitig aber auch die Anregungen aus der internationalen und aus der deutschsprachigen Diskussion (BOLDRINI & GHISLA, 2006; RYCHEN & SALGANIK, 2001, 2003; WEINERT, 2001) aufnimmt, versteht

- **Kompetenz** als die Fähigkeit, Handlungen zu vollziehen, um damit eine Klasse von Situationen, allenfalls eine einzelne Situation, erfolgreich zu meistern.
- **Ressourcen** als die notwendigen individuellen oder gruppengebundenen Mittel, die in Situationen aktiviert werden, um kompetent zu sein. Ressourcen sind dabei *Kenntnisse, Fähigkeiten* und *Haltungen*<sup>21</sup>.
- **Situationen** als strukturierte Einheiten (Ensemble, Komplex) von objektiven, sozialen und subjektiven **Bedingungen**, worin Akteure zweckgerichtete, einer Tätigkeit zugeordnete **Handlungen** durchführen<sup>22</sup>.

Kompetenzen entstehen in Situationen und sind situations- und kontextbezogen beschreibbar. Gleichzeitig wird zwischen Kompetenzen und **Ressourcen** unter-

online verfügbar ([http://www.pharmasuisse.org/de/pharmazie\\_fachpublikum/07\\_pharma\\_assistentin/arbeitsunterlagen.php?navanchor=1010124 / 1.3.2008](http://www.pharmasuisse.org/de/pharmazie_fachpublikum/07_pharma_assistentin/arbeitsunterlagen.php?navanchor=1010124 / 1.3.2008)).

20 Für ein ähnliches Verfahren vgl. KAISER, 2005.

21 **Kenntnisse** bezeichnen das Wissen oder Wissensbestandteile (deklaratives Wissen) über ein bestimmtes Sachgebiet, worüber jemand passiv oder aktiv verfügen kann. Vgl. auch das französische „*savoirs*“, das italienische „*saperi*“ und das englische „*know that*“.

Die **Fähigkeit** ist eine kognitive, soziale oder kommunikative, motorische resp. praktische Ressource (prozedurales Wissen), die in Kombination mit anderen Ressourcen jemandem die Ausführung von Tätigkeiten ermöglicht. Auch *Fertigkeit*: eher im Sinne von Geschicklichkeit, Routine, Technik. Vgl. das französische „*savoir-faire*“, das italienische „*saper fare*“ und das englische „*know how*“. Fähigkeiten sind zum einen situations- und fachübergreifend, v.a. kognitive und kommunikative Fähigkeiten, zum anderen berufsspezifisch, v.a. praktisch-technische Fähigkeiten.

Die **Haltung** bezeichnet Verhaltensformen, die motivations- und willensbasiert sind und durch bestimmte, persönlich geprägte Einstellungen, Werte und Normen hervorgerufen werden. Haltungen gelten zwar als weitgehend situations- und fachübergreifend, können aber berufsspezifische Ausprägungen haben. Vgl. das französische „*savoir-être*“, das italienische „*saper essere*“ und das englische „*attitude*“.

22 Die Struktur einer Situation umfasst somit mindestens folgende Elemente:

- die kontextuellen (v.a. objektive, soziale, subjektive) Bedingungen,
- die Akteure,
- die situationsrelevanten bzw. handlungsrelevanten Normen,
- die zweckgerichteten Handlungen.

Situationen können nach bestimmten Lebenskontexten geordnet werden. So lassen sich beruflich und arbeitsprozessimmanente Situationen, die sich relativ leicht in einem **beruflichen Handlungsfeld** abgrenzen lassen, von Situationen des übrigen Alltags unterscheiden. Letztere sind schwieriger zu strukturieren und müssen de facto als exemplarisch bzw. prototypisch aufgefasst werden. Im Berufsbildungskontext unseres Projekts werden Situationen einerseits aus der Analyse des beruflichen Handlungsfeldes, andererseits aus dem **Lebensalltag** der Jugendlichen bestimmt. Im ersten Falle werden sie für die ausgeübte Berufstätigkeit bedeutsam und repräsentativ. Im Falle der Alltagssituationen geht es um beispielhafte, prototypische Situationen, die allenfalls einen Querschnitt relevanter Lebenswelt darstellen können.

schieden. Ressourcen setzen sich aus *Kenntnissen*, *Fähigkeiten* und *Haltungen* zusammen, worüber ein kompetentes individuelles oder soziales Subjekt verfügen muss, um sie, situationsspezifisch kombiniert, mobilisieren zu können<sup>23</sup>. Demzufolge sind Ressourcen subjektspezifisch, d.h. sie entsprechen dem Potential, das dem Subjekt innewohnt.

Die vier Hauptphasen werden in der Abb. 2 synthetisch dargelegt:

- 1. Modellierung des beruflichen Handlungsfeldes**
- 2. Identifizierung von Situationen und Bestimmung der Ressourcen** (berufliche Handlungssituationen / BHS und Alltagssituationen / AS)
- 3. Definition der Kompetenzen und des Kompetenzprofils** (aus der Gruppierung der Situationen)
- 4. Entwicklung des Bildungsplans**

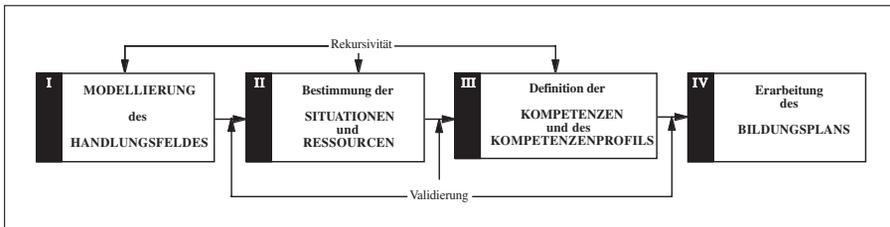


Abb. 3: CoRe-Hauptphasen

Wie aus Abb. 3 hervorgeht, sind die drei ersten Phasen rekursiv zu konzipieren und sie können im konkreten Durchführungsprozess kreisförmig verlaufen bzw. ineinander greifen. Prinzipiell wirken in allen Phasen Repräsentanten der für die Ausbildung relevanten Partner mit. Insbesondere kommen berufliche Fachexperten in den ersten drei Phasen zum Zuge, Phasen, die in moderierten *workshosp* durchgeführt werden.

### 3.1. Phase I: Modellierung des beruflichen Handlungsfeldes

Methodologisch erfolgt eine erste Erarbeitung des Modells seitens der Moderatoren. Daraus folgt die interne diskursive Validierung durch die Experten.

Folgende Arbeitsschritte können für die erste Phase als prototypisch gelten:

- 1. Entwurf des Modells:** Die Moderatoren entwerfen das Modell des Handlungsfeldes (Basis: Unterlagen, Literatur zum Beruf, Erfahrungsberichte, usw.)

<sup>23</sup> In der deutschen Umgangssprache, v.a. auch in der Sprache der Berufsbildung hat sich in den letzten Jahren ein Kompetenzbegriff durchgesetzt, der wesentlich subjektorientiert ist und auf der Triade „Fachkompetenz“, „Methodenkompetenz“ und „Sozial- und Selbstkompetenz“ basiert. Bei diesem Konzept stellt die „Fachkompetenz“ den eigentlichen Bezug zur beruflichen Realität her, während „Methodenkompetenz“ und „Sozial- und Selbstkompetenz“ in der Regel so genannte übergreifende und transferierbare Fähigkeiten darstellen. Diese Unterscheidung wird im englischen Jargon mit den zwei Begriffen der „hard“ und „soft“ *competencies* bezeichnet.

2. **Validierung:** In einem ersten *workshop* mit den Fachexperten wird das Modell diskutiert, differenziert und auf Zukunftsperspektiven hin angepasst.
3. **Arbeitsdefinition des Modells und des Berufsbildes:** Immer im ersten *workshop* wird eine Arbeitsdefinition erstellt.

Im *workshop* mit den beruflichen Experten (Im Projekt: 2 Ph-A, 1 Apotheker) sollten folgende Aufgaben und die wiederum als prototypisch geltende Arbeitsaufträge wahrgenommen werden:

Tab. 1: Arbeitsaufträge für die erste Hauptphase

Aufgaben	Auftrag	Vorbereitung	„Moderation“
<b>a) Berufsbeschreibung</b>	„Beschreiben Sie Ihre berufliche Tätigkeit jemandem (z. B. aus einer anderen Kultur), der den Beruf überhaupt nicht kennt und erwähnen sie dabei die wichtigsten, konstitutiven (unabdingbaren) Elemente.“	Individuell	Zuerst narrativer Zugang, dann Bearbeitung aufgrund des Modellentwurfs.
<b>b) Berufsvergleich</b>	„Vergleichen Sie ihre berufliche Tätigkeit mit jener im beigelegten Arbeitsblatt aufgeführten Berufe. Notieren sie dabei stichwortartig Analogien und Unterschiede.“	Individuell mittels Arbeitsblatt	Narrative Bearbeitung.
<b>c) Berufsperspektiven</b>	„Überlegen Sie, wie sich ihre berufliche Tätigkeit entwickelt. Anhand des beigelegten Arbeitsblattes halten Sie stichwortartig fest, wie diese vor fünf Jahren aussah, im jetzigen Zeitpunkt aussieht und in zehn Jahren aussehen wird. Berücksichtigen Sie dabei die vorgesehenen Kriterien.“	Individuell mittels Arbeitsblatt	
<b>d) Berufsmodell und Berufsbild</b>			Gemeinsame Definition des Berufsmodells und des Berufsbildes.

Von den Moderatoren wurde ein Entwurf des Handlungsfeldes (Abb. 4) vorgelegt, der auf einem einfachen Modell mit drei Strukturelementen und drei Funktionen basiert. Danach verkauft die Ph-A Produkte an einen Kunden und übernimmt auch Informations- und Beratungsfunktionen.

Die Auseinandersetzung im *workshop* zu diesem einfachen Modell hatte alsbald die Einführung eines weiteren zentralen Elements zur Folge, nämlich jenes des Apothekers, da die Tätigkeit der Ph-A grundsätzlich unter dessen Führung und Kontrolle stattfindet.

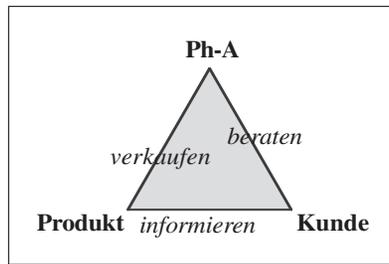
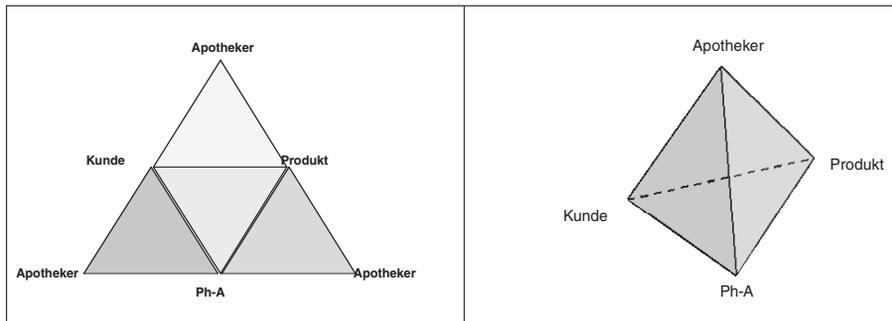


Abb. 4: Modellentwurf des Handlungsfeldes Ph-A

Abb. 5: Pyramidales Modell des Handlungsfeldes Ph-A<sup>24</sup>

Die erste Formulierung des Berufsbildes lautete wie folgt:

*„Die Ph-A arbeitet in einer Apotheke, die sich als ‚centre de bien être‘ charakterisiert. Als ‚rechte Hand‘ des Apothekers arbeitet sie in engem Kontakt zum Kunden und bietet ihm Dienstleistungen und Produkte des ‚bien être‘. Ausserdem erfüllt sie Aufgaben im Bereich der Administration und der Lagerverwaltung.“*

Die weitere Erarbeitung im Verlaufe der Handlungsfeldanalyse führte zu einem ausführlichen Strukturmodell, das weitere Elemente, v.a. in Form von Akteuren, einzuführen erlaubte. Ausserdem ermöglicht sie, die Differenzierung der Funktionen bzw. Prozesse und die Unterscheidung zwischen einem **engeren**, von den räumlichen Grenzen der Apotheke bestimmten Handlungsfeld (in Abb. 4 durch das Dreieck definiert) und einem **weiteren** Handlungsfeld (in Abb. 6 von der Elypse definiert), das die weiteren Akteure ausserhalb der Apotheke und die spezifische Gesetzgebung einbezieht. Systemtheoretisch können somit wesentlich drei Systeme präzisiert werden: das enge System Apotheke, das weite System Apotheke und das System Gesellschaft, das für die Beziehung nach aussen bestimmend ist.

Das Modell dient gewissermassen als Grundfolie für die Analyse, für die Definition des Kompetenzprofils und indirekt auch für die Entwicklung des Bildungsplans.

24 Korrekterweise handelt es sich bei der verwendeten geometrischen Figur um einen Tetraeder, der in der Umgangssprache auch als vierseitige Pyramide bezeichnet wird. Diese Figur hat sich in den bisherigen Erfahrungen zur synthetischen und illustrativen Darstellung der konstitutiven Elemente eines Handlungsfeldes als sehr geeignet erwiesen.

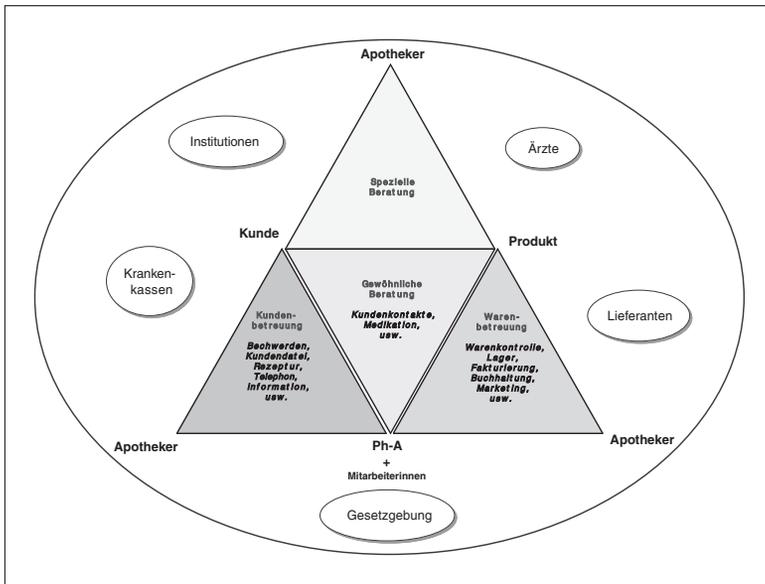


Abb. 6: Ausführliches Modell des Handlungsfeldes Ph-A

Wie bereits angedeutet, wurde aus der Diskussion des ganzen Verfahrens deutlich, dass eine solche Modellentwicklung auch parallel zur Analyse des Handlungsfeldes, also zu Phase 2 und 3 erfolgen kann. Die Entscheidung darüber ist insofern pragmatisch, als sie z.B. von der Möglichkeit abhängen kann, Berufsexperten zu einer vorgezogenen Arbeitsrunde einzuladen. Ferner ist darauf hinzuweisen, dass die Darstellung des Modells allenfalls in anderen Formen erfolgen kann, z.B. als Kreislauf, sofern die systemische Perspektive gewahrt werden kann.

### 3.2. Phase II: Identifizierung der beruflichen Handlungssituationen, der Alltagssituationen und Bestimmung der Ressourcen

Die Identifizierung von bedeutsamen Situationen stellt den ersten Schritt der eigentlichen Handlungsfeldanalyse dar. Der zweite Hauptschritt erfolgt mit der Bestimmung der Ressourcen, *Kenntnisse, Fähigkeiten und Haltungen*, in einem durch zwei Moderatoren geleiteten *workshop* mit 6–8 Berufsexperten, der gesamthaft max. 2 Tage dauert.

Im Falle der Ph-A haben ein Apotheker, drei Ph-A und zwei Pharma-Betriebsassistentinnen zuerst an einem ganzen Tag die Hauptarbeit geleistet und an einem weiteren halben Tag die Verfeinerung vorgenommen. Allerdings muss hinzugefügt werden, dass in der Validierungsphase (vgl. weiter unten) ein beträchtlicher zusätzlicher Aufwand geleistet werden musste.

Bei der Identifizierung der Situationen gilt es, zwei Typologien zu berücksichtigen:

- Erstens geht es um **berufliche Handlungssituationen** (BHS), die bedeutsam sind, das Handlungsfeld angemessen abbilden und die gesamte Tätigkeit im

engen und weiteren Handlungsfeld sowie in den Beziehungen nach aussen repräsentativ wiedergeben<sup>25</sup>.

- Zweitens müssen Situationen aus dem Alltag berücksichtigt werden, die nicht direkt mit dem Beruf zu tun haben. Die Identifizierung solcher **Alltagssituationen (AS)** kann primär nicht von den Fachexperten geleistet, muss aber von diesen diskutiert und validiert werden<sup>26</sup>.

### 3.2.1. Identifizierung der beruflichen Handlungssituationen (BHS)

Bei der Identifizierung wird die **Beschreibung der bedeutsamen Situationen** einer Arbeitswoche, beginnend am Montagmorgen und endend am Samstagabend<sup>27</sup> vorgenommen. Damit kann der narrative Charakter der Beschreibung gefördert werden. Jede Fachperson notiert zuerst individuell die Situationen, um sie danach der Gruppe zu erzählen. Unter der Leitung der Moderatoren folgt die Aufarbeitung in Richtung zweier Strukturen:

- a) einerseits eine situationsinterne Strukturierung durch: i) Beschreibung der Handlung, ii) Angabe der mitwirkenden Akteure, iii) Identifizierung der zu befolgenden Normen, iv) Suche nach einer möglichen Bezeichnung;
- b) andererseits eine Verortung der Situationen im Handlungsfeld, was am besten mit Hilfe des Modells gemacht werden kann. Gerade mit diesem Vorgang kann überprüft werden, ob wichtige Aspekte oder Bereiche vernachlässigt wurden oder übertriebene Beachtung fanden.

Der ganze Arbeitsprozess wird schriftlich, graphisch, aber auch mit einer Tonband- oder Videoaufnahme dokumentiert, damit eine differenzierte Basis für die Analyse verfügbar ist.

### 3.2.2. Bestimmung der Ressourcen

Die Frage an die Fachleute lautet dabei einfach: „Welche **Ressourcen**, d.h. **Kenntnisse, Fähigkeiten und Haltungen**<sup>28</sup> sind notwendig, um diese Situationen professionell zu bewältigen?“

Dieser Schritt kann zuerst am besten in kleinen Gruppen von 2–3 Personen ausgeführt werden. Zwei Anmerkungen sind für diese Arbeit bedeutsam: Zum einen sollen nach Möglichkeit Ressourcen Beachtung verdienen, die allgemeinen Charakter haben und auch für Alltagssituationen wertvoll sein können. Zum anderen

25 Bei der Aufarbeitung wird darauf geachtet, dass ausgehend von den Vorarbeiten in Phase I, die Handlungssituationen nicht einfach den *status quo* repräsentieren, sondern Zukunftstendenzen andeuten und einbeziehen.

26 Es ist darauf hinzuweisen, dass im schweizerischen Kontext die Möglichkeit besteht, die Allgemeinbildung separat zu bearbeiten. Entscheidet man sich für eine solche Vorgehensweise, so erübrigt sich die Identifikation von Alltagssituationen und man kann direkt den bereits verfügbaren Rahmenlehrplan für Allgemeinbildung verwenden (Online abrufbar: [www.bbt.admin.ch/themen/berufsbildung/00104/00358/index.html?lang=de/1.3.2008](http://www.bbt.admin.ch/themen/berufsbildung/00104/00358/index.html?lang=de/1.3.2008)).

27 Es versteht sich von selbst, dass diese Arbeitsanweisung je nach Beruf angepasst werden muss.

28 Für die Definitionen vgl. Anm. 21

müssen bei den Fähigkeiten auch Instrumente und Werkzeuge, so genannte externe Ressourcen, mitberücksichtigt werden. Gemeinsam werden dann die Ressourcen auf die Situationen bezogen, sodass sich die Situationsstruktur vervollständigen kann.

Werden als Ressourcen Fähigkeiten und Kenntnisse bestimmt, so stellt sich die Frage ihrer Strukturierung bzw. ihrer Taxonomisierung. Angesichts der Beharrlichkeit der theoretischen und didaktischen Probleme der Taxonomisierung nach gängigen Modellen, z. B. nach Bloom<sup>29</sup>, hat man sich für eine Strukturierung der Ressourcen entschieden, die einen möglichst sinnvollen Informationsgehalt für die didaktische Ausgestaltung der Lehr- und Lernprozesse beinhaltet. Dies geschieht im Bewusstsein, dass die kognitionsrelevante Steuerung der Lehr- und Lernprozesse (z. B. im Sinne der sechs bloomschen Niveaus) im Kompetenzbereich der Lehrkräfte liegt. Die verwendete wissens- bzw. kompetenzorientierte Strukturierung mit drei Niveaus hat so für die Lehrkräfte orientierenden Charakter (vgl. Tab. 2)<sup>30</sup>.

Tab. 2: Orientierungsniveaus für Kenntnisse, Fähigkeiten und Sprachen

Niveau	Kenntnisse	Fähigkeiten	Sprachen*
I	„Elementare Kenntnisse“ (EK)	Novize	A1
II	„Grundkenntnisse“ (GK)	Fortgeschrittene (sichere fachmännische An- / Verwendung)	A2-B1
III	„Ausführliche Kenntnisse“ (AK)	Experte (flexible fachmännische Beherrschung)	B2-C2

\* gemäss „Gemeinsamer europäischer Rahmen für Sprachen“ (GER)

Die Handlungsfeldanalyse der Ph-A führte schliesslich<sup>31</sup> zur Identifizierung von 45 beruflichen Handlungssituationen. Im Folgenden wird ein Beispiel einer strukturierten Situation aufgeführt (Tab. 2). Der Einfachheit halber kommt die endgültige, auch für den Bildungsplan verwendete Darstellungsform zur Anwendung, sodass die Ressourcen bereits nach Lernort, d. h. für die Berufsschule, die Apotheke und die überbetrieblichen Kurse aufgeteilt sind.

29 Für eine Diskussion des Scheiterns der bloomschen Taxonomie vgl. BEREITER & SCARDAMALIA, 1998. Auch Revisionen des bloomschen Ansatzes scheint der Sprung von der fruchtbaren kognitionspsychologischen Diskussion und Modellierung zu einer nicht nur ästhetisch überzeugenden curriculumpraktischen und didaktischen Anwendbarkeit kaum zu gelingen (vgl. ANDERSON & KRATHWOHL, 2001).

30 Die Qualität und Funktionalität der Skala wird im Rahmen der Evaluation des Projekts empirisch überprüft werden.

31 Dies nach den verschiedenen Validierungen. Man muss also davon ausgehen, dass im Verlaufe des Analyse- und Validierungsprozesses die Anzahl der Situationen variieren kann.

Tab. 3: Situationsbeispiel aus dem Handlungsfeld der Ph-A

<b>Situation</b>	<b>Beratung im Bereich Parapharmazeutika</b>
<b>Akteure</b>	Pharma-Assistentin/Pharma-Assistent, Kundin/Kunde, Apothekerin/Apotheker
<b>Handlungen</b>	Sie/er berät die Kundin/den Kunden bezüglich Produkten im Bereich Diätetika, Sanitätsartikel, Pflege- und Naturprodukte, technische Produkte für den Haushalt und schlägt eine adäquate Lösung vor. Sie/er bietet auf die Kundin/den Kunden ausgerichtete Ratschläge und eine optimale Beratung präventiver oder behandelnder Art an. Evtl. leitet sie/er nach Absprache mit der Apothekerin/dem Apotheker die Kundin/den Kunden an einen Spezialisten weiter.
<b>Normen</b>	Interne Regeln, gesetzliche Bestimmungen

<b>Notwendige Ressourcen</b>			
	<b>Schule</b>	<b>Apothek</b>	<b>überbetrieblicher Kurs*</b>
<b>Kenntnisse</b>	Diätetika, Sanitätsartikel, Pflege- und Naturprodukte (II), technische Produkte für den Haushalt (II), Kunden-Typologien (II)	Diätetika, Sanitätsartikel, Pflege- und Naturprodukte (II), technische Produkte für den Haushalt (II), Kunden-Typologien (II)	<b>Diätetika, Sanitätsartikel, Pflege- und Naturprodukte (II), technische Produkte für den Haushalt (II), Kunden-Typologien (II)</b>
<b>Fähigkeiten</b>	Aufmerksames Zuhören (II), Überzeugungskraft (II), Verkaufstechniken (II), Sprachfertigkeit (II)	Kunden-Typologien erkennen (II), Aufmerksames Zuhören (II), Überzeugungskraft, Verkaufstechniken (II), Sprachfertigkeit (II)	<b>Kunden-Typologien erkennen (II), Aufmerksames Zuhören (II), Überzeugungskraft, Verkaufstechniken (II), Sprachfertigkeit (II)</b>
<b>Haltungen</b>	Verantwortungsbewusstsein, Sorgfalt, Einfühlungsvermögen		
	* Der Fettdruck deutet daraufhin, dass der überbetriebliche Kurs die Hauptverantwortung für die Vermittlung dieser Ressourcen trägt.		

Nimmt man das Modell des Handlungsfeldes als Bezugsrahmen (Abb. 6), so gehört diese Situation in den Bereich der speziellen Beratung. Es fällt auf, dass sich viele der Fähigkeiten und Kenntnisse für die drei Lernorte wiederholen: Dies ist damit zu erklären, dass alle Ausbildungsinstanzen zu deren Aneignung beitragen. In diesem Falle trägt aber der überbetriebliche Kurs die Hauptverantwortung (vgl. hierzu die Darstellung zum Bildungsplan weiter unten). Grundsätzlich erfolgt die Zuteilung der Ressourcen und der Hauptvermittlungsverantwortung zu den drei Lernorten durch Konsensfindung unter den Schul- und Berufsexperten.

### 3.2.3. Identifizierung der Alltagssituationen

Im Unterschied zu Handlungssituationen aus dem Berufsbereich sind Situationen aus dem übrigen persönlichen, sozialen und kulturellen Alltag schwieriger abzugrenzen. Deshalb erfolgt die Identifizierung solcher Alltagssituationen (AS) zwar unter dem Aspekt der Bedeutsamkeit, jedoch nicht der Repräsentativität. So haben die

Situationen eher exemplarischen Charakter und repräsentieren mögliche wichtige Momente des Lebens in unserer Kultur, können aber keinen Anspruch auf Abdeckung der Lebensvielfalt erheben. Ihre Natur ist notwendigerweise viel offener als jene der BHS und bedarf einer entsprechenden Interpretationsleistung im Bildungsprozess. Bei der Identifizierung der AS wurde u.a. der Lehrplan für die Allgemeinbildung (Vgl. Anm. 26) berücksichtigt, der von solchen Situationen als Strukturierungskomponente ausgeht. Schliesslich wurden sechs für die Ph-A besonders bedeutsame Situationen erkannt. Eine davon findet sich in Tab. 3 als Beispiel.

Tabelle 4: Beispiel einer Alltagssituation

<b>Situation</b>	<b><i>Auseinandersetzung mit politischen, ökonomischen und soziokulturellen Themen</i></b>
<b>Beteiligte</b>	<i>Pharma-Assistentin/Pharma-Assistent, Kundin/Kunde, Apothekerin/Apotheker, Mitarbeiterin/Mitarbeiter, Bekannte</i>
<b>Tätigkeit</b>	<i>Sie/er setzt sich mit politischen (v.a. gesundheitspolitische), ökonomischen und soziokulturellen Themen auseinander, die für die Apotheke bedeutsam sein können und führt Dialog darüber.</i>
<b>Normen</b>	–

<b>Notwendige Ressourcen</b>			
	<b>Schule</b>	<b>Apotheke</b>	<b>überbetrieblicher Kurs</b>
<b>Kenntnisse</b>	<b>Gesundheits- und Sozialpolitik (II), Betriebswirtschaft und Marktwirtschaft (I) (v.a. bezüglich Apotheke als KMU), Einsicht in soziale Probleme (I-II), Rolle der Apotheke im lokalen Umfeld (II)</b>	Gesundheits- und Sozialpolitik (II), Betriebswirtschaft und Marktwirtschaft (v.a. bezüglich Apotheke als KMU) (I), Einsicht in soziale Probleme (I-II), Rolle der Apotheke im lokalen Umfeld (II)	
<b>Fähigkeiten</b>	<b>Diskussionsfähigkeit (I-II), Argumentation (I-II), Dialogfähigkeit (II), Kritikfähigkeit (I-II),, aufmerksames Zuhören (II), Sprachfertigkeit (II)</b>	Diskussionsfähigkeit (I-II), Argumentation (I-II), Dialogfähigkeit (II), Kritikfähigkeit (I-II),, aufmerksames Zuhören (II), Sprachfertigkeit (II)	
<b>Haltungen</b>	Meinungstoleranz, Interesse am Umfeld, Einfühlungsvermögen		

### 3.3. Phase III: Definition der Kompetenzen und des Kompetenzprofils

Der Analyseprozess des Handlungsfeldes wird mit der Identifizierung der Kompetenzen und des Kompetenzprofils abgeschlossen.

### 3.3.1. Die Bestimmung des Geltungsbereichs einer Kompetenz: das Clustering von Situationen

Die Bestimmung und Definition einer Kompetenz hängt mit ihrem Geltungsbereich zusammen. Als Frage formuliert: Für welche Situationen soll die Kompetenz gelten? Oder umgekehrt: Welche Situationen gehören zusammen und geben zu einer Kompetenz Anlass?

Sind einmal in der *workshop* die Situationen bestimmt worden, so kann die Arbeit mit dem *clustering* weiter gehen. Die Arbeitsanweisung für die Beteiligten fällt zusammen mit einem der vorgesehenen Kriterien: „Die Beteiligten sollen die Situationen vorerst aufgrund der eigenen Intuition und Erfahrung gruppieren.“ Dies kann zuerst individuell und dann diskursiv erfolgen, worauf, immer gemeinsam, eine erste interne Validierung folgen kann und zwar unter Berücksichtigung der weiteren Kriterien, nämlich: i) gemeinsame, übergreifende Zielsetzung der Situationen und ii) Verortung im Modell der beruflichen Handlungstätigkeit.

Im vorhergehenden Kapitel wurde als Beispiel die berufliche Handlungssituation „Beratung im Bereich Parapharmazeutika“ aufgeführt. Nun werden die weiteren Situationen erwähnt, die gemeinsam eine Klasse bilden und die zur Kompetenz „Komplexe Beratung des Kunden/der Kundin“ gehören :

1. *Einschätzung des momentanen Gesundheitszustands einer Kundin/eines Kunden*
2. *Beratung im OTC-Bereich*
3. *Beratung im Bereich Parapharmazeutika*
4. *Zusammenstellen eines Apothekensets*
5. *Erste Hilfe-Leistung*
6. *Bearbeitung eines Wunsches nach einem ausländischen Produkt*
7. *Reise- und Impf-Auskünfte*
8. *Umgang mit Mietartikeln*
9. *Erkennung und Betreuung von Personen mit Suchtproblemen*

Ebenfalls als Beispiel, aber für Alltagssituationen, wurde die Situation „Identitätsentwicklung und Sozialisation unter kulturell vielfältigen Bedingungen“ beschrieben. Auch in diesem Fall führen wir alle Situationen an, die zu einer gemeinsamen Klasse gehören und den Geltungsbereich der Kompetenz „Selbstverständnis der Pharma-Assistentin /des Pharma-Assistenten im gesellschaftlichen und kulturellen Kontext“ bilden:

1. *Auseinandersetzung mit politischen, ökonomischen und soziokulturellen Themen*
2. *Erleben eigener Gestaltungs- und Ausdrucksfähigkeiten*
3. *Aktive Beteiligung am demokratischen Prozess*
4. *Beanspruchung rechtlicher Institutionen in Konfliktsituationen*
5. *Umgang mit Technik im persönlichen Bereich*
6. *Identitätsentwicklung und Sozialisation unter kulturell vielfältigen Bedingungen*

### 3.3.2. Kompetenzen und Kompetenzenprofil

Sind einmal die Gruppen oder Familien von Situationen gebildet, so kann die Formulierung der entsprechenden Kompetenzen vorgenommen werden. Aus Rationalisierungsgründen ist dies eine Aufgabe, welche am besten von den Moderatoren übernommen wird. Liegen Formulierungsentwürfe vor, dann müssen sie den Fachpersonen zur Überprüfung unterbreitet werden. Eine Kompetenz soll verständlich aber möglichst knapp formuliert sein. Dabei sind insbesondere drei Kriterien zu beachten:

- Kurze Beschreibung der Tätigkeit und deren Ziele
- Minimale Kontextualisierung
- Hinweise auf die wichtigsten notwendigen Ressourcen.

Für die zwei verwendeten Beispiele wird hier die Formulierung der Kompetenz vorgelegt:

**Kompetenz 9: Komplexe Beratung der Kundin/des Kunden**

*Die Pharma-Assistentin/der Pharma-Assistent verfügt über die Fachkenntnis, die Fähigkeiten und die erforderliche Sensibilität, um eine persönliche Beziehung zu den Kundinnen und Kunden aufzubauen. Dadurch lernt sie/er deren Bedürfnisse kennen und kann ihnen die geeignete und gezielte Beratung und Unterstützung zukommen lassen. Sie/er kennt die eigenen Grenzen und ist stets in der Lage zu entscheiden, wann sie/er die Apothekerin/den Apotheker hinzuziehen muss.*

**Kompetenz 12: Selbstverständnis der Pharma-Assistentin/des Pharma-Assistenten im gesellschaftlichen und kulturellen Kontext**

*Die Pharma-Assistentin/der Pharma-Assistent versteht sich sowohl als Individuum als auch als soziale und kulturelle, in die Gesellschaft integrierte Person. Sie/er verfügt über die notwendigen Ressourcen, um selbstbewusst, offen und konstruktiv mit der Kultur in ihren verschiedenen Formen umzugehen. Sie/er ist fähig, sich mit sozialen, politischen und wirtschaftlichen Themen auseinanderzusetzen. Damit beteiligt sie/er sich als aktive und verantwortungsvolle Bürgerin und Bürger am Leben der Gemeinschaft.*

Im Projekt wurden schlussendlich 51 Situationen bestimmt, davon 45 BHS und 6 AS, und daraus 12 Klassen mit den entsprechenden Kompetenzen gebildet. Im Überblick sieht das Kompetenzenprofil wie in Tabelle 5 dargestellt aus.

Dem Kompetenzenprofil zugrunde liegt das Berufsbild, das wie folgt definiert wurde (vgl. dazu die oben angegebene erste Arbeitsfassung):

*„Die Pharma-Assistentin/der Pharma-Assistent arbeitet in einer Apotheke: Ein Dienstleistungsunternehmen, das sich zusehends zum „centre du bien-être“ entwickelt. Die Arbeit erfolgt in engem Kontakt mit sehr heterogenen Kundinnen und Kunden mit dem Ziel, persönliche Beratung anzubieten und Produkte zu verkaufen. Die Pharma-Assistentin/der Pharma-Assistent erweist sich als „rechter Arm“ der Apothekerin/des Apothekers und arbeitet in einem Team innerhalb eines hierarchisch strukturierten Umfeldes. Dabei muss sie/er Kontakte nach aussen pflegen, administrative Arbeiten erledigen und Aufträge in der Verkaufsförderung übernehmen.*

*Die anspruchsvolle Beratungstätigkeit sowie der Umgang mit pharmazeutischen Produkten und deren Verkauf verlangen fundierte Kenntnisse und anspruchsvolle Fähigkeiten. Ihre/seine Arbeiten in der Apotheke erfolgen grundsätzlich unter der Anweisung und Verantwortung der Apothekerin/des Apothekers, die/der in jedem Fall die Endverantwortung trägt.“*

Tab. 5: Kompetenzenprofil Ph-A

	<b>Kompetenz (Titel)</b>	<b>Situationen (Anzahl)</b>	<b>Ressourcen</b>
1	Verhältnis im Team	2	<b>Kenntnisse, Fähigkeiten, Haltungen</b>  (spezifisch für jede Kompetenz und Situation präzisiert)
2	Warenbewirtschaftung	5	
3	Hygiene und Sicherheit	2	
4	Pharmazeutisch-technische Arbeiten	3	
5	Einfacher Verkauf	5	
6	Umgang mit Rezepten	4	
7	Kontakte zu Partnern im Gesundheitswesen	4	
8	Administrative Arbeiten	5	
9	Komplexe Beratung der Kundin/des Kunden	9	
10	Verkaufsförderung	3	
11	Selbstverständnis der Pharma-Assistentin /des Pharma-Assistenten als Berufsperson	3	
12	Selbstverständnis der Pharma-Assistentin/des Pharma-Assistenten im gesellschaftlichen und kulturellen Kontext	6	

### 3.4. Phase IV: Entwicklung des Bildungsplans

Die Entwicklung des Bildungsplans kann je nach Komplexität des Berufs und je nach Ansprüchen sehr aufwendig sein. Im einfachsten Fall sind dazu 4–5 halbtägige Arbeitstreffen notwendig. Dabei kann am besten von einem Vorschlag ausgegangen werden, der durch die Berater aufgrund von vorbesprochenen curricularen Grundsätzen sowie pädagogisch-didaktischen und kognitions-/lernpsychologischen Erkenntnissen erarbeitet wurde. Der Bildungsplan, der als Rahmenlehrplan verstanden wird, kann dann von den Beratern oder von Sachbearbeitern des Auftraggebers mit Fachlehrplänen und didaktischen Materialien vervollständigt werden<sup>32</sup>.

Im Falle von Bildungsplänen für die Grundausbildung ist es auf jeden Fall sinnvoll, die für die Inhalte zuständigen Lehrkräfte einzubeziehen. Zum Bildungsplan gehört eine curriculare Struktur mit den zeitlich verteilten Inhalten, mit den wesentlichen organisatorischen Vorgaben, mit der Bestimmung der Verantwortlichkeiten für unterschiedliche Lernorte, v.a. Schule und Betrieb, und mit dem Qualifikationsverfahren (Vgl. Anm. 12 u. 13).

32 Falls die Erarbeitung von normativen Vorgaben notwendig ist, werden die verantwortlichen administrativen Stellen involviert. In der Schweiz gilt dies etwa für Bildungsverordnungen, wofür das BBT zuständig ist. Mit dem Kompetenzenprofil können im Bildungsplan auch Standards beschrieben werden, die konkrete und verbindliche Anforderungen an die berufliche Ausbildung stellen. Diese Beschreibungen gelten ebenfalls als Basis für das Qualifikationsprofil zur Anerkennung von Kompetenzen, die ausserhalb von formalen Lernkontexten erworben werden.

### 3.4.1. Grundsätze zur Erarbeitung des Berufsbildungsplans

In einigen wesentlichen Grundsätzen kann die pädagogisch-didaktische Philosophie der angestrebten beruflichen Grundbildung zusammengefasst werden.

➤ **Kontinuität Kompetenzprofil-Bildungsplan**

Als erster Grundsatz gilt die Kontinuität zwischen Entwicklung des Kompetenzprofils (Bereich der Qualifikationsforschung) und Entwicklung des Curriculums (Bereich der Curriculumforschung und -entwicklung). Dies bedeutet, dass in sprachlicher, inhaltlicher und methodologischer Hinsicht ein gemeinsamer Rahmen geschaffen werden soll. Mit den drei Kategorien der *Situationen*, der *Kompetenzen* und der *Ressourcen* werden dazu die Grundlagen gelegt. Zuerst in methodologischer Hinsicht, denn die Situationen gelten als Ausgangspunkt für die Analyse des beruflichen Handlungsfeldes und der Lebenswelt und sie können gleichsam als Ausgangs- und Endpunkt des Lehr-Lernprozesses verwendet werden. Damit kann eine gemeinsame Sprache geschaffen werden, die für alle Akteure prinzipiell zugänglich ist und als Grundlage für die Bestimmung der Inhalte dient, insbesondere der zu vermittelnden Ressourcen.

➤ **Didaktischer Mehrwert von Situationen, Ressourcen und Kompetenzen**

Geht es in der beruflichen Ausbildung um Praxis- und Handlungsorientierung, dann sollte die Berufs- und Lebenswirklichkeit in die didaktische Aktivität intensiv einbezogen werden. Dies gilt vornehmlich für die Schule und für die überbetrieblichen Kurse, die nur indirekt an den Arbeits- und Lebensalltag anknüpfen können. Die Situationen bieten sich diesbezüglich als konkreter Bezugsrahmen an, da sie in zuverlässiger Weise reelle Bedingungen repräsentieren. Solche Situationen, insbesondere die BHS, entsprechen einer Karte der Erfahrungswelt der Lernenden, die sich darin finden und orientieren können. Dies gilt ebenso für die Lehrkräfte, die im Kompetenzprofil einen gemeinsamen Rahmen und eine gemeinsame Sprache für die Intensivierung der direkten und indirekten partnerschaftlichen Arbeit finden. Die Anwendung des Kompetenzbegriffs und der damit eingeführten Unterscheidung zwischen Situationen, Kompetenzen und Ressourcen stellt einen spezifischen didaktischen Mehrwert dar, der auch zu einer längst fälligen Klarheit im pädagogisch-didaktischen Bereich beitragen kann. Durch Kompetenzen sind Subjekte in der Lage, komplexe Situationen anzugehen und die darin gestellten Probleme zu lösen. Dabei müssen sie auf Ressourcen zurückgreifen, die je nach Situation stark variieren können. Kompetenzen sind an Situationen gebunden, sie entstehen in und für Situationen. Mit dem Kompetenzprofil verfügen nun die Lehrkräfte, v. a. in der Schule und in den überbetrieblichen Kursen, über ein gemeinsames Set von Situationen zur Koordination und zur handlungsorientierten Gestaltung der Lehr- und Lernprozesse. Situations- bzw. kompetenzorientierte Aneignung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Haltungen kann somit strukturell vom Bildungsplan her begünstigt werden.

➤ **Das Integrationsprinzip**

Dem curricularen Konzept von CoRe liegt durchgehend ein Integrationsprinzip zugrunde. Dabei die Kategorien der Theorie und der Praxis bemühen zu wollen ist beinahe müßig, dennoch soll unterstrichen werden, dass sowohl der Rückgriff auf die Begriffe der Tätigkeit und der Situationen einerseits und die Verwendung eines handlungsorientierten Kompetenzbegriffs andererseits, gerade auf die dialektische Vermittlung von Wissen und konkretem Tun, von Denken und tech-

nischer Anwendung abzielt. Dies wird curriculumtechnisch greifbar, wenn man an die integrierte Verwendung der zwei grundlegenden Ordnungsprinzipien, der **Fachsystematik** und der **Situationensystematik** auf dem curricularen Kontinuum denkt (vgl. CLEMENT, 2003; GHISLA, 2007). Im Curriculum liegt die Möglichkeit, jene Vermittlung zu antizipieren, die schlussendlich im konkreten Unterrichtsalltag von den Lehrkräften verwirklicht werden muss. Didaktisch wird das Integrationsprinzip nachvollziehbar, wenn man an die Beziehung zwischen den drei Ressourcentypen denkt: *Kenntnisse*, *Fähigkeiten* und *Haltungen* können ihren eigentlichen Trägheitsstatus überwinden, wenn sie in einer integrierenden, kompetenzorientierten Perspektive vermittelt werden.

#### ➤ **Reflexion und Selbständigkeit**

Situations- und Kompetenzorientierung der Lehr- und Lernarrangements, wie sie mit dem **CoRe**-Modell postuliert wird, lässt sich nur dann produktiv gestalten, wenn das angestrebte „situative Wissen“ (KAISER, 2005; GHISLA, 2007) zunehmend *reflexiv* und *selbständig* seitens der Lernenden aufgebaut werden kann. Konkret geht es um die Förderung eines *diskursiven* und eines *praktischen Bewusstseins*<sup>33</sup>. Eine solche Perspektive ist nicht nur in lerntheoretisch-didaktischer Hinsicht von Bedeutung, sondern kann sich auch für die Entwicklung einer persönlichen und beruflichen Identität der Auszubildenden als entscheidend erweisen. Dazu ist aber eine kontinuierliche Vermittlung zwischen den relevanten beruflichen und den Alltagserfahrungen einerseits und dem schulischen Wissen andererseits notwendig, also zwischen Theorie und Praxis. Je nach Anforderungen und Möglichkeiten des eigenen Fachbereichs sollte sich jede Lehrkraft auf diese Arbeit konzentrieren, und so eine gemeinsame Verantwortung teilen. Insbesondere gilt es, verschiedene Ressourcen, etwa unterschiedliches Wissen, auf die beruflichen Tätigkeiten zu beziehen und so Sinnzusammenhänge zu erzeugen. Allerdings braucht es auch spezifische Kompetenzen, um diesen Prozess gezielt fördern zu können, was u. a. durch systematische Übung bei der Beschreibung, Analyse und Reflexion der Situationen geschehen kann. Eine dazu bestimmte Lehrkraft kann diese Funktion übernehmen und die Verschränkung der fachlichen bzw. lernspezifischen Aspekte mit der Entwicklung der Persönlichkeit so unterstützen, dass eine selbstsichere und verantwortungsvolle Identität anvisiert werden kann.

### 3.4.2. Verantwortung der Lernorte

Die Gestaltung der Ausbildung als partnerschaftliche Aufgabe führt dazu, dass jeder Lernort eine spezifische Hauptverantwortung für den Aufbau von bestimmten Kompetenzen und für deren Beurteilung übernimmt. Aus Tab. 6 geht die entsprechende Aufteilung hervor, wobei grundsätzlich im Betrieb sämtliche Kompetenzen zum Zuge kommen<sup>34</sup>.

<sup>33</sup> Diese Begriffe lehnen sich an die Arbeiten von GIDDENS, 1988 [1984] an. Vgl. GHISLA, 2007.

<sup>34</sup> Es liegt auf der Hand, dass im Betrieb sämtliche Kompetenzen eingeübt werden. Mit Ausnahme der Kompetenzen 11 und 12 trägt der Betrieb auch zur Beurteilung aller Kompetenzen bei.

Tab. 6: Hauptverantwortung der Lernorte

Kompetenzen	Hauptverantwortung	1. Lj.	2. Lj.	3. Lj.
1. Verhältnis im Team	Betrieb	●*	●	●
2. Warenbewirtschaftung	Berufsfachschule	●	○*	○
3. Hygiene und Sicherheit	Betrieb	●	○	○
4. Pharmazeutisch-technische Arbeiten	Überbetriebliche Kurse	●	○	○
5. Einfacher Verkauf	Betrieb	●	●	○
6. Umgang mit Rezepten	Betrieb		●	●
7. Kontakte zu Partnern im Gesundheitswesen	Betrieb			n
8. Administrative Arbeiten	Berufsfachschule	●	○	○
9. Komplexe Beratung der Kundin/des Kunden	Überbetriebliche Kurse		●	●
10. Verkaufsförderung	Berufsfachschule			●
11. Selbstverständnis der Ph-A /des Ph-A als Berufsperson	Berufsfachschule	●	●	●
12. Selbstverständnis der Ph-A /des Ph-A im gesellschaftlichen und kulturellen Kontext	Berufsfachschule	●	●	●
●* bedeutet intensive Auseinandersetzung ○* bedeutet normaler Umgang im Arbeitsprozess				

### 3.4.3. Leistungsbeurteilung und Qualifikationsverfahren

Mit dem **CoRe**-Modell soll ein Beitrag zu einer besseren Lösung des Problems der Leistungsbeurteilung und damit zur besseren Fundierung der Qualifikationsanforderungen geleistet werden. Die Basis dazu legt die Unterscheidung zwischen Kompetenzen und Ressourcen. Damit kann nämlich ein Schritt in Richtung Entflechtung einer Beurteilungspraxis getan werden, eine Praxis, die sich seit dem Auftauchen des Kompetenzbegriffs durch zunehmende Undurchsichtigkeit auszeichnet (vgl. GHISLA, 2006). Natürlich hat dieses Klarheitsmanko viel mit der dürftigen bzw. äußerst facettenreichen Definition von Kompetenz zu tun, die dazu geführt hat, dass vielfach der Anspruch erhoben wird, Kompetenzen zu beurteilen, de facto aber im besten Falle Fähigkeiten oder Haltungen eingeschätzt und zensiert werden. Dies zumindest, wenn man Kompetenz als ein komplexes Konstrukt betrachtet, das die Bewältigung von konkreten Lebens- bzw. Berufssituationen ermöglichen soll. Dieses Kompetenzverständnis setzt grundsätzlich voraus, dass die Beurteilung auf zwei wesentliche Komponenten abgestützt werden kann: Einerseits die Beobachtung der Kompetenz bzw. der Handlungen, die zur Ausübung der Kompetenz führen, andererseits die Berücksichtigung des Resultats/des Produkts besagter Handlungen.

Eine Zwischenmöglichkeit besteht in der Simulation oder ähnlicher Vorgehensweisen, die sich der Wirklichkeit mehr oder weniger nähern können und die Handlung einigermassen vollständig repräsentieren oder, in beschränktem Masse, in der Bearbeitung/Diskussion von Fällen, die eine diskursive Rekonstruktion der Handlungen ermöglicht.

Graphisch lässt sich die Beurteilungsproblematik auf dem Kontinuum zwischen den zwei Polen des formal-künstlichen Kontextes der Schule und der realen Handlungsausführung darstellen (Abb. 7).

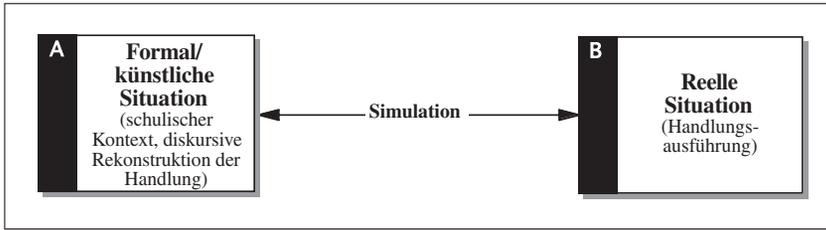


Abb. 7: Kontinuum der Kompetenzbeurteilung

Hieraus wird deutlich, dass die Schule nur über beschränkte Möglichkeiten der Kompetenzenbeurteilung verfügt, während die gelebte Wirklichkeit im Betrieb oder im Alltag der natürliche Ort dazu ist. Die Schule kann sich dafür auf die Beurteilung der verschiedenen Ressourcen, insbesondere der Kenntnisse und Fähigkeiten konzentrieren, wobei sie mit dem **CoRe**-Curriculum den Vorteil hat, diese kompetenzorientiert vermitteln zu können, da sie sich auf die relevanten, von allen Lernorten als Lehr- und Handlungsrahmen anerkannte Situationen beziehen kann.

Ein weiteres zentrales Problem der Kompetenzbeurteilung hat mit der Beurteilungsskala zu tun. Wir gehen grundsätzlich davon aus, dass sich Kompetenzen progressiv aufbauen lassen, sich entwickeln und somit auch unterschiedliche Ausprägungen haben können. Das ergibt sich aus der unmittelbar einsichtigen Tatsache, dass Situationen (oder Aufgaben) nicht *einfach* bewältigt oder nicht bewältigt, sondern eben unterschiedlich gut bewältigt werden können. Diese qualitative Dimension der Kompetenz, suggeriert die Verwendung einer Mehrwerteskala, die einer dichotomischen Zweiwerteskala vorzuziehen ist. Geht man über die einfache Dichotomie „erreicht/nicht erreicht“ hinaus, so stellt sich sofort das Problem der Kriterien zur Bestimmung der Entwicklungs- bzw. Beurteilungsstufen. Mit den Expertiseforschern (vgl. DREYFUS & DREYFUS, 1987) gehen wir davon aus, dass ein Prozess der Kompetenzentwicklung angenommen werden kann, der verschiedene Wissensmuster und Handlungsmuster einbezieht und damit verschiedene Niveaus der Situationsbewältigung ermöglicht<sup>35</sup>. Es sind aber auch in didaktischer Hinsicht Gründe geltend zu machen, die für einen Entwicklungsverlauf des Kompetenzaufbaus sprechen. Insbesondere geht es um die Möglichkeit, den Lernfortschritt über einen längeren Zeitlauf ersichtlich und dokumentierbar zu machen. Lernende können kaum komplexe Situationen auf einmal in befriedigender Weise meistern, sie brauchen Zeit, um sich an die Aufgaben heranzutasten und Lösungen auszuprobieren, bis sie ähnliche Probleme durch Transferleistungen in den Griff bekommen, bis sie

35 DREYFUS & DREYFUS stellten einen Verlauf, der vom Novizen zum Experten führt und über die Stufen des fortgeschrittenen Anfängers, des Kompetenten und des Gewandten führt. (Vgl. ATHERTON J S (2003) Doceo: Competence, Proficiency and beyond [On-line] UK: Available: <http://www.doceo.co.uk/background/expertise.htm#DREYFUS> / 1.3.2008). Zahlreiche andere Modelle gehen von einer unterschiedlichen Ausprägung der Kompetenzen aus, so z.B. SCHMID-RATHJENS, 2007; SONNTAG & SCHMIDT-RATHJENS, 2004.

selbständig und zuverlässig agieren können. Noch höhere Leistungen braucht es, wenn die Situationen komplexer werden, d.h. die Variablen veränderlich sind, und wenn Lösungsalternativen konzipiert und entsprechende Entscheidungen gefällt werden müssen. Auf dieser Basis wurde eine Skala mit sechs Stufen entwickelt, die von fünf, kumulierbaren Kriterien (*Transfer, Autonomie, Zuverlässigkeit, Komplexität, Kreativität*) ausgeht<sup>36</sup>. Diese Skala (vgl. Tab. 7) hat experimentellen Charakter und wird notwendigerweise noch validiert werden müssen.

Tab. 7: Skala zur Beurteilung von Kompetenzen

NIVEAU		Kriterien	TÄTIGKEITSBEISPIEL*
	Definition		
1	Die Pharma-Assistentin / Der Pharma-Assistent ist fähig, einzelne einfache, gut definierte und strukturierte Situationen unter direkter Aufsicht oder mit unmittelbarer Rückfragemöglichkeit zu bewältigen.		Der/die Lernende erzählt aus subjektiver Perspektive über soziokulturelle Probleme, wie z.B. die Integration von AusländerInnen im Klassenkontext.
2	Die Pharma-Assistentin / Der Pharma-Assistent ist fähig, ähnliche einfache, gut definierte und strukturierte Situationen mit unmittelbarer Rückfragemöglichkeit zu bewältigen.	Transfer	Der/die Lernende berichtet realitätskonform im Klassenkontext über verschiedene Probleme wie z.B. die Integration von AusländerInnen, in der Angabe von Fakten, dabei stellt er/sie Fragen, die zur Klärung und zum Verständnis beitragen.
3	Die Pharma-Assistentin / Der Pharma-Assistent ist fähig, ähnliche, einfache, gut definierte und strukturierte Situationen in bekannter Umgebung routinemässig, selbständig zu bewältigen.	Transfer + Autonomie	Der/die Lernende berichtet realitätskonform generell (Schule, Betrieb, usw.) über verschiedene Probleme wie z.B. die Integration von AusländerInnen, in einer korrekten Sprache, mit der Angabe von selbst recherchierten Fakten und formuliert dabei Fragen und Probleme.

36 Es handelt sich um eine Skala, die sich teilweise an die European Qualifications Framework für ECVET anlehnt und mit dieser vereinbar ist. Vgl. dazu: WINTERTON et al., 2005; EU-KOMMISSION, 2006. Wir gehen von folgenden Definitionen der verwendeten Kriterien aus:

- **Transfer:** entspricht der Fähigkeit, Ressourcen (Kenntnisse, Fähigkeiten, Haltungen) bzw. Kompetenzen von einer Handlungssituation auf ähnliche Situationen zu übertragen.
- **Autonomie:** bedeutet die Fähigkeit, Handlungen selbständig, ohne unmittelbare Hilfe und mit eigenen Ressourcen durchführen zu können.
- **Zuverlässigkeit:** meint die Fähigkeit, Handlungen sicher, glaub- und vertrauenswürdig sowie mit Konstanz durchführen zu können.
- **Komplexität:** bezieht sich auf die Fähigkeit, anforderungsreiche, wenig definierte und sich ändernde Handlungssituationen bewältigen zu können.
- **Kreativität:** bedeutet die Fähigkeit, in Alternativen zu denken und nicht übliche, aber besonders angemessene Lösungen zu einem Problem zu *schaffen* (Kreativität = Schaffenskraft, vom Lat. *creare/erschaffen*) und anzuwenden. Insofern ist Kreativität nicht absolut, sondern relativ zu den gestellten Aufgaben zu setzen.

NIVEAU		Kriterien	TÄTIGKEITSBEISPIEL*
	Definition		
4	Die Pharma-Assistentin / Der Pharma-Assistent ist fähig, ähnliche Situationen in unterschiedlichen Umgebungen routinemässig, selbständig und zuverlässig zu bewältigen.	Transfer + Autonomie + Zuverlässigkeit	Der/die Lernende berichtet realitätskonform generell (Schule, Betrieb, usw.) über verschiedene Probleme wie z.B. die Integration von Ausländerinnen, in einer korrekten Sprache, mit der Angabe von selbst recherchierten Fakten und formuliert dabei Fragen und Probleme. Er/sie diskutiert die Probleme kritisch und bildet sich eine eigene Meinung darüber.
5	Die Pharma-Assistentin / Der Pharma-Assistent ist fähig, ähnliche, anforderungsreiche wenig definierte und strukturierte (komplexe) Situationen selbständig und zuverlässig zu bewältigen.	Transfer + Autonomie + Zuverlässigkeit + Komplexität	Der/die Lernende berichtet realitätskonform generell (Schule, Betrieb, usw.) über verschiedene Probleme wie z.B. die Integration von Ausländerinnen, in einer korrekten Sprache, mit der Angabe von selbst recherchierten Fakten und formuliert dabei Fragen und Probleme. Er/sie diskutiert die Probleme kritisch, bildet sich eine eigene Meinung darüber und macht Vorschläge für Lösungen im eigenen beruflichen oder Lebenskontext.
6	Die Pharma-Assistentin / Der Pharma-Assistent ist fähig, neue, anforderungsreiche, wenig definierte und strukturierte (komplexe) Situationen selbständig, zuverlässig, kreativ und unter Berücksichtigung von Alternativen zu bewältigen.	Transfer + Autonomie + Zuverlässigkeit + Komplexität + Kreativität	Der/die Lernende berichtet realitätskonform generell (Schule, Betrieb, usw.) über verschiedene Probleme wie z.B. die Integration von Ausländerinnen, in einer korrekten Sprache, mit der Angabe von selbst recherchierten Fakten, formuliert dabei Fragen und Probleme. Er/sie diskutiert die Probleme kritisch, bildet sich eine eigene Meinung darüber und macht Vorschläge für Lösungen im eigenen beruflichen oder Lebenskontext. Dabei zieht er/sie Alternativen in Betracht.
* Bezieht sich auf die Situation 1 von Kompetenz 12 „Auseinandersetzung mit politischen, ökonomischen und soziokulturellen Themen“, vgl. Tab. 4 und § 3.3.1			

Zur Erleichterung einer kohärenten Interpretation wurde jedes Niveau mit einem korrespondierenden, auf eine bestimmte Kompetenz bezogenes Tätigkeitsbeispiel illustriert<sup>37</sup>. Den Ausbildungspersonen stehen so Beobachtungs- und Beurteilungsinstrumente zur Verfügung, die es ihnen ermöglichen sollten, am Schluss der Ausbildung das entsprechende Kompetenzniveau zu dokumentieren. Niveau vier gilt als Minimalstandard, den es in der Grundausbildung zu erreichen gilt. Das Verfahren, das zur abschliessenden Qualifikation führt, sieht die Berücksichtigung verschiedener Beurteilungskomponenten vor, insbesondere gehören die von der Schule vermittelten Ressourcen zur Bewertung.

37 Vgl. die vollständige Liste mit sechs Beispielen für jede Kompetenz: [http://www.pharmasuisse.org/de/pharmazie\\_fachpublikum/07\\_pharma\\_assistentin/arbeitsunterlagen.php?navanchor=1010124/1.3.2008](http://www.pharmasuisse.org/de/pharmazie_fachpublikum/07_pharma_assistentin/arbeitsunterlagen.php?navanchor=1010124/1.3.2008))

### 3.4.4. Wie sieht ein Bildungsplan in der Schule aus?

Der schulische Bildungsplan entsteht auf der Basis des Kompetenzprofils und der Umsetzung der bereits vorgestellten Grundsätze, wobei die Variablen *Inhalte, Zeit* und *didaktisch-pädagogische Faktoren* aufeinander abgestimmt werden müssen. Drei Aspekte seien hierzu kurz besprochen: Die Studententafel mit den Fachbereichen, die Situations- und Kompetenzorientierung der didaktischen Arbeit und die Integration von Berufs- und Allgemeinbildung.

Wie aus Tab. 8 ersichtlich, hat die Integration der zwei curricularen Ordnungsprinzipien (Fachsystematik und Situationssystematik) zur Bestimmung von 9 Fachbereichen aus einer Kombination von 4 Kompetenzen und 5 Fächern geführt, die degressiv mit zwei Schultagen im ersten und einem Schultag im zweiten und dritten Jahr angeordnet werden. Die in den Stundenplan als Fachbereiche integrierte Kompetenzen sind natürlich berufsspezifisch und werden von Berufsfachleuten unterrichtet. Dies gilt grundsätzlich auch für den Fachbereich *Die Ph-A/ der Ph-A als Berufsperson (Kompetenz 11)*, der eine speziell integrative Funktion sichern muss und auch eine Sonderausbildung der Lehrkräfte erfordert<sup>38</sup>.

Tab. 8: Die Studententafel der Ph-A

Fachbereich	1. Lj.	2. Lj.	3. Lj.	Total
1. Fachkundlicher Unterricht	240	120	80	<b>440</b>
2. Warenbewirtschaftung (Kompetenz 2)	40			40
3. Administrative Arbeiten (Kompetenz 8)	80			80
4. Verkaufsförderung (Kompetenz 10)			40	<b>40</b>
5. Die Ph-A/der Ph-A als Berufsperson (Kompetenz 11)	40	40	40	<b>120</b>
6. Lokale Landessprache	80	80	80	<b>240</b>
7. Fremdsprache	80	40	40+40	<b>200</b>
8. Wirtschaft, Recht, Gesellschaft	80	40		120
9. Sport	80	40	40	<b>160</b>
<b>Total</b>	<b>720</b>	<b>360</b>	<b>360</b>	<b>1440</b>
<b>Durchschnittliche jährliche Schultage</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	

Parallel zu den spezifischen Lehrplänen für die Ausbildung im Betrieb und in den überbetrieblichen Kursen wurde zu jedem Fachbereich ein Lehrplan erarbeitet, der

38 Für den Fachbereich *Ph-A als Berufsperson* sind in der Lektionentafel gesamthaft 120 Stunden vorgesehen. Kenntnisse, Fähigkeiten und Haltungen, die in diesem Bereich vermittelt werden, sollen den Lernenden ermöglichen

- das eigene schulische Lernen mit den beruflichen Erfahrungen und auch mit den persönlichen Alltagserfahrungen besser zu verknüpfen und zu vernetzen,
- das eigene Lernen und Handeln möglichst selbstständig, selbstgesteuert und verantwortungsvoll zu gestalten, wobei die eigenen Lernaktivitäten methodisch und effizient zu organisieren sind,
- eine eigene, v.a. berufliche Identität durch Reflexion und Selbstkritik zu entwickeln und die eigene Weiter- und Fortbildung zu planen.

die spezifischen Wissensbereiche identifiziert und zu jedem der Wissensbereiche die Bezugssituationen und -kompetenzen angibt. Die Lehrkraft weiss so, in welchem Semester eine Situation in der Regel im Betrieb eingeführt wird. Darauf folgen fachspezifische didaktische Orientierungen, eine graphische Darstellung der Inhalte, die dann themenspezifisch auf die drei Jahre verteilt werden und zwar unter Einhaltung der Unterscheidung zwischen Kenntnissen, Fähigkeiten und Haltungen. Schliesslich werden die Querverbindungen, d.h. die gegenseitigen Erwartungen zwischen den einzelnen Fachbereichen, mit einer entsprechenden zeitlichen Sequenzierung vermerkt<sup>39</sup>.

Der zweite fundamentale Aspekt betrifft die Planung der Situations- und Kompetenzorientierung der Lehr- und Lerntätigkeit. Dieser Anspruch erfordert eine partnerschaftliche Abstimmung zwischen den drei Lernorten, die sich durch die Planung des Zeitpunktes der Bearbeitung der Situationen herstellen lässt. Konkret wird aufgrund der beruflichen Anforderungen semesterweise der Zeitpunkt empfohlen, wann im Betrieb einer Situation besondere Beachtung zu schenken ist. Damit kann man sich in der Schule konkret darauf beziehen. Ein solcher gemeinsamer Planungsrahmen liefert nicht nur die Voraussetzungen für eine gemeinsame Sprache, sondern auch für eine sinnvoll handlungsorientierte Gestaltung der Lehr- und Lernprozesse.

Für das **CoRe**-Modell ist eine gesamtheitliche Betrachtung menschlicher Tätigkeit von grundlegender Bedeutung. Grenzziehungen sind allerdings in heuristischer Hinsicht als analytisches Instrument und auch in praktischer Hinsicht, etwa als Voraussetzung für die Arbeitsteilung unabdingbar. Solche Grenzziehungen betreffen u. a. die Strukturierung des Kompetenzprofils, aber auch die Bestimmung der Inhalte etwa in Form von Fachbereichen. Sowohl aus analytischer wie aus praktischer Sicht muss die Curriculumentwicklung aber auf eine einheitliche Zusammenfügung ausgerichtet sein. In unserem Fall ist dies zuerst mit dem Kompetenzprofil geschehen, das sowohl die berufliche wie die Alltagsperspektive vereinigt. Im Bildungsplan findet dieser Anspruch in mancher Hinsicht seinen Ausdruck: i) Das Kompetenzprofil bildet sozusagen eine einheitliche, sinnstiftende Klammer um das in den verschiedenen Fachbereichen repräsentierte Wissen. Die einzelnen Fachbereiche liefern zwar gezielt Ressourcen für bestimmte Situationen, sie beziehen sich aber grundsätzlich auf das ganze Kompetenzprofil. ii) Eine Trennung zwischen spezifisch beruflichen und allgemein bildenden Fachbereichen wird somit minimiert. Sie besteht zwar von der epistemologischen Identität und Tradition und teilweise von der Bezeichnung her, sie wird aber curricular aufgehoben. iii) Didaktisch kann eine fachbereichübergreifende, multidisziplinäre Orientierung eingenommen werden (vgl. dazu GHISLA & BAUSCH, 2006). Die Explizierung der Querverbindungen in den Lehrplänen zu den einzelnen Fachbereichen sollten, zusammen mit situationsbasierten Formen des Lehren und Lernens einen wichtigen Beitrag dazu leisten können.

Damit bestehen curriculare Voraussetzungen, sodass eine Ausbildungspraxis der Konvergenz zwischen der berufsbildenden und der allgemein bildenden Kultur gefördert werden kann.

39 Sämtliche Lehrpläne sind online abrufbar: [http://www.pharmasuisse.org/de/pharmazie\\_fachpublikum/07\\_pharma\\_assistentin/arbeitsunterlagen.php?navanchor=1010124](http://www.pharmasuisse.org/de/pharmazie_fachpublikum/07_pharma_assistentin/arbeitsunterlagen.php?navanchor=1010124) (3.3.2008)

## 4. Validierung und Implementation

### 4.1. Validierungsprobleme

In unserem Projekt wurde eine Validierung auf zwei Ebenen angestrebt:

- a) Eine **interne Validierung** des Konzepts und der Ergebnisse, die sich erstens auf die theoretische Konsistenz und Begründbarkeit und zweitens auf diskursive Fundierung durch Expertenwissen bezieht.
- b) Eine **externe Validierung**, die sich erstens auf die Einhaltung der gesetzlich-administrativen Vorgaben, zweitens auf eine neutrale, administrativ verordnete Konsistenzprüfung und drittens auf umfangreiche Vernehmlassungen bei den relevanten *stakeholdern* stützt.

Dies bedeutet, dass v.a. qualitative und keine spezifische streng quantitativ-empirischen Instrumente eingesetzt wurden. Wichtig für die Validierung sind die Kriterien. Bezüglich der internen Validierung sind erstens Kriterien dem theoretischen Konzept immanent. Zweitens spielt das Expertenwissen eine vorrangige Rolle. Dieses Wissen floss laufend in sämtliche Projektphasen ein und garantiert auf jeden Fall für die Plausibilität der fachlichen Resultate. Die Qualität dieser Validierung hängt natürlich auch von der Stringenz des diskursiven Verfahrens ab, das allerdings vollständig dokumentiert wird und insofern überprüfbar ist.

Ferner kommt hinzu, dass durch eine Vernehmlassung innerhalb des Berufsverbandes die Meinung einer sehr breiten Gruppe von Fachleuten eingeholt wurde.

Dass die Reichweite der externen Überprüfung von intern als valide betrachteten Resultate als begrenzt betrachtet werden muss, hängt nicht so sehr mit der Einhaltung der gesetzlich-administrativen Vorgaben zusammen, die de facto leicht nachzuweisen sind. Sie hat auch nicht mit der verordneten Konsistenzprüfung zu tun, denn diese stützt sich auf vorgegebene, öffentlich zugängliche Kriterien (DÖRIG, 2005). Vielmehr ist die angesprochene Limitierung mit dem Konzept und den Grenzen des Vernehmlassungsverfahrens in Verbindung zu bringen. Die Vernehmlassung bringt nämlich die bedeutsamsten *stakeholder* ins Spiel, d.h. u.a. die für die Umsetzung verantwortlichen Kantone und auch die Lehrerverbände, welche einen Diskurs führen, der nicht nur mit der Güte des Produkts an sich zu tun hat, sondern und v.a. mit dessen praktischer Umsetzung. Argumente, die mit den Kosten, mit den kantonal statuierten Kompetenzen, mit dem organisatorischen Aufwand, mit der Rolle und mit den korporativen Interessen der Lehrkräfte, usw. zu tun haben, erhalten plötzlich eine sehr hohe Bedeutung. Ihre Validierungsrelevanz hängt mit der pragmatischen Praxistauglichkeit des Produkts zusammen, die u.a. politische, bei partnerschaftlich konzipierten Entwicklungs- und Reformvorhaben wichtige Aspekte in die Waagschale wirft.

Damit kommt der Validierung insgesamt eine eminent pragmatisch-legitimatorische Relevanz zu. Es geht schlussendlich um die Findung eines Ausgleichs zwischen den Anforderungen der theoretischen Konsistenz einerseits und der aus einem historisch bestimmten, politischen und kulturellen Kontext hervorgehenden Praxistauglichkeit andererseits. Deshalb führt die äussere Validierung zu durchaus interessanten Einsichten, aber auch unweigerlich zu Kompromissen, die der Realität ihren Tribut zollen.

## 4.2. Die Problematik der Implementation

Mit der Reform eines Curriculums wird der Anspruch verbunden, Veränderungen in der Lehr- und Lernpraxis hervorrufen zu wollen. Abgesehen vom Umstand, dass der Innovationsdruck in den letzten Jahrzehnten enorm zugenommen und die Lehrkräfte ans Äusserste der Belastbarkeit gedrängt hat, gilt es zu bedenken, dass wirklich neue Ideen an sich für Verunsicherung sorgen und dass deshalb Veränderungen nur dann erfolgversprechend sein können, wenn sie an bereits durchschimmernde Wandlungsprozesse anknüpfen können. Innovationen, die wirksam werden wollen, sollten mit anderen Worten Tendenzen legitimieren und verstärken.

Die Entwicklung eines Curriculums kann deshalb nicht von seiner Implementation getrennt werden. Die Prozesse der Curriculumkonstruktion und der konkreten Umsetzung können zwar durchaus getrennt verlaufen bzw. aufeinander folgen, aber Kontinuität muss im doppelten Sinne gesichert werden: in begrifflich-konzeptueller Hinsicht und bezüglich der Legitimation. Diese Problematik ist bereits mit dem Thema der Validierung angesprochen worden, wo die Praxistauglichkeit eines Modells als zentrales Kriterium diskutiert wurde.

Hat man das Mögliche getan, um diese Praxistauglichkeit zu sichern, dann setzen eine Reihe von Problemen bei der Umsetzung ein, die hier nicht umfassend besprochen werden können. Es sei deshalb nur auf eine doppelte, nicht einfach zu überwindende Problematik hingewiesen, die sich konkret mit der Umsetzung des **CoRe**-Modells stellt. Es geht zuerst um eine sprachlich-terminologische Schranke: Lehrkräfte sind in den letzten Jahrzehnten darauf „getrimmt“ worden, eine so genannte „lernzielorientierte Didaktik“ umzusetzen. Will man nun substantielle Veränderungen auch sprachlich untermauern und operiert man stärker mit dem Situations- als mit dem Lernzielbegriff, so ruft man häufig Unverständnis hervor. Dies hört sich wie folgt an: „Ihr habt uns jahrzehntelang Lernziel-orientierung beibringen wollen und jetzt soll man plötzlich davon abkommen...“

Diese Schwierigkeit wird im Berufsbildungsbereich dadurch verschärft, dass Lehrkräfte, v.a. der allgemein bildenden Fächer, häufig in verschiedenen Berufen unterrichten und so gezwungen sind, gleichzeitig nach zwei (oder mehreren) didaktischen Modellen zu unterrichten, was das Risiko einer Übersättigung und des passiven Widerstandes hat.

## 5. CoRe im Überblick

Ziel der Berufsbildung ist es, generell Individuen mit den nötigen Kompetenzen auszustatten, damit sie berufliche Situationen angemessen und erfolgreich bewältigen können. Geht es um berufliche Grundbildung, so müssen junge Leute in die Lage versetzt werden, nicht nur berufliche sondern auch Situationen aus dem übrigen Alltag kompetent zu meistern. Der Auftrag bezieht sich demnach auf das Gesamt menschlicher Tätigkeit und zielt auf eine ganzheitliche Ausstattung der jungen Menschen hin.

Im Zentrum der Berufsbildung nach **CoRe** steht deshalb für die Lernenden die Aneignung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Haltungen, die eine kompetente Bewältigung von verschiedenartigen, komplexen, weil immer variierenden Situationen ermöglichen sollen. Solche Kenntnisse, Fähigkeiten und Haltungen werden als

Ressourcen bezeichnet, deren Einsatz in subjektiv unterschiedlichen Variationen Kompetenz ermöglicht.

Ein nach dem **CoRe-Modell**<sup>40</sup> aufgebautes Curriculum der beruflichen Grundbildung setzt so folgende Minimalkomponenten voraus:

- a) Die Bestimmung der für den Beruf bedeutsamen und der für den Alltag typischen Situationen.
- b) Die Definition eines Kompetenzenprofils, das die notwendigen Ressourcen zur Bewältigung der Situationen präzisiert.
- c) Die Umsetzung des Kompetenzenprofils in einen Bildungsplan, worin Lerninhalte, wichtige Lehr-, Lern- und Organisationsformen sowie Qualifikationsverfahren (je nach Kontext mehr oder weniger) verbindlich festgehalten werden.

Für das Modell ist der integrative Gedanke von entscheidender Bedeutung. Dabei geht es um die Entwicklung einer ganzheitlichen Kultur und um die Umsetzung einer ganzheitlichen Betrachtung menschlicher Tätigkeit in den Bildungsprozessen und zwar

- mit der Kontinuität von der Analyse beruflicher Handlungsfelder und des Alltags zur didaktischen Umsetzung im Unterricht,
- mit einer integrierenden Konzeption von Berufs- und Allgemeinbildung,
- mit der integrierten Anwendung von verschiedenen Ordnungsprinzipien der zu unterrichtenden Inhalte,
- mit situationsorientierten, fächerübergreifenden Lehr- und Lernformen,
- mit der partnerschaftlichen und kooperativen Wahrnehmung der Unterrichtsverantwortung seitens der beteiligten Instanzen und
- mit einer intensiven Vermittlung von konkreten Erfahrungen und schulischem Wissen – von Theorie und Praxis – und schliesslich
- mit der Förderung von selbstständigen und verantwortlichen Identitäten.

Das Verfahren zur Erarbeitung eines derartigen Curriculums gründet auf einer sorgfältigen, experten-bezogenen Analyse des beruflichen Handlungsfeldes, führt zur Definition des Kompetenzenprofils und mündet in die Konzipierung des eigentlichen Bildungsplans. Die Abb. 8 zeigt das so vereinfachte Verfahren mit der Angabe der

40 Es sei hier auf die bereits angedeutete Affinität zum Lernfeldkonzept und zum Modell *Curriculum-Design* zurückgekommen. Der am Institut Technik und Bildung (ITB) der Universität Bremen entwickelte *Curriculum-Design-Ansatz* (KLEINER ET AL., 2002; REINHOLD ET AL., 2003) bewegt sich am Horizont einer gestaltungsorientierten Berufsbildung, deren Grundlagen aus berufspädagogischen Prinzipien und aus einer curricularen Philosophie hervorgehen, die dem Geiste, den Grundannahmen und den Zielsetzungen des CoRe-Modells weitgehend affin sind. Da eine differenzierte Diskussion von Berührungspunkten und Unterschieden hier nicht möglich ist, beschränken wir uns auf die stichwortartige Auflistung einiger Aspekte, die, soweit uns das Modell *Curriculum-Design* (CD) einsichtig ist, zu einer fruchtbaren Kontroverse Anlass geben kann:

- Analyse von beruflichen Arbeitsaufgaben (CD) vs. Analyse von Arbeitssituationen (**CoRe**),
- Subjektorientierte berufliche Handlungskompetenz als Vereinigung von Fach- und Schlüsselkompetenzen (CD) vs. situationsorientiertes Kompetenzverständnis mit der Unterscheidung zwischen Kompetenzen und Ressourcen (**CoRe**),
- Taxonomisch und wissens typologisch basierte Strukturierung der Lernbereiche (CD) vs. situations- und handlungsorientierte Strukturierung der Kompetenzen (**CoRe**),
- Lernfelder (CD) vs. Kompetenzprofile (**CoRe**),
- Unbestimmtheit/Offenheit der Entwicklung von Berufsbildungsplänen (CD) vs. explizite, strukturierte und auf Kontinuität basierende Entwicklung der Berufsbildungspläne (**CoRe**).

wichtigsten Akteure, der wichtigsten Produkte jeder Phase und des geschätzten Zeitaufwands für einen einfachen Prozess.

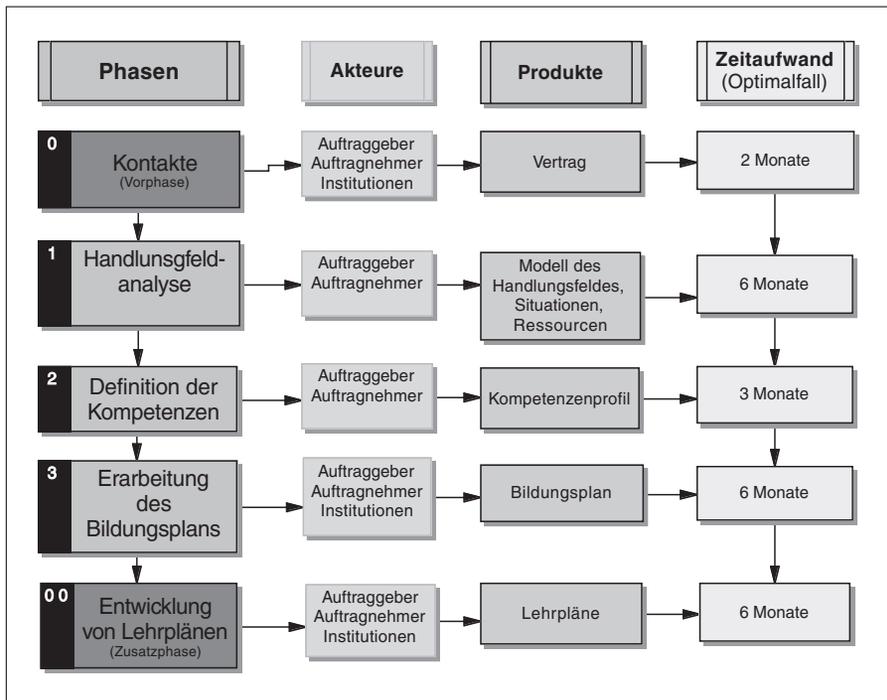


Abb. 8: CoRe-Verfahren (vereinfacht)

Die schematische Darstellung sieht eine Vorphase für die Kontakte und die Vertragsabschließung und eine Zusatzphase für die Entwicklung von Lehrplänen und didaktischen Materialien vor. Die erste Phase der Handlungsfeldanalyse berücksichtigt die Modellierung sowie die Identifikation der Situationen und der Ressourcen. Nicht einbezogen ist die eigentliche Implementation, die je nach Kontext und Anforderungen sehr intensiv und aufwendig sein kann.

## Bibliographie

- ANDERSON, L. W., & KRATHWOHL, D. R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Addison Wesley Longman.
- BBT/UFFT. (2006). *Handbuch Verordnungen berufliche Grundbildung*. Bern: Bundesamt für Berufsbildung und Technologie.
- BECKER, E., & JUNGBLUT, G. (1972). *Strategien der Bildungsproduktion*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- BEREITER, C., & SCARDAMALIA, M. (1998). Beyond Bloom's *Taxonomy*: Rethinking Knowledge for Knowledge age. In A. Hargreaves (Ed.), *International Handbook of Educational Change* (pp. 675–692). Firenze: La Nuova Italia.
- BERGER, P. L., & LUCKMANN, T. (1970). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*. Frankfurt am Main: S. Fischer.
- BLANKERTZ, H. (1969). *Theorien und Modelle der Didaktik*. München: Juventa.
- BLANKERTZ, H. (1975). Analyse von Lebenssituationen unter besonderer Berücksichtigung erziehungswissenschaftlich begründeter Modelle: Didaktische Strukturgitte. In K. Frey (Ed.), *Curriculum-Handbuch* (pp. 202–225). Zürich: Piper/II.
- BOLDRINI, E., & GHISLA, G. (2006). Competenza, Compétence, Competence, Kompetenz. Alcuni spunti sul concetto di competenza a partire da un approccio linguistico. In E. Poglia (Ed.), *Competenze e loro valutazione in ambito formativo* (Vol. Quaderni dell'Istituto). Lugano: Università della Svizzera Italiana (USI).
- CLEMENT, U. (2003). *Berufliche Bildung zwischen Erkenntnis und Erfahrung. Realisierungschancen des Lernfeld-Konzeptes an beruflichen Schulen*. Baltmannsweiler: Schneider.
- CLOT, Y. (2001). Entretien en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. *Education permanente*, 146, 17–25.
- DÖRIG, R. (2005). *Konsistenzprüfung Pharma-Assistentin / Pharma-Assistent*. St. Gallen: Dörig GmbH.
- DREYFUS, H. L., & DREYFUS, S. E. (1987). *Künstliche Intelligenz. Von den Grenzen der Denkmachine und dem Wert der Intuition*. Hamburg: Reinbeck.
- ENGESTRÖM, Y. (1987). *Learning by Expanding: An Activity-Theoretical approach to Developmental Research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- EU-KOMMISSION. (2006). *Vorschlag für eine Empfehlung des europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen* (No. KOM(2006)479 2006/0163 (COD)). Brüssel: EU.
- GHISLA, G. (2006). La valutazione delle competenze. In USI (Ed.), *Competenze e loro valutazione in ambito formativo* (Vol. Quaderni dell'Istituto). Lugano: Università della Svizzera Italiana.
- GHISLA, G. (2007). *Überlegungen zu einem theoretischen Rahmen für die Entwicklung von kompetenzorientierten Curricula*. Unpublished manuscript, Lugano ([http://www.documents.iuffp-svizzera.ch/user\\_doc/CoRetheorieGG2\\_6\\_07.pdf/](http://www.documents.iuffp-svizzera.ch/user_doc/CoRetheorieGG2_6_07.pdf/) pdf 1.07 Mb).
- GHISLA, G., & Bausch, L. (2006). Interdisziplinarität: ein Mehrwert für die Disziplinen. In A. Zeyer & M. Wyss (Eds.), *Interdisziplinarität im Unterricht auf der Sekundarstufe II* (pp. 10–34). Zürich: h.e.p. verlag u. Verlag Pestalozzianum.
- GIDDENS, A. (1988 [1984]). *Die Konstitution der Gesellschaft*. Frankfurt: Campus.
- KAISER, H. (2005). *Wirksame Ausbildungen entwerfen. Das Modell der konkreten Kompetenzen*. Bern: hep verlag.
- KAISER, H. (2006). *Das CoRe-Modell. Zwei Realisationen im Vergleich* (Arbeitspapier). Zollikofen: EHB.
- KLEINER, M., RAUNER, F., REINHOLD, M., & RÖBEN, P. (2002). *Curriculum-Design I. Arbeitsaufgaben für eine moderne Beruflichkeit*. Konstanz: Paul Christiani.
- KÜSTERS, I. (2006). *Narrative Interviews*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- KUUTTI, K. (1996). Activity Theory as a potential framework for human-computer interaction research. In B. Nardi (Ed.), *Context and consciousness: Activity theory and Human-Computer Interaction* (pp. 17–44). Cambridge MA: MIT Press.
- LAVE, J., & WENGER, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- LEBOTERF, G. (1994). *De la compétence: Essays sur un attracteur étrange*. Paris: Les Ed. de l'Organisation.
- LEBOTERF, G. (2000). *Compétence et navigation professionnelle*. Paris: Editions d'Organisation.

- LEBOTERF, G. (2001). *Ingénierie et évaluation des compétences*. Paris: Editions d'Organisation.
- LEONTJEW, A. N. (1973). *Probleme der Entwicklung des Psychischen*. Frankfurt am Main: Fischer.
- NEZEL, I., & GHISLA, G. (1977). *Struktur und Curriculum. Theorie und Verfahren zur Konstruktion und Analyse curriculärer Wissensstrukturen*. Weinheim und Basel: Beltz.
- NORTON, R. E. (1997). *DACUM Handbook*. Ohio.
- PARSONS, T. (1937). *The Structure of Social Action*. New York: McGraw-Hill.
- REINHOLD, M., HAASLER, B., HOWE, F., KLEINER, M., & RAUNER, F. (2003). *Curriculum-Design II. Entwickeln von Lernfeldern*. Konstanz: Paul Christiani.
- ROBINSON, S. B. (1972). *Bildungsreform als Revision des Curriculums und ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung*. Neuwied am Rhein und Berlin: Luchterhand.
- ROEGIERS, X. (2000). *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles: De Boeck & Larcier.
- RYCHEN, D. S., & SALGANIK, L. H. (Eds.). (2001). *Defining and Selecting Key Competencies*. Seattle, Toronto, Bern & Göttingen: Hogrefe & Huber.
- RYCHEN, D. S., & SALGANIK, L. H. (Eds.). (2003). *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*. Cambridge, Toronto, Bern, Göttingen: Hogrefe & Huber.
- SCHMID-RATHJENS, C. (2007). Anforderungsanalyse und Kompetenzmodellierung. In H. Schuler & K. Sonntag (Eds.), *Handbuch der Arbeits- und Organisationspsychologie* (pp. 592–601). Göttingen: Hogrefe.
- SONNTAG, K., & SCHMIDT-RATHJENS, C. (2004). Kompetenzmodelle – Erfolgsfaktoren im HR-Management? Ein strategie- und evidenzbasierter Ansatz der Kompetenzmodellierung. *Personalführung*(10), 18–26.
- SUCHMAN, L. A. (2007 2nd ed.). *Human-Machine Reconfigurations. Plans and situated Actions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- TRAHAR, S. (Ed.). (2006). *Narrative Research on Learning. Comparative and international perspectives*. Oxford: Symposium Books.
- VERMERSCH, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris: CNR.
- WEBER, M. (1984 [1921]). *Soziologische Grundbegriffe*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- WEINERT, F. E. (2001). Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Defining and Selecting Key Competencies*. Seattle, Toronto, Bern, Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers.
- WENGER, E. (1999). *Communities in practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WINTERTON, J., DEIST, F. D.-L., & STRINGFELLOW, E. (2005). *Typology of knowledge, skills and competencies: clarification of the concept and prototype*. Thessaloniki: Cedefop.
- WYGOTSKI, L. S. (1974 [1934]). *Denken und Sprechen*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- ZBINDEN-BÜHLER, A., & VOLZ, C. (2007). Analyse des beruflichen Handlungsfeldes zur Entwicklung kompetenzorientierter Bildungspläne auf der Basis von Situationsbeschreibungen. *Empirische Pädagogik*, 21 (3), 322–339.

Anschrift der Autoren: GIANNI GHISLA, IUFFF, Via Besso 84, CH-6900 Lugano, gianni.ghisla@iuffp-svizzera.ch  
 LUCA BAUSCH, IUFFF, Via Besso 84, CH-6900 Lugano, luca.bausch@iuffp-svizzera.ch  
 ELENA BOLDRINI, IUFFF, Via Besso 84, CH-6900 Lugano, elena.boldrini@iuffp-svizzera.ch