

Universität Hamburg

Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft
Sektion Berufliche Bildung und Lebenslanges Lernen

**Die Entwicklung lernfeldübergreifender
Kompetenzdimensionen mit Bezug auf KLAFKIS
Konzept kategorialer Bildung am Beispiel der
Ausbildung von Kaufleuten im Einzelhandel**

Hausarbeit zur Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an der Oberstufe
- Berufliche Schulen -

Fach: Erziehungswissenschaft
Erstgutachter: Prof. Dr. Tade Tramm
Zweitgutachter: Prof. Dr. Jens Siemon
Vorgelegt von: Michaela Lesch
Hellbrookstieg 5
22305 Hamburg
Matr.-Nr.: 5619428
E-Mail: Michaela.Lesch@gmx.de
Abgabetermin: 20.12.2007

Inhaltsverzeichnis

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS	III
ABBILDUNGSVERZEICHNIS	IV
TABELLENVERZEICHNIS	V
1 EINLEITUNG	1
1.1 PROBLEMSTELLUNG	1
1.2 AUFBAU DER ARBEIT	3
1.3 WISSENSCHAFTLICHE UND METHODISCHE EINORDNUNG.....	5
2 KOMPETENZEN UND KOMPETENZDIMENSIONEN	11
2.1 KOMPETENZ.....	13
2.1.1 <i>Der Kompetenzbegriff bei WEINERT</i>	13
2.1.2 <i>Besondere Aspekte des Kompetenzbegriffs</i>	16
2.1.3 <i>Kompetenzverständnis im Rahmen dieser Arbeit</i>	23
2.2 KOMPETENZDIMENSIONEN	24
2.2.1 <i>Begründung spezifisch inhaltlicher Kompetenzdimensionen</i>	26
2.2.2 <i>Begründung lernfeldübergreifender Kompetenzdimensionen</i>	28
2.2.3 <i>Kompetenzdimensionen identifizieren</i>	31
3 KLAFKIS KATEGORIALE BILDUNG	37
3.1 KLAFKIS KRITIK AN MATERIALER UND FORMALER BILDUNGSTHEORIE	38
3.2 KATEGORIALE BILDUNG.....	41
3.3 DER NUTZEN DER KATEGORIALEN BILDUNG FÜR DIE IDENTIFIZIERUNG UND BESCHREIBUNG VON KOMPETENZDIMENSIONEN	46
4 KOMPETENZDIMENSIONEN IM EINZELHANDEL	51
4.1 DARSTELLUNG DES ENTWURFS DER KOMPETENZDIMENSIONEN.....	52
4.2 ZUORDNUNG DER AUSSAGEN DER ORDNUNGSMITTEL ZU DEN KOMPETENZDIMENSIONEN.....	59
4.3 KATEGORIALE ANALYSE	68
4.4 KRITISCHES FAZIT	81
5 SCHLUSSBETRACHTUNG	85

LITERATURVERZEICHNIS	88
ANHANG 1: INHALTLICHE ÜBERLEGUNGEN ZU DEN VERBLEIBENDEN KOMPETENZDIMENSIONEN.....	93
ANHANG 2: KOMPETENZTABELLEN (RAHMENLEHRPLAN UND AUSBILDUNGSORDNUNG).....	103
ANHANG 3: KATEGORIALE ÜBERLEGUNGEN ZU DEN VERBLEIBENDEN KOMPETENZDIMENSIONEN.....	137
ANHANG 4: EHRENWÖRTLICHE ERKLÄRUNG	153

Abkürzungsverzeichnis

BA Bundesagentur für Arbeit

BGB..... Bürgerliches Gesetzbuch

EvaNet-EH Evaluation des Innovationsnetzwerks Einzelhandel in
Hamburg

HGB..... Handelsgesetzbuch

KMK..... Kultusministerkonferenz (Ständige Konferenz der
Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik
Deutschland)

Abbildungsverzeichnis

ABBILDUNG 1: KOMPETENZBEGRIFF NACH WEINERT	15
ABBILDUNG 2: KOMPETENZBEGRIFF IM RAHMEN DIESER ARBEIT	24
ABBILDUNG 3: VERKNÜPFUNG DES SITUATIONS- UND WISSENSCHAFTSBEZUGS	31
ABBILDUNG 4: HANDLUNGSKOMPETENZEN UND FACHLICHE KOMPETENZEN.....	36
ABBILDUNG 5: SCHEMA DER KATEGORIALEN BILDUNG.....	45
ABBILDUNG 6: STUFEN DER KATEGORIALEN ANALYSE.....	48
ABBILDUNG 7: SYSTEMATIK DES RECHTS.....	54
ABBILDUNG 8: MODELL DER WISSENSFORMEN NACH GRAMMES	72

Tabellenverzeichnis

TABELLE 1: ZIELSETZUNGEN DES EVALUATIONSPROJEKTES <i>EVA_{NET}-EH</i>	7
TABELLE 2: BEISPIEL FÜR DIE EINTEILUNG IN KOGNITION, MOTIVATION UND PRAGMATIK	19
TABELLE 3: KOMPETENZMATRIX (ÜBERSICHT)	62
TABELLE 4: VERTRAGS- UND GESELLSCHAFTSRECHT (FORMULIERUNGEN DER ORDNUNGSMITTEL)	63
TABELLE 5: STEUERRECHT (FORMULIERUNGEN DER ORDNUNGSMITTEL)	66
TABELLE 6: SCHUTZ- UND ORDNUNGSRECHT (FORMULIERUNGEN DER ORDNUNGSMITTEL)	66
TABELLE 7: KOMPETENZDIMENSIONEN IM EINZELHANDEL	84
TABELLE 8: BEISPIELE FÜR INHALTE DER VWL	93
TABELLE 9: BAUSTEINE DER GANZHEITLICHEN SYSTEMBETRACHTUNG	95
TABELLE 10: FUNKTIONSBEREICHE DES EINZELHANDELS	96
TABELLE 11: SUBDIMENSIONEN DER BETRIEBSWIRTSCHAFTLICHEN PROZESSDIMENSION	96

1 Einleitung

1.1 Problemstellung

Es ist bereits über ein Jahrzehnt seit den Anfängen der curricularen Reform des schulischen Teils der dualen Berufsausbildung vergangen. Das Unterrichten in Lernfeldern ist zum Normalfall der berufsschulischen Praxis geworden. Trotzdem sind mit der Aufgabe der Umsetzung lernfeldorientierter Curricula immer noch vielfältige Unsicherheiten und auch Uneinigkeiten verbunden.

Lernfeldorientierte Rahmenlehrpläne sind durch große Offenheit und hohen Interpretationsbedarf gekennzeichnet. Daher hat ihre Einführung die Verlagerung eines Teils der curricularen Arbeit von den Lehrplankommissionen auf die Lehrerkollegien an den Schulen bewirkt. Da es dem Lernfeldkonzept an einer in sich geschlossenen theoretischen Grundlage mangelt, die eine Hilfestellung bei der Interpretation und Konkretisierung der Lehrpläne sein könnte, und da die Empfehlungen zur curricularen Arbeit seitens der Wissenschaft und anderer Organisationen wie Lehrerinstitutionen variantenreich sind, findet die curriculare Arbeit vor Ort von Schule zu Schule sehr individuell und in unterschiedlicher Intensität statt. Überwiegend verfolgen Berufsschulen an die eigenen Bedingungen angepasste Strategien bei der inhaltlichen und zielbezogenen Konkretisierung der Lehrpläne und bei der eigentlichen Umsetzung der Lehrpläne im Unterricht (vgl. BADER & MÜLLER, 2002, S. 71-72).

Wegen der großen Offenheit der Lehrpläne, die nur wenige Inhaltsangaben und zu interpretierende Zielformulierungen enthalten, kann es bei der Arbeit mit den berufsbezogenen Rahmenlehrplänen nicht nur um Überlegungen zur direkten Umsetzung der Lehrpläne im Unterricht gehen. Es muss grundlegende curriculare Arbeit geleistet werden, die sich über die methodische und mediale Gestaltung von Unterricht hinaus zuallererst mit Fragen der Inhalte und Zielsetzungen des schulischen Teils der dualen Berufsausbildung befasst. Die notwendig zu leistende curriculare Arbeit an den Schulen kann dementsprechend in zwei große Bereiche eingeteilt werden. Zum einen sind die Lehrpläne bezüglich ihrer Inhalte und Ziele zu konkretisieren und hinsichtlich ihrer inhaltlichen und zielbezogenen Strukturierung zu erweitern (was hier mit struktureller Curriculararbeit bezeichnet werden soll).

Zum anderen umfasst die curriculare Arbeit ebenso Aufgaben, die im direkten Zusammenhang mit der Sequenzierung, Methodik und medialen Gestaltung von Unterricht stehen (prozessbezogene Curriculuarbeit).

Die strukturelle Curriculuarbeit stellt m. E. die größere Herausforderung für die Lehrenden dar, was daran liegt, dass die Lehrplangestaltung für viele der betroffenen Lehrer¹ eine völlig neue Anforderung bedeutet, mit der sie sich vor der Einführung lernfeldorientierter Rahmenlehrpläne nicht konfrontiert sahen. Darüber hinaus fehlt es offensichtlich an überzeugenden, erfolgversprechenden, zielorientierten und wissenschaftlich begründeten Vorschlägen zur strukturellen Curriculuarbeit, die von den Lehrenden angenommen werden (vgl. KUZMANOVIC, 2004, S. 1).

An dieser Herausforderung knüpft die vorliegende Arbeit an, wenn sie die Entwicklung lernfeldübergreifender Kompetenzdimensionen als eine Möglichkeit der inhaltlichen, zielbezogenen und strukturellen Ergänzung und Konkretisierung der Rahmenlehrpläne vorschlägt.

Kompetenzdimensionen stellen dabei Inhaltsbereiche dar, die die Säulen des beruflichen Handelns des jeweiligen Berufes ausmachen, ohne dabei den Bezug zum privaten und gesellschaftlichen Leben der Schüler zu verlieren. Sie enthalten für das berufliche, private und gesellschaftliche Leben grundlegend wichtige, exemplarische, kategoriale Themen im Sinne KLAFKIS und nehmen eine herausragende Stellung im Curriculum ein. Die Entwicklung lernfeldübergreifender Kompetenzdimensionen ist nach hier vertretener Auffassung aus zwei Gründen sinnvoll. Erstens scheint es eine Selbstverständlichkeit zu sein, dass sich Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften bei Schülern über den gesamten Bildungsgang hinweg lernfeldübergreifend entwickeln sollen. Und dennoch gibt es im berufsbildenden Bereich kaum Bemühungen, diese Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften, es sei denn unspezifisch als Fach-, Personal- und Sozial-, Methoden- und Lernkompetenz, exakt zu beschreiben, so dass sie verstehbar und handhabbar werden, geschweige denn den Erwerb dieser Fähigkeiten, Fertigkeiten und Dispositionen über den gesamten Bildungsgang hinweg zu planen. Der zweite Grund, der für die Entwicklung

¹ Ist von Lehrern, Schülern oder sonstigen Personengruppen die Rede, die sowohl in einer männlichen als auch in einer weiblichen Form benennbar sind, wird zu Gunsten der Lesbarkeit ausschließlich die männliche Form verwandt, die weibliche aber als inbegriffen betrachtet.

inhaltlicher und lernfeldübergreifender Kompetenzdimensionen spricht, ist der pragmatische Nutzen als ein Hilfsmittel der curricularen Arbeit. Kompetenzdimensionen können als Werkzeug zur Beschreibung, Konkretisierung, Erweiterung und Verknüpfung von Inhalten und Zielsetzungen eines Bildungsganges dienen.

Die übergeordnete Fragestellung dieser Arbeit lautet:

Kann die Entwicklung lernfeldübergreifender Kompetenzdimensionen einen nützlichen und angemessenen Beitrag zur inhaltlichen, zielbezogenen und strukturellen Präzisierung von Rahmenlehrplänen leisten?

Zur Beantwortung dieser Frage erfolgt zum einen die theoretische Auseinandersetzung mit dem Kompetenzkonzept, da der Kompetenzerwerb die umfassende Zielsetzung schulischer Berufsbildung darstellt. Es wird dargestellt, welches Kompetenzverständnis dieser Arbeit zugrunde liegt und wie sich daraus die Notwendigkeit lernfeldübergreifender Kompetenzdimensionen ergibt.

Zum anderen wird die Entwicklung lernfeldübergreifender Kompetenzdimensionen am Beispiel des schulischen Teils der Berufsausbildung der Kaufleute im Einzelhandel dargestellt. Dabei wird auf KLAFKIS kategoriale Bildungstheorie Bezug genommen, um zu beurteilen, ob ein bestimmter Inhaltsbereich als Kompetenzdimension geeignet ist.

1.2 Aufbau der Arbeit

Die Auseinandersetzung mit dem Begriff Kompetenz und der Idee der Kompetenzdimensionen erfolgt im zweiten Kapitel dieser Arbeit. Dabei sollen nicht, wie schon in vielen anderen Arbeiten, sämtliche Traditionslinien des Kompetenzbegriffs aufgegriffen werden.² Es wird eine Arbeitsdefinition des Kompetenzbegriffs in Anlehnung an WEINERT entwickelt, die mit dem übergeordneten bildungspolitischen Leitbild des im privaten, gesellschaftlichen und

² Eine ausführliche Auseinandersetzung mit dem Kompetenzbegriff liefert JÄGER (2001) in seiner Dissertation *Der Erwerb von Kompetenzen als Konkretisierung der Schlüsselqualifikationen - Eine Herausforderung an Schule und Unterricht*. Die unterschiedlichen Traditionslinien des Kompetenzbegriffs, die für die Berufspädagogik von Interesse sind, greift GILLEN (2006) in *Kompetenzanalysen als berufliche Entwicklungschance* auf.

beruflichen Bereich mündigen und handlungsfähigen Bürgers vereinbar ist. Im darauf folgenden Schritt wird die Idee der Dimensionierung von Kompetenzen begründet. Es wird die Notwendigkeit erläutert, den Kompetenzerwerb inhaltsspezifisch und lernfeldübergreifend zu verstehen und dementsprechend auch zu planen. Das im zweiten Kapitel verfolgte Ziel ist die Begründung einer systematischen Orientierung an Inhalten und deren eigener Sachlogik, die neben der Arbeits- und Geschäftsprozessorientierung eine zweite entscheidende Perspektive der curricularen Arbeit ausmacht.

Im dritten Kapitel folgt die Auseinandersetzung mit der kategorialen Bildungstheorie KLAFFKIS. Nach der Beschreibung der kategorialen Bildung wird ihr Nutzen für die Entwicklung lernfeldübergreifender Kompetenzdimensionen dargestellt. Die Überlegungen zur kategorialen Bildungstheorie schließen den theoretisch orientierten Teil dieser Arbeit ab.

Das vierte Kapitel widmet sich der curricularen Übertragung der vorangegangenen theoretischen Überlegungen auf den schulischen Teil der Berufsausbildung der Kaufleute im Einzelhandel. In mehreren Schritten und unter Berücksichtigung der kategorialen Bildung wird versucht, Kompetenzdimensionen für den Einzelhandel zu begründen, die dazu geeignet sind, elementare und fundamentale Bildungsgegenstände zu repräsentieren bzw. als Bezugssystem für solche Bildungsgegenstände von Nutzen zu sein. Unter Berücksichtigung fachlicher Informationen zu den einzelnen Kompetenzdimension und der Ordnungsmittel der Berufsausbildung wird KLAFFKIS kategoriale Bildung angewandt, um lernfeldübergreifende Kompetenzdimensionen zu beschreiben. Das Ergebnis dieses vierten Kapitels ist ein Vorschlag für Kompetenzdimensionen im Einzelhandel, die sich für die Berufsausbildung der Kaufleute im Einzelhandel als grundlegend erweisen, an denen sich die Schüler kategorial bilden können und deren Bedeutung in der dialektischen Denkbewegung zwischen materialer und formaler Bildung zu suchen ist.

Abschließend wird die vorgeschlagene Vorgehensweise der curricularen Arbeit im fünften Kapitel beurteilt. Es werden Schwierigkeiten, Unklarheiten und Widersprüche, die sich im Rahmen der Entwicklung lernfeldübergreifender Kompetenzdimensionen ergeben haben, beschrieben. Ebenso werden Vorteile,

Chancen, Anknüpfungsmöglichkeiten für weitere Arbeitsschritte und Hinweise zur Vertiefung genannt, um die Entwicklung lernfeldübergreifender Kompetenzdimensionen angemessen zu würdigen.

1.3 Wissenschaftliche und methodische Einordnung

a. Beitrag zur Curriculumforschung

Nach ROBINSOHN (1975, S. 45) ist die Aufgabe der Curriculumforschung die Identifikation von Qualifikationen, die der Bewältigung von Lebenssituationen dienen, und die Identifikation von Bildungsinhalten und Gegenständen, die die Förderung dieser Qualifikationen bewirken. Wenn sich auch bis zum jetzigen Zeitpunkt andere Begrifflichkeiten durchgesetzt und Schwerpunktsetzungen verändert haben (wir sprechen von Kompetenzen statt von Qualifikationen), die Aufgabe bleibt die gleiche. Die Curriculumforschung als wissenschaftliches Praxisfeld der Erziehungswissenschaft befasst sich im Kontext der Berufsbildungsforschung mit der Entstehung und Verwendung beruflicher Curricula. Die vorliegende Arbeit liefert einen Beitrag zur Curriculumforschung, indem sie die Entwicklung lernfeldübergreifender Kompetenzdimensionen als eine Möglichkeit zur Verknüpfung von Anwendungsbezug und Sachbezug³ der Bildungsinhalte vorschlägt und begründet. Des Weiteren werden Kompetenzdimensionen als eine Konzeption verstanden, die die Identifizierung von Bildungsinhalten, Intentionen, Zielsetzungen, Lernkomplexen und Strukturen eines beruflichen Bildungsgangs erleichtern soll (vgl. HUISINGA, 2006, S. 350-351). Als ein solches Konzept können Kompetenzdimensionen eine Hilfestellung für die curriculare Arbeit von Lehrenden darstellen.

³ Statt Anwendungs- und Sachbezug könnten ebenfalls die Begriffe Situations- und Wissenschaftsbezug verwendet werden. Da der Wissenschaftsbegriff m. E. zu eng ist und nicht das ausdrückt, was gemeint ist, werden hier andere Begrifflichkeiten gewählt. Der Ausdruck Sachbezug soll stärker als der des Wissenschaftsbezugs betonen, dass in diesem Fall der Inhalt bzw. der Gegenstand im Zentrum der Betrachtung steht und nicht das wissenschaftliche Wissen als solches. Keinesfalls soll damit gemeint sein, dass dieses keine Rolle spielt. Bei der Orientierung in einem Inhaltsbereich stellt das wissenschaftliche Wissen die wichtigste Informationsquelle dar, aber es liefert nicht zwangsläufig die beste Struktur oder die entscheidenden Schwerpunkte. Diese lassen sich erst im Zusammenhang mit den jeweiligen Bedingungen und den Angaben des Rahmenlehrplans bestimmen.

Will man die vorliegende Arbeit in Zusammenhang mit einem bestimmten Gebiet der Curriculumforschung bringen, so liegt die Bezugnahme zu den Strukturtheorien des Curriculums am nächsten, da sich diese den Konstruktionsprinzipien von Curricula widmen und insbesondere das Wissenschafts- und das Situationsprinzip thematisieren (vgl. HUISINGA, 2006, S. 352-354). Der begrenzte Umfang der Arbeit verhindert zwar die Entwicklung einer Theorie der Kompetenzdimensionen, lässt aber die Formulierung eines Ansatzes für die Entwicklung einer solchen Theorie zu. Es wird versucht, ein Modell zur strukturellen Bearbeitung der Rahmenlehrpläne für Lehrende zu entwerfen, welches eine Orientierungsleistung erbringt und gleichzeitig einen Anknüpfungspunkt für die prozessbezogene Curriculararbeit zur Verfügung stellt.

b. Curriculumentwicklung im Dialog zwischen Theorie und Praxis

Für die Fragestellung dieser Arbeit gibt es zwei schulpraktische Hintergründe. Im bundesweiten Projekt *LerneMFA* werden für den schulischen Teil der dualen Berufsausbildung zur Medizinischen Fachangestellten lernfeldübergreifende Kompetenzdimensionen in Form einer Kompetenzmatrix entwickelt. Auf diesem Weg entsteht durch die curriculare Arbeit an den beteiligten Schulen ein zweidimensionales Curriculum, das sich in der Horizontalen an den Lernfeldern orientiert und in der Vertikalen an den lernfeldübergreifenden Kompetenzdimensionen (vgl. MARDER, 2005). Aufgrund des guten Voranschreitens dieses Projektes kann davon ausgegangen werden, dass die Entwicklung lernfeldübergreifender Kompetenzdimensionen auch für andere Bildungsgänge eine Möglichkeit der strukturellen Curriculararbeit darstellt, die hinsichtlich ihres Nutzens überprüft werden muss.

Der direkte schulpraktische Hintergrund dieser Arbeit ist das Projekt *Evaluation des Innovationsnetzwerks Einzelhandel in Hamburg (EvaNet-EH)*. Das Projekt *EvaNet-EH* verfolgt die Evaluation der seit 2004 bestehenden Kooperation der vier im Einzelhandel ausbildenden Hamburger Berufsschulen durch das Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Universität Hamburg und Vertretern der vier Schulen. Die 2004 begonnene Kooperation der Handelsschulen diente der arbeitsteiligen curricularen Entwicklung der Lernfelder (vgl. GADOW, 2007, S. 7). Die Evaluation dieser Kooperation versteht sich nicht ausschließlich als Instrument zur Bewertung

des Prozesses und der Ergebnisse der Umsetzung des lernfeldorientierten Rahmenlehrplans, sondern vor allem als zweckorientiertes Vorhaben. Die Evaluation der Praxis kann letztlich nur gerechtfertigt sein, wenn sie das übergeordnete Ziel hat, Hinweise zur Optimierung von Handlungsweisen zu generieren (vgl. WOTTAWA & THIERAU, 1998, S.21).

Die mit der Evaluation betraute Arbeitsgruppe aus Mitgliedern der Universität und der Schulen forciert die kooperative Entwicklung lernfeldübergreifender Kompetenzdimensionen für den Einzelhandel in Hamburg (vgl. HOFMEISTER, LESCH, STEINEMANN & TRAMM, 2007, S. 84). Nachdem bereits mehrere Gespräche mit den Schulleitungen und Teilen der Lehrerkollegien sowie Workshops zum Thema Kompetenzdimensionen stattgefunden haben, widmet sich die vorliegende Arbeit der theoretischen Begründung lernfeldübergreifender Kompetenzdimensionen und der theoriegeleiteten Weiterentwicklung der bisher im Rahmen der Evaluation empfohlenen Kompetenzdimensionen für den Einzelhandel.

Die Arbeitsbereiche der Evaluation wurden analytisch in die drei Teilbereiche des curricularen Entwicklungsprozesses, des curricularen Implementationsprozesses und der curricularen Produkte unterteilt. Tabelle 1 enthält die Zielsetzungen der Evaluation. Diese sind nicht als direkte Zielsetzungen zu verstehen, die es im Rahmen der Evaluation zu erreichen gilt, sondern als übergeordnete Zwecke der Evaluation. Es ist dementsprechend zu beachten, dass die Evaluation mit ihren Ergebnissen zwar einen Beitrag leisten kann, dass die tatsächliche Realisierung der Zielsetzungen aber maßgeblich von den Rahmenbedingungen und allen beteiligten Personen abhängt.

Evaluationsbereich	Zielsetzungen
1. Curricularer Entwicklungsprozess	<ul style="list-style-type: none"> a. Die schulinterne curriculare Entwicklungsarbeit soll als ständiger Prozess etabliert und optimiert werden. Die kontinuierliche Verbesserung curricularer Angebote entlastet die Kollegen und nützt den Schülern. b. Die schulübergreifende Kooperation soll optimiert werden.
2. Curricularer Implementationsprozess	<ul style="list-style-type: none"> a. Der Implementationsprozess soll in Hinblick auf Nachhaltigkeit und Intensität optimiert werden. Dabei soll die Transparenz und die Verlässlichkeit curricularer Vereinbarungen sichergestellt werden. b. Die schulspezifischen Rahmenbedingungen zur Umsetzung des lernfeldorientierten Curriculums sollen optimiert werden.
3. Curriculare Produkte	Die curricularen Produkte sollen in Hinblick auf die Akzeptanz und Entlastungsfunktion auf Seiten des Kollegiums und auf eine Verbesserung der Orientierungsleistung optimiert werden. Die Lehr-Lern-Prozesse der Schülerinnen und Schüler sollen verbessert werden.

Tabelle 1: Zielsetzungen des Evaluationsprojektes *EvaNet-EH*
(vgl. HOFMEISTER et al. S. 5-9)

Die Entwicklung lernfeldübergreifender Kompetenzdimensionen im Kontext curricularer Arbeit kann einen Beitrag zu zwei der aufgeführten Zielsetzungen leisten. Zum einen ist die Entwicklung lernfeldübergreifender Kompetenzdimensionen als ein möglicher, zu prüfender Ansatz der curricularen Entwicklungsarbeit lernfeldorientierter Rahmenlehrpläne zu verstehen (1.a.).

Stellt die Entwicklung von Kompetenzdimensionen einen sinnvollen Standard der curricularen Arbeit dar, der für weitere Entwicklungsaufgaben und die Planung des Unterrichts anschlussfähig und nützlich ist?

Zum anderen stellen die zu entwickelnden Kompetenzdimensionen ein curriculares Produkt dar. Es soll versucht werden, lernfeldübergreifende Kompetenzdimensionen so zu gestalten, dass sie Akzeptanz durch die Lehrenden erfahren, dass sie zur Entlastung der Lehrenden beitragen und eine Orientierungsleistung für Lehrende erbringen können (3.).

Dient das curriculare Produkt „Kompetenzdimensionen“ zur Optimierung von Akzeptanz, Entlastung und Orientierung der Lehrenden?

Offensichtlich ist, dass die Beantwortung dieser Fragen hier nicht abschließend geleistet werden kann. Dazu wären die vollständige Ausarbeitung der Kompetenzdimensionen, deren Verwendung durch die Lehrenden sowie eine erneute Evaluation notwendig. Die vorliegende Arbeit beschränkt sich auf die theoriegeleitete Begründung der Entwicklung von Kompetenzdimensionen und die versuchsweise, nur in Ansätzen mögliche, Weiterentwicklung für den Beruf der Kaufleute im Einzelhandel.

Es wird dementsprechend das theoretische Grundverständnis des Kompetenzkonzeptes erläutert und aufgezeigt, dass dieses notwendigerweise zu einer lernfeldübergreifenden Perspektive führt, die neben der lernfeldspezifischen Perspektive zu berücksichtigen ist.

Darüber hinaus wird exemplarisch der Versuch unternommen, Kompetenzdimensionen für den Ausbildungsberuf der Kaufleute im Einzelhandel zu begründen, um einen nützlichen Beitrag zur Differenzierung und Präzisierung von Inhalten und Zielsetzungen des Curriculums zu liefern.

c. Hermeneutisches Grundmodell

Indem KLAFKIS kategoriale Bildung als Bezugspunkt für die Bedeutsamkeit von Bildungsinhalten gewählt wird, ist die Entscheidung für ein hermeneutisches Vorgehen bereits getroffen. Die Hermeneutik als Methodik der Wissenschaften, die sich mit dem Menschen befassen, bestimmt nach DILTHEY drei Grundsätze für die pädagogische Praxis. Erstens gibt es keine allgemeingültigen Erziehungsziele. Zweitens besteht die Aufgabe der Erziehungswissenschaft im Verstehen der Wirklichkeit. Und drittens lassen sich durch das Verstehen der Erziehungswirklichkeit situationsbedingte Normen gewinnen (vgl. DILTHEY, 1974, S. 177, 206; zit. n. KÖNIG & ZEDLER, 2007, S. 90-91). Aus diesen Grundsätzen resultiert die Pädagogik als verstehende Disziplin, in deren Konsequenz Bildung als oberstes Ziel der Erziehung festgeschrieben wird, Bildungsziele historisch bedingt sind, Bildung gesellschaftlich und individuell bestimmt wird und die Festlegung von Bildungszielen ein hermeneutisches Verfahren benötigt. In Übereinstimmung damit, dass sich der Bildungsbegriff zur Beschreibung der übergeordneten Zielsetzung von Erziehung eignet, bedingen sich die verbleibenden drei genannten Konsequenzen für die Pädagogik gegenseitig. Bildungsziele sind historisch geprägt, weil sie aus gesellschaftlicher Sicht die Vermittlung der für die jeweilige Zeit bedeutenden Inhalte anstreben. Aus individueller Perspektive ist Bildung darauf ausgerichtet, dem Menschen zu seiner persönlichen Entfaltung zu verhelfen. So erfordert die Bestimmung von Bildungszielen einerseits das Verstehen der historisch entstandenen Inhalte und andererseits das Verstehen der Bedeutung der Inhalte für den Menschen und der daraus entstehenden Entwicklungsmöglichkeiten (vgl. KÖNIG & ZEDLER, 2007, S. 104-107).

Genau dieser Zusammenhang von gesellschaftlich bestimmten Inhalten und individueller Entwicklung ist es, der auch für die kategoriale Bildung KLAFKIS entscheidend ist, wenn er versucht die Divergenz von materialer und formaler Bildung in einer neuen Bildungstheorie aufzuheben und die Bedeutung des einen in der Bedeutung des anderen zu finden (vgl. KLAFKI, 1970, S. 39). KLAFKI wendet sich zwar später von der geisteswissenschaftliche Pädagogik, in deren Zentrum das hermeneutische Verfahren steht, ab, hermeneutische Verstehensprozesse bleiben aber auch in KLAFKIS kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft von zentraler

Bedeutung, wenn auch nur in Verbindung mit empirischen und gesellschaftskritischen methodischen Ansätzen (vgl. KLAFKI, 1996, S. 98).

In Anbetracht der Vielfältigkeit methodischer Ansätze und des hier begrenzten Umfangs, bleibt diese Arbeit auf die hermeneutische Betrachtung im erläuterten Sinne begrenzt, wobei den gesellschaftskritischen und ideologiekritischen sowie empirischen Analysen keine geringere Bedeutung zugemessen wird, sondern als zukünftige Aufgaben im Forschungsfeld verstanden werden.

2 Kompetenzen und Kompetenzdimensionen

Da es das Ziel dieser Arbeit ist, Aussagen über die Zweckmäßigkeit der Entwicklung lernfeldübergreifender Kompetenzdimensionen für den Ausbildungsberuf der Kaufleute im Einzelhandel zu treffen, ist es notwendig vor der konkreten Arbeit an den Kompetenzdimensionen zu erläutern, was unter den Begriffen Kompetenz und Kompetenzdimension genau verstanden werden soll und warum ein solches Verständnis im Rahmen der Fragestellung dieser Arbeit sinnvoll ist.

Vorher soll ein kurzer Blick auf die ziel- und kompetenzbezogenen sowie auf allgemein inhaltliche Aussagen der Kultusministerkonferenz (KMK) zur Berufsausbildung und auf die Praxis der Berufsschulen geworfen werden, um die Rahmenbedingungen und Voraussetzungen angemessen zu berücksichtigen.

Als umfassende Zielsetzung des schulischen Teils der dualen Berufsausbildung bestimmen die Rahmenlehrpläne der KMK den Erwerb von Handlungskompetenz. Die KMK versteht unter Handlungskompetenz „die Bereitschaft und Fähigkeit des einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten“ (KMK, 2004, S. 4). Handlungskompetenz wird, wie bereits 1971 von ROTH (S. 180), in die Dimensionen Fach-, Personal- und Sozialkompetenz unterteilt (vgl. KMK, 2004, S. 4). Auch wenn die Zielsetzung der Berufsausbildung die Befähigung zum Handeln in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen umfasst, ist der Ausgangspunkt für die Auswahl und Strukturierung der Inhalte und Zielsetzungen beruflicher Bildung das berufliche Handlungsfeld. In den an beruflichen Handlungsfeldern orientierten Lernfeldern soll sich die angestrebte Handlungskompetenz ausbilden, so dass die Zielsetzung der Rahmenlehrpläne auf den Erwerb situativer Handlungskompetenz in den einzelnen Lernfeldern beschränkt bleibt.

Darüber hinaus macht die Handreichung der KMK für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen durchaus deutlich, dass auch der fachsystematischen, sachlogischen Strukturierung von Inhalten Bedeutung zukommt. Da die „Vermittlung von Orientierungswissen, systemorientiertes Denken und Handeln, das Lösen komplexer und exemplarischer Aufgabenstellungen sowie vernetztes Denken ... mit

einem handlungsorientierten Unterricht in besonderem Maße gefördert (werden sollen,) ist es unverzichtbar, die jeweiligen Arbeits- und Geschäftsprozesse in den Erklärungszusammenhang zugehöriger Fachwissenschaften zu stellen“ (KMK, 2007, S. 17). Darüber, wie dies im Allgemeinen oder im Einzelnen erfolgen kann, treffen weder Handreichungen noch die Rahmenlehrpläne der KMK eine Aussage.

In der praktischen Folge führt dies dazu, dass den drei Kompetenzbereichen Fach-, Personal- und Sozialkompetenz untergeordnet, teilweise erweitert durch Methoden- und Lernkompetenz, Listen von inhaltsbezogenen Kompetenzen verfasst werden, die scheinbar einer gewissen Beliebigkeit entspringen und von Lernfeld zu Lernfeld sowie von Lernsituation zu Lernsituation keinen Bezug zueinander aufweisen. Es liegt die Vermutung nahe, dass keine intensive Auseinandersetzung mit inhaltssystematischen Fragen stattfindet. Auch den Fragen danach, über welche sachbezogenen Kompetenzen in welcher Tiefe die Schüler am Ende ihrer Berufsausbildung verfügen sollen und in welchen Etappen sie diese Kompetenzen im Zeitablauf über die Lernfelder hinweg erwerben könnten, kommt keine besondere Aufmerksamkeit zu. Es fehlt schlicht die Auseinandersetzung mit lernfeldübergreifenden Kompetenzzielen der dualen Berufsausbildung und die Verbindung solcher Kompetenzziele mit Lernfeldern und konkreten Inhalten.⁴

Dies veranlasst zu der Einschätzung, dass das an Situationen orientierte Handlungskompetenzziel mit seiner Unterteilung in Fach-, Personal- und Sozialkompetenz nicht ausreicht, um die Gesamtheit der Zielsetzungen des schulischen Teils der Berufsausbildung hinreichend zu differenzieren und zu präzisieren. Neben der situationsorientierten Perspektive der Lernfelder wird eine sachorientierte, lernfeldübergreifende Perspektive benötigt. Nur so wird eine angemessene Vorstellung davon entstehen, was Berufsschüler nach der Berufsausbildung eigentlich genau können sollen und wie ihr Entwicklungsprozess seitens der Lehrenden zu unterstützen ist, um sie kompetent in ihr berufliches, privates und gesellschaftliches Leben entlassen zu können. Zwangsläufig beinhaltet diese Fragestellung auch die Aufgabe, Inhalte und Zielsetzungen zu verknüpfen,

⁴ Diese Einschätzung resultiert aus der Sichtung curricularer Produkte im Rahmen von *EvaNet-EH*.

denn, wie im Folgenden ausführlicher zu erläutern sein wird, kann keine Kompetenz losgelöst von Inhalten existieren.

Handlungskompetenz ist die Befähigung zum Handeln (vgl. BREUER, 2005, S. 12). Sie gilt als umfassendes Konzept, das alle Voraussetzungen für den Umgang mit privaten, gesellschaftlichen und beruflichen Situationen, von kognitiven und sozialen Fähigkeiten über motivationale Tendenzen bis hin zu volitionalen Fertigkeiten, kombiniert (vgl. WEINERT, 2001a, S. 51, 61). Für die Betrachtung lernfeldübergreifender Kompetenzen, die sich nicht nur auf die Befähigung zum Handeln in konkreten beruflichen Situationen beziehen, soll ein allgemeinerer Kompetenzbegriff herangezogen werden, dessen Fokus nicht ausschließlich auf den beruflichen situativen Handlungszusammenhang gerichtet ist.

Bei dem Versuch der Klärung eines allgemeinen Kompetenzbegriffs ist festzustellen, dass es diesem ähnlich ergeht, wie ARNOLD es für die Schlüsselqualifikationen beschrieb. „Die inflationäre Verwendung des Begriffs ... in der bildungspolitischen und berufs- sowie erwachsenenpädagogischen Diskussion der letzten Jahre hat bislang nicht zu einer größeren Eindeutigkeit und Trennschärfe des dahinterliegenden Konzeptes geführt“ (ARNOLD, 1995, S. 69). Trotz unzähliger Literatur im Gebiet der Kompetenzforschung scheint der Begriff Kompetenz umso mehr zu verschwimmen, desto näher man ihn betrachtet. Ausdruck davon sind eine Reihe von Veröffentlichungen mit Titeln wie *Die inflationäre Anwendung des Kompetenzbegriffs fordert die bildungstheoretische Reflexion heraus* (BODENSOHN, 2003), *Kompetenzentwicklung - Begriffs- und Erfassungsprobleme* (FAULSTICH, 1997), *Kompetenz: Ein Begriff für das verwertbare Ungefähre* (GEIBLER/ORTHEY, 2002) und ähnlichen.

2.1 Kompetenz

2.1.1 Der Kompetenzbegriff bei WEINERT

Die wohl am häufigsten zitierte Beschreibung des Kompetenzbegriffs liefert uns WEINERT, der unter Kompetenzen in Zusammenhang mit der Leistungsmessung „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten (versteht), um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und

Fähigkeiten [sic] um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (WEINERT, 2001b, S. 27f). An dieser Beschreibung lassen sich unterschiedliche Merkmale von Kompetenzen herausarbeiten.

- Kompetenzen sind auf Individuen bezogen.⁵
- Kompetenzen sind erlernbar.
- Kompetenzen sind kognitive, motivationale, volitionale und soziale Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften.
- Diese kognitiven, motivationalen, volitionalen und sozialen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften ermöglichen in ihrem Zusammenwirken erfolgreiches und verantwortungsvolles Problemlösen.

Wenn es um die Frage geht, was gelernt werden soll, betont WEINERT, dass Fächer „nicht beliebige Wissenskonglomerate ..., sondern sachlogische Systeme (darstellen), die Schüler aktiv und konstruktiv erwerben müssen, wollen sie schwierige inhaltliche Phänomene und Probleme tiefgründig verstehen und soll zukünftiges Lernen durch Transferprozesse erleichtert werden“ (ebd., S. 27). Dieses Zitat lässt die Interpretation zu, dass der Erwerb bzw. die Vermittlung von Kompetenzen als umfassende Zielsetzung schulischer Berufsbildung nicht von der Frage nach den Inhalten zu trennen ist. Der Aufbau systematischen Wissens ist dementsprechend eine notwendige Bedingung für den Erwerb von Kompetenzen, welche Schüler zum Umgang mit Phänomenen und Problemen befähigen. Weitere Aspekte des Kompetenzbegriffs werden deutlich.

- Sachlogisches Wissen ist als ein Bestandteil von Kompetenzen zu verstehen. Ohne sachlogisches, systematisches Wissen ist der Erwerb von Kompetenzen nicht möglich.
- Kompetenzen sind nicht nur auf Problemlösungen ausgerichtet, sondern auch auf das Verstehen von Phänomenen.

⁵ Keinesfalls wird die Existenz von Kompetenzen bei Gruppen oder Institutionen bezweifelt. Im Fall der schulischen Berufsausbildung soll es hier aber ausschließlich um die Betrachtung individueller Kompetenzen gehen. Die Frage danach, ob die Notwendigkeit der Betrachtung und Förderung beispielsweise einer Klassen- oder Kurskompetenz besteht, wird in dieser Arbeit in keiner Weise berücksichtigt und eignet sich für eine gesonderte Fragestellung. WEINERT selbst bezieht den Kompetenzbegriff in seinem Beitrag *Concepts of Competence: A Conceptual Clarification* (2001a, S. 62) sowohl auf Individuen als auch auf Gruppen. Im Kontext schulischer Leistungsmessung verzichtet er zweckmäßigerweise darauf, die Verfügbarkeit von Kompetenzen bei Gruppen gesondert zu betrachten. Es ist zu beachten, dass kollektive Kompetenz nicht mit der individuellen Kompetenz verwechselt werden darf, sich in Gruppen zu integrieren und in Gruppen zu arbeiten.

- Kompetenzerwerb ist mit tiefgründigen Verstehensprozessen verbunden, welche Transferprozesse ermöglichen und so zukünftiges Lernen erleichtern können.
- Kompetenzerwerb benötigt eine aktive und konstruktive Auseinandersetzung mit sachlogischen Wissenssystemen seitens der Schüler.

Als Erträge des Unterrichts nennt WEINERT drei Arten von Kompetenzen. Fachliche Kompetenzen beziehen sich auf bestimmte fachsystematische Inhalte. Unter fachübergreifenden Kompetenzen versteht er zum Beispiel Problemlösen und Teamfähigkeit. Handlungskompetenzen enthalten neben kognitiven Kompetenzen unter anderen auch soziale und motivationale Kompetenzen und erlauben, Kenntnisse und Fertigkeiten in unterschiedlichen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll zu nutzen (vgl. WEINERT, 2001b, S. 28).

Abbildung 1 stellt den so verstandenen Kompetenzbegriff in Anlehnung an WEINERT grafisch dar.

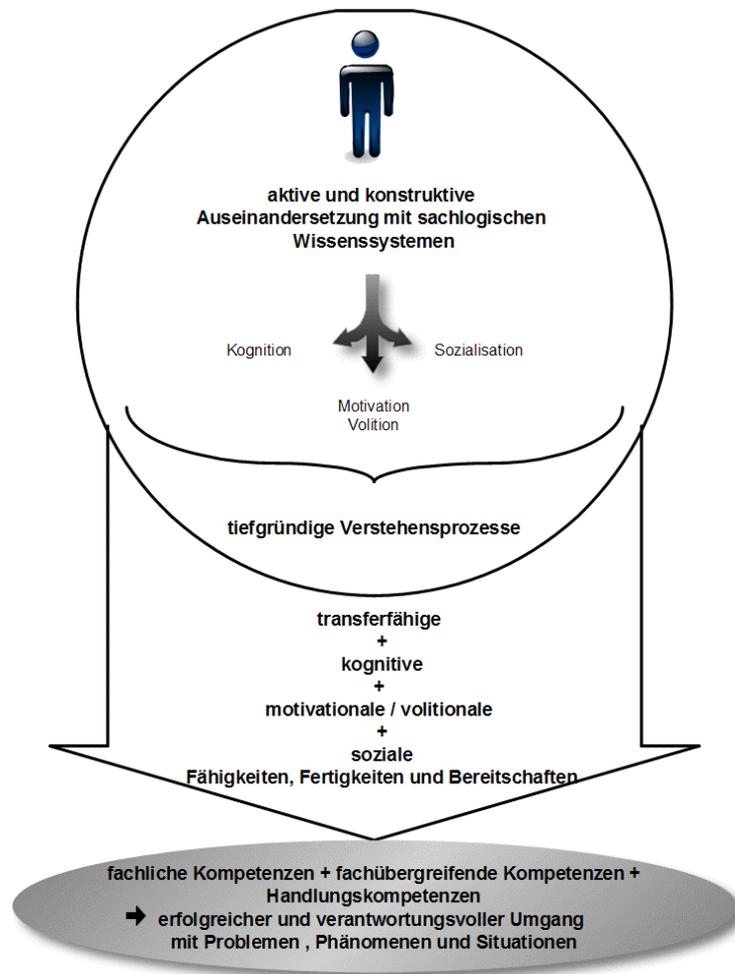


Abbildung 1: Kompetenzbegriff nach WEINERT
(vgl. WEINERT, 2001b, S. 27-28)

Einige Annahmen des dargestellten WEINERTschen Kompetenzbegriffs bleiben unpräzise und werden auch durch den Versuch der grafischen Übersichtsdarstellung nicht deutlicher. Daher werden im Folgenden einige Aspekte des Kompetenzbegriffs aufgenommen, um sie intensiver zu diskutieren.

2.1.2 Besondere Aspekte des Kompetenzbegriffs

Die folgenden Ausführungen dienen der Klarheit des hier zu entwickelnden Kompetenzverständnisses. Es werden Fragen formuliert, die unter Bezugnahme auf die unter 2.1.1 gemachten Ausführungen nicht abschließend beantwortet werden können, aber wichtig für das Gesamtverständnis der Entwicklung lernfeldübergreifender Kompetenzdimensionen sind. Die zu diskutierenden Fragen befassen sich mit der Bedeutung sachlogischen Wissens, dem Zusammenhang zwischen fachlichen, fachübergreifenden und Handlungskompetenzen, der analytischen Unterteilung des Kompetenzbegriffs in kognitive, motivationale, volitionale und soziale Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften, der Möglichkeit der Übertragbarkeit und Transferfähigkeit von Kompetenzen und der Frage nach der Lernbarkeit von Kompetenzen und Fähigkeiten.

a. Welche Bedeutung haben sachlogische Wissenssysteme?

Sachlogisches Wissen um seiner selbst Willen kann nicht das Ziel von Bildung sein. Wissen allein ist für den kompetenten Umgang mit Anforderungen nicht ausreichend. Dennoch ist Wissen angesichts der Fülle verfügbarer Informationen mehr denn je notwendiger Bestandteil der Kompetenz. Ohne Wissen ist sachgerechtes Verstehen, Erkennen und Beurteilen, zielgerichtetes Handeln und absichtsvolles Wollen und Bewerten undenkbar. In Zusammenhang mit der Diskussion um Schlüsselkompetenzen zeigt sich, dass in der Theorie sowie der Praxis die Gefahr besteht, dem systematischen Wissen einen sinkenden Stellenwert einzuräumen. Die Verfügbarkeit von Schlüsselkompetenzen würde ausreichen, um schwierige Situationen und Probleme erfolgreich zu bewältigen (vgl. WEINERT, 2001a, S. 53). Dazu schreibt WEINERT, „that such an educational model is not only a utopia, but also mostly nonsense“ (ebd.).

Die umfassende Zielsetzung des Kompetenzerwerbs begründet die Herausforderung, den Zweck und Nutzen von Sachwissen für den Kompetenzerwerb zu überdenken

und zu bestimmen. Es ist eine anspruchsvollere Aufgabe, auf verfügbares Wissen situativ zuzugreifen, es hinsichtlich seines Nutzens für die konkrete Situation zu bewerten, es mit weiteren Wissensbeständen abzugleichen, gegen sie abzuwägen und sie zu vereinen, um dann schließlich unter Berücksichtigung dieses Wissens mit der Situation umgehen zu können und zu wollen, als lediglich Wissen wiederzugeben. Und schließlich macht die Feststellung, dass jemand kompetent ist, keinen Sinn, wenn nicht auch bestimmt wird, in welchem Bereich er kompetent ist. Eine allgemeine Kompetenz gibt es nicht. Kompetenzen sollten dementsprechend inhaltsbezogen und somit auch auf bestimmtes Wissen bezogen verstanden und beschrieben werden.

b. In welcher Beziehung stehen fachliche Kompetenzen, fachübergreifende Kompetenzen und Handlungskompetenzen zueinander?

Das Konzept der Handlungskompetenz nimmt als umfassende Zielsetzung in der Berufsbildung eine bedeutende Rolle ein. Es impliziert die Orientierung an spezifischen Handlungssituationen und beinhaltet das gesamte Repertoire an Voraussetzungen für den Umgang mit Situationen. Der Begriff der Situation wird hier als praktische Handlungssituation verstanden. Fachliche Kompetenzen beziehen sich auf Kompetenzen in Bezug auf bestimmte sachlogische Wissenssysteme, deren Aneignung einer aktiven und konstruktiven Auseinandersetzung bedürfen. Zum einen werden fachliche Kompetenzen als eine notwendige Voraussetzung für Handlungskompetenzen betrachtet, zum anderen kommt ihnen daneben ein eigener Wert zu, der im tiefgründigen Verstehen von Phänomenen und Problemen begründet ist. Der Begriff der fachübergreifenden Kompetenzen ist nach hier vertretener Auffassung irreführend. WEINERT bezeichnet beispielsweise das Problemlösen als fachübergreifende Kompetenz. Die Fähigkeit, Probleme zu lösen, ist aber immer auf ein konkretes Problem bezogen und deswegen mit bestimmten fachlichen Inhalten und somit auch fachlichen Kompetenzen verknüpft. Die Annahme der Übertragbarkeit auf beliebige andere Probleme scheint deswegen nicht angebracht. Was die Aneignung einer allgemeinen Kompetenz zur Lösung von Problemen unterschiedlicher Art betrifft, basiert eine solche universelle Vorgehensweise doch wieder nur auf bestimmten sachlogischen Inhalten. Unter der Annahme, dass jemandem ein bestimmtes Problem zum ersten Mal begegnet, werden fachbezogene Kenntnisse und Fähigkeiten des Problemkontextes aufgerufen (zum Beispiel

mathematische Kompetenzen) und es werden Kompetenzen aufgerufen, deren Grundlage sachlogisches Wissen über den Umgang mit neuen Problemen ist. Die Voraussetzung für eine Problemlösekompetenz ist demzufolge sachlogisches Wissen über den Umgang mit vorher noch nicht aufgetretenen Problemen und dieses ist kein grundsätzlich anderes Wissen als zum Beispiel mathematisches Wissen. Das Problemlösen ist aber wohl eine Kompetenz, die einen wesentlich größeren Anwendungshorizont hat als zum Beispiel eine mathematische Kompetenz, dennoch liegen ihm ebenfalls sachlogische Wissenssysteme zu Grunde. Für die vorliegende Arbeit wird die Trennung von fachlicher und fachübergreifender Kompetenz nicht übernommen, da sich diese beiden allenfalls hinsichtlich der Breite ihrer Anwendbarkeit unterscheiden, nicht aber bezüglich ihrer angenommenen Voraussetzungen. Fachliche Kompetenzen, die sich an der Systematik von Inhaltsbereichen orientieren, und Handlungskompetenzen, die ihren Ausgang und ihren Nutzen in der konkreten Handlungssituation haben, werden weiterhin als zwei unterschiedliche Arten von Kompetenzen betrachtet.

c. Welche analytische Unterteilung von Kompetenz ist angemessen?

Die soziale Fähigkeit und Bereitschaft bei WEINERT ist analytisch betrachtet eine Dimension, die sich von den anderen abhebt. Sie beschreibt im Gegensatz zu den Aspekten Kognition, Motivation und Volition keinen Handlungs- oder Denkmittelzusammenhang, den der Auszubildende vollzieht, sondern einen Inhaltsbereich, den des Sozialen. Die Kognition umschreibt Prozesse wie das Verstehen, das Erkennen und das auf Abwägung der Argumente beruhende Beurteilen. Motivation bezieht sich auf die Bereitschaft, sich in bestimmter Art und Weise zu verhalten und die der Motivation untergeordnete Volition meint Prozesse der zielgerichteten Stellungnahme und des Wollens. Während Kognition, Motivation und Volition intra-individuelle Vorgänge sind, ist das Soziale das Thema, auf das sich diese drei intra-individuellen Vorgänge beziehen können. Soziales Verhalten beruht darauf, dass gesellschaftliche und zwischenmenschliche Fragen und Zusammenhänge kognitiv durchdrungen, volitional bewertet und motivational verhaltensleitend werden. Das Soziale mag ein grundsätzlich wichtiger Inhaltsbereich mit einer besonderen Stellung zwischen anderen Inhaltsbereichen sein, an dieser Stelle aber in eine unpassende Reihe eingefügt. Kognitive und volitionale Prozesse sind inhaltsunabhängig und

werden schließlich auf Inhalte, Themenbereiche und Handlungsprozesse angewandt. Soziale Fähigkeiten beschreiben bereits einen solchen Inhaltsbereich, wie es zum Beispiel auch bei ökonomischen Fähigkeiten der Fall ist. Daher wird der Kompetenzbegriff im Verständnis dieser Arbeit um die soziale Fähigkeit und Bereitschaft bei WEINERT gekürzt. Auf Inhalte und somit auch den Inhalt des Sozialen wird im Rahmen der Entwicklung von Kompetenzdimensionen im vierten Kapitel eingegangen.

Stattdessen soll an dieser Stelle die Frage gestellt werden, ob die Reihe der Kognition, Motivation und Volition auf intra-individueller Ebene eine umfassende Beschreibung der Fähigkeiten liefert, die ein Auszubildender auf unterschiedliche Inhaltsbereiche anwenden soll. Die Volition bezeichnet einen Teilbereich der Motivation, weswegen es ausreichen soll, den Begriff der Motivation zu verwenden, der die Volition als einen Teilbereich enthält. Kognition und Motivation werden um den Begriff der Pragmatik ergänzt. Dieser bezieht sich auf das Anwenden von Handlungsweisen und Strategien.

Die Dreiteilung in Kognition, Motivation und Pragmatik lehnt sich an die Idee des ganzheitlichen Lernens mit Kopf, Herz und Hand an. Geprägt wurde diese Ausdrucksweise von PESTALOZZI, der in seinem Roman *Lienhard und Gertrud* schreibt, dass der Mensch „sich geistig und physisch im Dienst des Glaubens und der Liebe entfalten und ausbilden (muss), wenn er durch seine Ausbildung sich veredeln und befriedigen soll“ (PESTALOZZI, 1960, S. 471).

Kompetenzen werden dementsprechend verstanden als kognitive Fähigkeiten, motivationale Bereitschaften und pragmatische Fertigkeiten, die das Umgehen mit Anforderungen ermöglichen. Tabelle 2 verdeutlicht am Beispiel der sozialen Interaktion und Kommunikation, wie man sich eine Formulierung von Kompetenzen nach dieser Dreiteilung vorstellen kann.

Inhalt	Kognition	Motivation	Pragmatik
Soziale Interaktion und Kommunikation	Die Schüler verstehen, dass Interaktion und Kommunikation den Umständen und dem Gegenüber angepasst werden müssen, um erfolgreich zu sein. Sie erkennen, wie sie durch verbale und nonverbale Kommunikation Einfluss nehmen können. ...	Die Schüler wollen situationsgerecht und dem Gegenüber angemessen kommunizieren und interagieren. Sie wollen ihre verbalen und nonverbalen Ausdrucksmöglichkeiten ausbauen und optimieren. ...	Die Schüler können verbale und nonverbale Ausdrucksmöglichkeiten im Gespräch nutzen. ...

Tabelle 2: Beispiel für die Einteilung in Kognition, Motivation und Pragmatik

d. Sind Kompetenzen transferfähig?

WEINERT (2001b, S. 27) und ebenso BRAND, HOFMEISTER und TRAMM (2005, S. 7) gehen grundsätzlich von der Transferfähigkeit von Kompetenzen aus. Im Rahmen dieser Arbeit wird hingegen die Auffassung vertreten, dass die Transferfähigkeit kein konstitutives, im Wesen der Kompetenz liegendes Merkmal ist. Ob und in welcher Art und Weise Kompetenzen oder deren zugrunde liegenden kognitiven, motivationalen und pragmatischen Fähigkeiten, Bereitschaften und Fertigkeiten transferfähig sind, hängt von unterschiedlichen Bedingungen ab. Eine Kompetenz als solche kann nur übertragbar sein, wenn sie sich von ihren inhaltlichen Bezügen her dafür eignet. Darüber hinaus ist davon auszugehen, dass der Transfer von Kompetenzen gelernt werden muss (vgl. TRAMM, 2002a, S. 25) und somit vom konkreten Lernprozess abhängt. Die Bewältigung einer bestimmten Situation führt nicht zwangsläufig dazu, dass eine völlig andere Situation, die aber die gleichen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften erfordert, bewältigt werden kann. Vom Begriff der Schlüsselkompetenzen soll aus diesen Gründen Abstand genommen werden, auch wenn es sicherlich Kompetenzen gibt, die man so beschreiben kann, dass sie für die Bewältigung einer Vielzahl von Anforderungen nützlich scheinen. Die Beschreibung von Schlüsselkompetenzen ist aber in der Regel von einer so großen Generalisierung geprägt, dass sie praktisch unbrauchbar wird. Eine mögliche Transferfähigkeit bestimmter Kompetenzen wird sich m. E. immer nur in Zusammenhang mit den konkreten zugrunde liegenden Inhalten, den spezifischen Anforderungen und der Qualität des Lehrprozesses beurteilen lassen. Mit der Frage der Transferfähigkeit von Kompetenzen in Zusammenhang steht die verbreitete analytische Trennung von Kompetenz und Performanz. Diese Trennung folgt der grundsätzlichen Idee CHOMSKYS, dass Kompetenz die Voraussetzung für die Performanz im Umgang mit bestimmten Anforderungen ist (vgl. CHOMSKY, 1971, S. 14). WEINERT (2001a, S. 58) spricht sich gegen die Integration des Kompetenz-Performanz-Modells von CHOMSKY in ein allgemeines Kompetenzkonzept aus. Ein Grund dafür ist, dass er die Verfügbarkeit angeborener Kompetenzen aus einer anderen Perspektive betrachtet als CHOMSKY (1971, S. 40-41) (vgl. 2.1.2 e.). Zudem beurteilt WEINERT die Übernahme der generativen Transformationsgrammatik in Bereiche außerhalb der Sprache kritisch (vgl. WEINERT, 2001a, S. 58).

BRAND et al. interpretieren das Konzept der Handlungskompetenz analog zur Sprachkompetenz bei CHOMSKY „als die Fähigkeit ..., aus einem begrenzten Elementen- und Regelsystem (Wissensbasis) heraus eine prinzipiell unendliche Vielzahl situationsadäquater Handlungen generieren zu können“ (BRAND et al., 2005, S. 7). Diese Auffassung von Kompetenz, unabhängig davon, ob von Handlungskompetenz oder von fachlicher Kompetenz die Rede ist, wird im Rahmen dieser Arbeit nicht geteilt. Sie legt zumindest nahe, dass allein das Vorhandensein eines Elementen- und Regelsystems dazu befähigt, die entsprechenden Elemente und Regeln in jeder Anforderungssituation angemessen zu verbinden und anzuwenden. Da u. a. die Erfahrungen, aber auch die Persönlichkeit eines Menschen wichtige Einflussfaktoren für den Umgang mit Situationen und Problemen sind, wird davon ausgegangen, dass weit mehr als ein Elementen- und Regelsystem benötigt wird, um situationsangemessene Handlungen zu generieren. Zwar kann man dem entgegensetzen, dass sich auch Erfahrungen im Regelsystem niederschlagen und so zur Anwendung kommen, allerdings ist die Beziehung von Elementen und Regeln zur Leistung in CHOMSKYS Theorie m. E. zu abstrakt, um die Vielfalt der Einflüsse auf menschliche Handlungen abbilden und die Unterschiedlichkeit von Individuen berücksichtigen zu können.

Kompetenzen werden im Rahmen dieser Arbeit als die innere Seite der erlernbaren und nur u. U. transferfähigen kognitiven, motivationalen und pragmatischen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften des Individuums als Voraussetzung für erfolgreichen und verantwortungsvollen Umgang mit Phänomenen, Problemen und Situationen interpretiert. Die Performanz wird als äußerer Bereich der Anwendung verstanden. Sie besteht in der Entäußerung der Kompetenz in der konkreten Anwendungssituationen.

Kompetenz bezeichnet, etwas tun zu können, Performanz bedeutet, es auch zu tun. So verstanden ist die Performanz besonders unter dem Aspekt der Leistungsmessung ein Kriterium für Kompetenz (Performanzbedingung). Für ein umfassendes Kompetenzkonzept, das alle Voraussetzungen für den erfolgreichen und verantwortungsvollen Umgang mit Anforderungen abbildet, werden Kompetenz und Performanz als kongruent angenommen. Da sich die vorliegende Arbeit nicht mit der Operationalisierung von Kompetenzen, auch wenn dies ein zweifellos wichtiges

Thema ist, auseinandersetzt, spielt die theoretische Trennung von Kompetenz und Performanz hier insofern keine Rolle.

Transferfähigkeit wird im weiteren Verlauf nicht als grundsätzliches Merkmal von Kompetenzen betrachtet.

e. Sind alle Kompetenzen gleichermaßen erlernbar?

Das Kompetenzkonzept wird häufig verwandt, um sich auf generelle mentale Funktionen zu beziehen. Ist dies der Fall, werden Kompetenzen im Gegensatz zu erlernten Fähigkeiten und Strategien als ein System grundlegender mentaler Fähigkeiten verstanden (vgl. WEINERT, 2001a, S. 57).

In Bezug auf die schulische Zielsetzung des Kompetenzerwerbs muss die Betrachtung der im Wesen des Menschen liegenden Fähigkeiten, zu denken und in bestimmter Art und Weise zu denken, gesondert betrachtet werden. Generelle intellektuelle Fähigkeiten, wie zum Beispiel die Fähigkeit des Menschen, sich zu erinnern oder die grundsätzliche Möglichkeit des Menschen, etwas zu lernen, können im Kontext der Schule, in dem es um die erlernbaren, beeinflussbaren Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften von Menschen geht, nicht ohne Weiteres unter die Kompetenzen gefasst werden, die es zu fördern gilt. Der Einfluss der Lehrenden auf diese grundsätzlichen mentalen Fähigkeiten der Schüler ist unsicher.

„Thus, the suggestion is to exclude such general thinking abilities or learning capacities, but not to exclude, for example, critical thinking competencies or competencies related to learning-specific tasks. What is important is to distinguish systems of primary cognitive abilities and learned, demand-specific, cognitive competencies“ (ebd., S. 60).

Aber eine klare Grenze zwischen den grundlegenden kognitiven Fähigkeiten des Menschen und erlernbaren kognitiven Kompetenzen zu ziehen, ist nicht leicht. Kognitive Grundfähigkeiten, kognitive und emotionale Stile werden häufig als Bestandteile von Kompetenzen betrachtet. Diese Merkmale variieren von Mensch zu Mensch und es ist unklar, ob und zu welchem Grad sie verändert werden können. Dementsprechend muss bei Überlegungen zu den Zielsetzungen von Unterricht bedacht werden, inwiefern von der Möglichkeit der individuellen Veränderung ausgegangen werden kann. Wird diese Fragestellung ignoriert, könnten die enormen

menschlichen Unterschiede trivialisiert und zu einer Quelle individueller Diskriminierung werden (vgl. WEINERT, 2001a, S. 53). In Anbetracht dessen, dass im Rahmen der Fragestellung dieser Arbeit nicht geklärt werden kann, wo die Grenze zwischen erlernbaren Kompetenzen und generellen mentalen Voraussetzungen der Lernenden liegt, wird die Auffassung vertreten, dass Kompetenzen möglichst so beschrieben werden sollten, dass kein Zweifel daran besteht, dass diese erlernbar sind.

2.1.3 Kompetenzverständnis im Rahmen dieser Arbeit

Nach der Betrachtung besonders wichtig erscheinender Aspekte im Zusammenhang mit WEINERTS Kompetenzbegriff soll das Verständnis von Kompetenz, das der vorliegenden Arbeit zugrunde liegt, zusammengefasst werden. Dabei ist zu berücksichtigen, dass dieses Verständnis im Wesentlichen aus der Perspektive des schulischen Teils der Berufsausbildung resultiert. Es wird keine Aussage darüber getroffen, inwiefern ein solches Verständnis von Kompetenz auch in anderen Kontexten zweckmäßig ist.

Kompetenzen sind demnach individuelle und erlernbare kognitive, motivationale sowie pragmatische Fähigkeiten, Bereitschaften und Fertigkeiten. In ihrem Zusammenwirken sind diese Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften die Voraussetzung für einen erfolgreichen und verantwortungsbewussten Umgang mit Situationen, Anforderungen, Phänomenen und Problemen. Es werden zwei Arten von Kompetenzen unterschieden. Handlungskompetenzen beziehen sich auf konkrete praktische Lebenssituationen und fachliche Kompetenzen beziehen sich auf sachlogische Wissenssysteme. Fachliche Kompetenzen stellen dabei eine Voraussetzung für den Erwerb von Handlungskompetenzen dar, denn Handlungskompetenzen verknüpfen eine Vielzahl fachlicher Kompetenzen in der konkreten Lebenssituation. Fachliche Kompetenzen verfügen daneben über einen eigenen Wert, der sich im tiefgründigen Verstehen bestimmter und bedeutsamer Inhalte zeigt. Da es keine überzeugenden Hinweise auf die generelle Transferfähigkeit von Kompetenzen oder deren zugrunde liegenden Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften gibt, sollen Kompetenzen inhaltsspezifisch verstanden werden. Entsprechend der Auffassung, dass Bildung einen normativen

Ausgangspunkt benötigt, soll das Leitmotiv des Kompetenzerwerbs der im beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Leben mündige Bürger sein.⁶

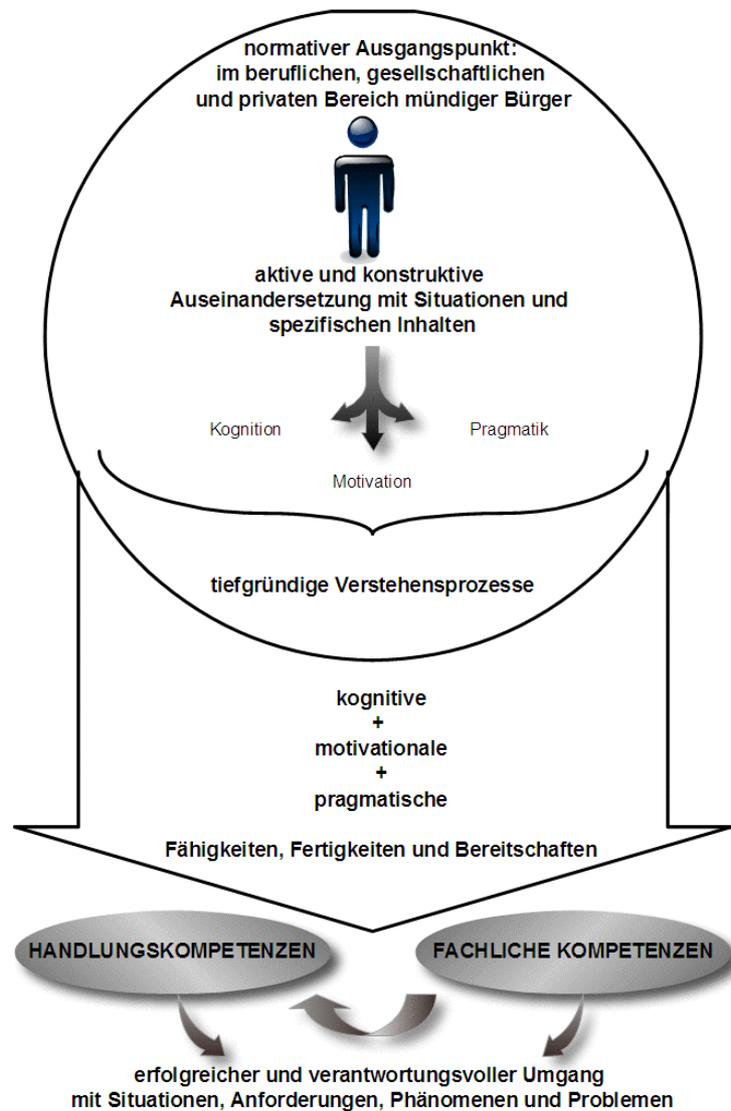


Abbildung 2: Kompetenzbegriff im Rahmen dieser Arbeit

2.2 Kompetenzdimensionen

Kompetenzdimensionen in einem weiten Sinn können aus jeglichen Unterteilungen des Kompetenzbegriffs resultieren. So stellt auch die Einteilung von Handlungskompetenz in Fach-, Personal- und Sozialkompetenz eine Dimensionierung des Handlungskompetenzbegriffs dar, dessen alleiniger Nutzen für

⁶ Das Leitbild des mündigen Bürgers ist zu verstehen im Sinne des § 2 *Hamburgisches Schulgesetzes*.

die Präzisierung von Zielen und Inhalten des schulischen Teils der Berufsausbildung in den vorangegangenen Ausführungen bereits bezweifelt wurde.

Im Rahmen dieser Arbeit werden Kompetenzdimensionen in einem engeren Sinn inhaltlich verstanden. Kompetenzdimensionen sind Inhaltsbereiche, in denen jemand über Kompetenz verfügt oder verfügen soll und die im Wesentlichen am sachlogischen Aufbau von Wissenssystemen orientiert sind. Es sind demzufolge die fachlichen Kompetenzen, die im Rahmen der Kompetenzdimensionen im Vordergrund stehen. Diesem Verständnis liegt die Annahme zugrunde, dass Kompetenz und sachlogisches Wissen, wie bereits in Abschnitt 2.1.2 a. erläutert, eng miteinander zusammenhängen. Kompetenzen sollten nach der hier vertretenen Auffassung auf Wissen in einem Inhaltsbereich bezogen sein, um für die strukturelle curriculare Arbeit nützlich zu sein (vgl. 2.2.1). Der Erwerb inhaltspezifischer Kompetenzen erfolgt dabei lernfeldübergreifend über den gesamten Ausbildungsgang hinweg und nicht zu einem einzelnen Zeitpunkt im Bildungsgang (vgl. 2.2.2).

Die Identifizierung und Ausformulierung inhaltlicher Kompetenzdimensionen ist zum Teil vergleichbar mit dem Kompetenzmodell, wie es KLIEME, AVENARIUS, BLUM, DÖBRICH, GRUBER, PRENZEL, REISS, RIQUARTS, ROST, TENORTH und VOLLMER (2007, S. 22) für die Entwicklung nationaler Bildungsstandards vorsehen.⁷ In der so genannten KLIEME-Expertise (2007) wird davon ausgegangen, dass die domänenspezifische Formulierung und Operationalisierung von Kompetenzen notwendig für die Entwicklung von Kompetenzmodellen ist. Auch wenn es in der

⁷ Die KLIEME-Expertise *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards* (2007) hat großen Einfluss auf die pädagogische Diskussion der letzten Jahre ausgeübt. Es gäbe entscheidende Gründe dafür, dass die Standarddiskussion, auch wenn sie nicht Gegenstand dieser Arbeit ist und sich explizit nur auf die Allgemeinbildung bezieht, in den weiteren Ausführungen Beachtung findet. 1. Es wurde in der Vergangenheit intensiv diskutiert, wie sich das Kompetenzmodell der Standarddiskussion auf die Berufsbildung übertragen lässt. 2. Die Expertise versteht Kompetenzmodelle nicht nur als Mittel zur Leistungsbewertung, sondern auch als Mittel zur Orientierung und als Referenzsystem für professionelles Lehrerhandeln (KLIEME et al., 2007, S. 9). 3. Die Entwicklung lernfeldübergreifender Kompetenzdimensionen fügt sich in die Überlegungen zur Domänenspezifität von Kompetenzmodellen im Rahmen von Bildungsstandards ein. 4. Die Diskussion um Bildungsstandards, deren Zielvorstellungen sich am domänenspezifischen Kompetenzerwerb orientieren, kann Hilfen für die Identifizierung lernfeldübergreifender Kompetenzdimensionen zur Verfügung stellen. 4. Im Grunde müssen Curriculumentwicklung und Bildungsstandards zusammengedacht werden, denn sie müssen den gleichen Ideen entspringen, um umsetzbar zu sein. Die Frage der Übertragbarkeit der KLIEME-Expertise auf die Berufsbildung ist insgesamt äußerst umfassend und anspruchsvoll. Sie kann an dieser Stelle nicht beantwortet werden, weswegen KLIEME et al. lediglich in Teilaspekten zu Rate gezogen werden, wenn es sich als nützlich und nicht widersprüchlich erweist.

vorliegenden Arbeit nicht um die Formulierung von Bildungsstandards und die Operationalisierung⁸ von Kompetenzen gehen soll, gibt es Parallelen zwischen dem Kompetenzverständnis von KLIEME et al. und der hier vorgeschlagenen Entwicklung von Kompetenzdimensionen, die im Folgenden berücksichtigt werden. Vordergründig steht in dieser Arbeit aber die Entwicklung inhaltspezifischer und lernfeldübergreifender Kompetenzdimensionen als Idealtypus struktureller curricularer Arbeit zur Diskussion. Erste Hinweise zur Identifizierung der lernfeldübergreifenden Kompetenzdimensionen werden in Abschnitt 2.2.3 aufgegriffen.

2.2.1 Begründung spezifisch inhaltlicher Kompetenzdimensionen

Es wird an dieser Stelle exemplarisch erläutert, warum die Dimensionierung der Handlungskompetenz in Fach-, Personal- und Sozialkompetenz nicht hinreichend ist, um die notwendige Präzisierung des Kompetenzziels des schulischen Teils der Berufsausbildung abbilden zu können. Die Gründe sind vielfach auf andere allgemein gehaltene Dimensionierungen des Kompetenzbegriffs übertragbar und lassen Folgerungen für ein zweckmäßiges inhaltliches Verständnis der Kompetenzdimensionen zu. Keinesfalls soll der analytische Nutzen der Dreiteilung in Frage gestellt werden, denn sie leistet als Kontrollinstanz gute Dienste. Es erscheint durchaus sinnvoll, einzelne situationsorientierte Lernarrangements daraufhin zu überprüfen, ob sie neben der oftmals im Vordergrund stehenden Sachinhalte auch Aspekte des Umgangs der Schüler mit sich selbst und mit dem sozialen Umfeld berücksichtigen. Als Instrument der Curriculumentwicklung oder als alleiniges Planungsinstrument für Unterricht ist diese analytische Aufspaltung allerdings nicht ausreichend.

Nach meiner Einschätzung liegt dies daran, dass

- die Einteilung in Fach-, Personal- und Sozialkompetenz zu grob und abstrakt ist, um in der Praxis handhabbar zu sein,

⁸ Die Operationalisierung von Kompetenzen, die die genauen Ausprägungen der Kompetenz in den Inhaltsbereichen (Kompetenzstufen) abbilden soll, macht den zweiten Teil des Kompetenzmodells nach KLIEME et al. (2007) aus und könnte sich an bekannten Lernziel-Taxonomien orientieren. Hier ist zum Beispiel die Lernziel-Taxonomie von BLOOM (1973) oder die veränderte Fassung von ANDERSON und KRATHWOHL (2001) in Betracht zu ziehen.

- Fach-, Personal- und Sozialkompetenz über keine inhaltlichen Konkretisierungen verfügen und so der Eindruck entsteht, dass ihre Inhalte beliebig sind,
- der berufspädagogische Diskurs den Lehrenden keine konkreten Hilfsmittel zur Verfügung stellt, die sie konsequent zu nutzen bereit sind und die einen strukturierten Umgang mit den Kompetenzen ermöglichen würden,
- die Übersichtlichkeit dieser Dreiteilung eine scheinbare Einfachheit der Zielsetzungen von Berufsbildung impliziert,
- in konkreten Lernsituationen jede der drei Dimensionen in unterschiedlicher Gewichtung abhängig vom jeweiligen Inhalt eine Rolle spielt, diese aber kaum bestimmt wird und
- die Handlungskompetenz mit ihrer Dreiteilung einseitig auf den situativen Kontext bezogen ist, der in den Lernfeldern seine Entsprechung findet.

Auch WEINERT bestätigt, dass sich eine hohe Abstraktheit von Kompetenzen negativ auf die pragmatische Handhabbarkeit auswirkt.

„The more general a competency or strategy ..., the smaller the contribution of this competency or strategy to the solution of demanding problems. Over the last decades, the cognitive sciences have convincingly demonstrated that content-specific skills and knowledge play a crucial role in solving difficult tasks” (WEINERT, 2001a, S. 53).

Nicht allgemein formulierte Kompetenzen, sondern spezifisches Wissen und Erfahrungen sind entscheidend für den angemessenen Umgang mit Situationen und Problemen. Eine Kompetenz, die Problemlösekompetenz genannt wird, soll offensichtlich ausdrücken, dass jemand in der Lage ist, angemessen mit Problemen umzugehen. Hier stellt sich aber sofort die Frage, von welchen Problemen die Rede ist. Es ist m. E. nahezu unmöglich, dass jemand in der Lage ist mit allen Problemen, die in sämtlichen Lebensbereichen entstehen können, umzugehen (vgl. 2.1.2 b). Die inhaltliche Bestimmung der zu lösenden Probleme ist unverzichtbar, wenn ein tatsächlicher Beitrag zum Umgang mit ihnen geleistet werden soll. „In the lively discussions of the meaning of systematic versus situated cognitions, it has been demonstrated that general competencies have virtually no practical utility alone. Rather, specific knowledge, embedded in experience, is required to successfully implement available competencies for solving specific practical problems” (WEINERT, 2001a, S. 54).

Zum einen folgt die Entwicklung von Kompetenzdimensionen der Zielsetzung fachliche Kompetenzen zu konkretisieren, inhaltlich zu differenzieren und

spezifizieren, um die praktische Nützlichkeit des Kompetenzkonzeptes zu erhöhen. Zum anderen wird die Auffassung vertreten, dass die Entwicklung anwendungsbezogener, situativer Kompetenzen, die unterschiedliche Inhaltsbereiche berühren, ausgeprägte fachliche Kompetenzen voraussetzt (vgl. KLIEME et al., 2007, S. 75). Es erscheint unmöglich, etwas zu situativen Handlungskompetenzen zu verbinden, wenn die zugrunde liegenden fachlichen Kompetenzen nicht vorhanden sind.

2.2.2 Begründung lernfeldübergreifender Kompetenzdimensionen

Unter Zugrundelegung der Annahmen, dass systematisches Wissen notwendiger Bestandteil von Kompetenzen ist und fachliche Kompetenzen Voraussetzung für den Erwerb lernfeldspezifischer Handlungskompetenzen sind, stellen sich zwei Fragen.

- 1. In welchem Zusammenhang erfolgt die Förderung situativer, anwendungsbezogener Handlungskompetenzen, wenn doch die ganze Zeit von fachbezogenen inhaltlichen Kompetenzen die Rede ist?*
- 2. Wie kann der Erwerb fachlicher Kompetenzen unter Zugrundelegung eines Lehrplanes, der an Arbeits- und Geschäftsprozessen orientiert ist, zielgerichtet erfolgen?*

An den alten, in Fächern gegliederten Lehrplänen wurde häufig kritisiert, dass sie den Schülern die Verknüpfung des fachsystematischen Wissens mit den konkreten Anwendungssituationen selbst überließen. Ein automatischer Transfer von erworbenem Wissen oder fachlichen Kompetenzen auf konkrete Anwendungssituationen ist nicht ohne Lernen dieses Transfers möglich (vgl. TRAMM, 2002a, S. 25). Mit der Lernfeldorientierung der Rahmenlehrpläne sollen die Ideen verwirklicht werden, dass Unterricht an Anwendungssituationen anknüpft und dass es den Schülern nicht selbst überlassen wird, ihr Wissen zur Bewältigung der an sie gestellten Anforderungen zu nutzen. Es ist schließlich Wissen ganz unterschiedlicher Inhaltsbereiche gefragt, wenn man sich mit einer praktischen Anforderungssituation konfrontiert sieht. Ein Lernfeld bildet im idealtypischen Fall einen Handlungszusammenhang ab, zu dessen Bewältigung sachlogisches Wissen aus unterschiedlichen Bereichen notwendig ist, weswegen das Lernfeld den Platz für den Erwerb situativer Handlungskompetenzen bietet.

Die neuen Rahmenlehrpläne, die die berufliche Anwendungssituation als Ausgangspunkt des Lernens bestimmen, laufen aber Gefahr, die genau entgegengesetzte Problematik hervorzurufen. Der Aufbau sachlogischen und systematischen Wissens, der zwingend notwendig ist, um angemessene Schlüsse zu ziehen, wird den Schülern überlassen.⁹ TRAMM kritisiert, dass „mit dem Verlust der Fächerung zugleich die Preisgabe fachlich, d. h. systematisch strukturierten Wissens als Zielkategorie des Unterrichts ... (verbunden ist) und dies wiederum als Abkehr vom Leitprinzip der Wissenschaftsorientiertheit des Unterrichts“ (TRAMM, 2002b, S. 45) interpretiert wird.

Wissen ist immer zweifach eingebunden. Zum einen ist Wissen in einen anwendungsbezogenen Kontext integriert, der zugleich mit vielen anderen Wissensbereichen verknüpft ist. Zum anderen ist Wissen auf einer abstrakten begrifflichen Ebene in seinen fachsystematischen Zusammenhängen repräsentiert. Beide Arten der Wissensrepräsentation sind unverzichtbar (vgl. ebd., S. 48). Es wird „im curricularen Konstruktionsprozess darauf ankommen ..., Wege zu finden, beide Perspektiven aufeinander zu beziehen und miteinander zu verschränken“ (ebd., S. 49). Da Kompetenz in großem Maße vom verfügbaren Wissen abhängt (vgl. 2.2.1), kann man Kompetenz ebenfalls aus diesen zwei Perspektiven betrachten.

Dieser Versuch, eine Antwort auf die zweite Frage zu finden, führt somit notwendigerweise zur Begründung eines lernfeldübergreifenden Verständnisses des Kompetenzerwerbs neben dem Erwerb von Handlungskompetenz, denn bestimmte Themen- und Inhaltsbereiche, die aus inhaltssystematischer Perspektive ein Ganzes bilden, finden sich in mehreren Lernfeldern eines Rahmenlehrplans wieder. Als kurzes Beispiel wird die fachliche bzw. inhaltliche Dimension der rechtlichen Normierung in der kaufmännischen Berufsausbildung betrachtet.

Vor der Einführung der lernfeldorientierten Rahmenlehrpläne wurde rechtliches Wissen in der kaufmännischen Berufsausbildung überwiegend im Fach *Allgemeine Wirtschaftslehre* gebündelt. Hier wurden Kaufvertragsrecht, Gesellschaftsrecht und

⁹ Eine ausführlichere Erläuterung der Notwendigkeit des Aufbaus sachlogischen und fachsystematischen Wissens liefert TRAMM (2002b, 2003) in den Aufsätzen *Zur Relevanz der Geschäftsprozessorientierung und zum Verhältnis von Wissenschafts- und Situationsbezug bei der Umsetzung des Lernfeldansatzes im kaufmännischen Bereich* und *Prozess, System und Systematik als Schlüsselkategorien lernfeldorientierter Curriculumentwicklung*.

viele andere Rechtsgrundlagen unterrichtet. Das rechtliche fachsystematische Wissen hatte seinen festen Platz im Curriculum. Mit der Neuordnung der schulischen Berufsausbildung nach Lernfeldern tritt rechtliches Wissen an vielen Stellen des Gesamtcurriculums auf. So ist es vorstellbar, dass Fragen des Verbrauchsgüterkaufs zu Beginn des ersten Lehrjahres einer kaufmännischen Ausbildung behandelt werden und erst am Ende des zweiten Lehrjahres spielt der zweiseitige Handelskauf eine Rolle im Lehrplan. Verpasst man, den Zusammenhang zwischen den zwei Anwendungsbereichen des Kaufvertragsrechts herzustellen, verfügt der Schüler im ungünstigsten Fall über zwei voneinander isolierte Bruchstücke eines Inhaltsbereichs. Sicherlich, im günstigsten Fall stellt der Schüler die Beziehung zwischen den beiden Ausformungen des Kaufvertragsrechts selbst her, aber es dürfte unstrittig sein, dass man diese Verknüpfung nicht dem Zufall überlassen darf. Andernfalls wäre gegenüber dem fächerorientierten Berufsschulunterricht nicht viel gewonnen. Die Gemeinsamkeiten und Unterschiede des Verbrauchsgüterkaufs und des zweiseitigen Handelskaufs müssen herausgestellt werden. Um diese zu verstehen, müssen auch die Gründe für die unterschiedliche rechtliche Behandlung von Verbrauchern und Kaufleuten erarbeitet werden und nur so können den Schülern auch die Grundprinzipien unseres Rechtssystems aufgehen, die es ihnen erleichtern, sich zukünftig in der Unübersichtlichkeit und unüberschaubaren Menge gesetzlicher Regelungen zurechtzufinden.

Ein fachlicher Kompetenzerwerb muss dementsprechend über die Lernfelder hinweg betrachtet und geplant werden. Andernfalls laufen die sachlogischen Zusammenhänge Gefahr, vernachlässigt zu werden. Wenn überhaupt eine Transferfähigkeit von Kompetenzen zu erreichen ist, dann nur über das *tiefgründige Verstehen*, um auf WEINERTS Formulierung zurückzugreifen, spezifischer Inhalte und deren eigener Sachlogik.

Dies beantwortet dann auch die zweite oben gestellte Frage nach dem Aufbau inhaltsbezogener Kompetenzen. Der Erwerb sachlogischen Wissens und fachlicher Kompetenzen kann nur erfolgen, wenn man diesen in den betreffenden Anwendungssituationen der Lernfelder auch explizit fördert. Und gerade weil die Lernfelder sich nicht an einer fachlichen Struktur orientieren, sondern an Arbeits- und Geschäftsprozessen, kann der Erwerb fachsystematischen Wissens und fachlicher Kompetenzen nur lernfeldübergreifend erfolgen. Dies wiederum kann nur

geschehen, wenn man sich intensiv mit den Inhalten auseinandersetzt, sich vergegenwärtigt, über welche logische Wissensstruktur bestimmte Inhalte verfügen, was eigentlich den Kerngedanken oder die Leitidee eines bestimmten Inhaltsbereichs ausmacht und den Schülern die Möglichkeit der Auseinandersetzung mit diesen Fragen bietet. Diese Ausführungen lassen nur erahnen, welche intensive inhaltliche Arbeit notwendig ist, um inhaltspezifische Kompetenzen lernfeldübergreifend zu planen und zu fördern. Weitere Überlegungen dazu führen an dieser Stelle zu weit und sind zudem erst angebracht, wenn entsprechende inhaltliche lernfeldübergreifende Kompetenzdimensionen formuliert wurden.

2.2.3 Kompetenzdimensionen identifizieren

Vor dem Hintergrund der Begründung eines inhaltlichen und lernfeldübergreifenden Kompetenzverständnisses lassen sich einige Schlüsse für die Identifikation von Kompetenzdimensionen ziehen. Die Abbildung 3 (TRAMM, 2002b, S. 59) dient der Veranschaulichung vorangegangener Ausführungen und als modellhafte Grundlage für die Identifizierung und Formulierung von Kompetenzen und Kompetenzdimensionen.

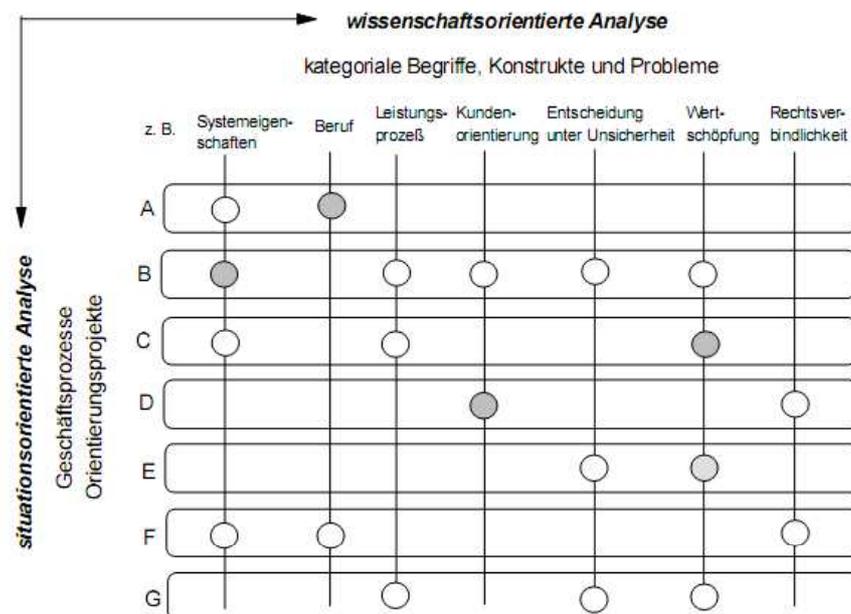


Abbildung 3: Verknüpfung des Situations- und Wissenschaftsbezugs (TRAMM, 2002b, S. 59)

Die horizontalen Balken in der Abbildung können als handlungsprozessorientierte Lernfelder interpretiert werden, die den Erwerb situations- und

anwendungsbezogener Handlungskompetenzen zum Ziel haben. Die vertikalen Linien sind inhaltliche Einheiten, die sich durch kategoriale Begriffe, Konstrukte und Probleme darstellen lassen. Sie stellen den inhaltspezifischen, lernfeldübergreifenden, fachlichen Kompetenzerwerb dar. Inhaltsabhängig spielen bestimmte Prozesse (Lernfelder) für den Erwerb einer fachlichen Kompetenz eine besonders wichtige Rolle, was in der Abbildung durch graue Kreise dargestellt ist, andere leisten ebenfalls einen Beitrag (weiße Kreise) und weitere spielen bezüglich der bestimmten inhaltspezifischen Kompetenz keine Rolle (keine Kennzeichnung). In der vertikalen Richtung gilt es laut TRAMM „übergreifende und grundlegende Denkfiguren, disziplinbestimmende Grundprobleme, Kernbegriffe der Ökonomie, wie z. B. die Idee der komparativen Kosten, der gerechte Preis, die Allokationsproblematik, die Grenzwertbetrachtung, die Idee der Kundenorientierung, die Vorzüge der rechtlichen Normierung wirtschaftlichen Handelns oder auch das Konzept der Beruflichkeit“ (TRAMM, 2002b, S. 59) zu identifizieren. Diese Überlegungen laufen auf die Suche nach kategorialen Begriffen und Schlüsselproblemen nach KLAFKI hinaus (vgl. ebd.). Um wiederholt auf die Bildungsstandarddiskussion zurückzukommen, soll erwähnt werden, dass SEEBER einen direkten Zusammenhang zwischen dem Kompetenzverständnis der Standarddiskussion und der kategorialen Bildung sieht. Wenn KLIEME et al. (2007, S. 26) schreiben, dass Bildungsstandards, die nichts anderes sind als konkretisierte Kompetenzanforderungen, genutzt werden sollen, um Kernideen der Fächer herauszuarbeiten, so versteht SEEBER dies als eine direkte Bezugnahme zur kategorialen Bildung (vgl. SEEBER, 2006, S. 4). BRAND et al. sehen aber dennoch einen Unterschied des Kompetenzbegriffs in der Diskussion um Bildungsstandards in der Allgemeinbildung zu dem in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Dieser Unterschied liefert einen weiteren Hinweis für die Identifikation von Kompetenzdimensionen. Wie bereits erwähnt, verstehen KLIEME et al. Kompetenzen domänenspezifisch. Jeglicher Kompetenzerwerb müsse daher seinen Ausgangspunkt beim „systematischen Aufbau von ‚intelligentem Wissen‘ in einer Domäne“ (KLIEME et al., 2007, S. 22) haben. Mit der Lernfeldorientierung, so BRAND et al., würde diese Forderung in ihr Gegenteil verkehrt, denn das Lernfeldkonzept legt den beruflichen situativen Kontext und die konkrete berufliche Anforderungssituation als Ausgangspunkt des Unterrichts fest. Dies führt dazu, dass die Blickrichtung

verändert wird. In der Standarddiskussion wird davon ausgegangen, dass der Kompetenzerwerb ausgehend von Schulfächern über kognitive Leistungsfähigkeit erfolgt. Es gilt dann, die Lerninhalte entsprechend zu situieren. Im berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskurs hingegen nimmt der Kompetenzerwerb in der beruflichen Handlungssituation, den Lernfeldern, seinen Ausgang und der Lehrende ist damit konfrontiert, die fachlichen kognitiven Leistungen sowie die relevante Wissensbasis zu identifizieren. Durch die lernfeldorientierten Rahmenlehrpläne erfolgt mit Blick auf die Standarddiskussion eine Verschiebung des Fokus von kognitiven Leistungen in einem Fach auf handlungsorientierte Situationsbewältigung in einem Lernfeld (vgl. BRAND et al., 2005, S. 5-7). Auch SEEBER greift diesen Unterschied auf und identifiziert drei damit zusammenhängende Problemfelder. Erstens sind Lernfelder nicht mit Fächern zu vergleichen, weswegen der Domänenbegriff, wie KLIEME et al. ihn verwenden, nicht übertragbar ist. Zweitens ist der Begriff der Handlungskompetenz bisher unzureichend präzisiert. Drittens werden Aufgabenstellungen bei KLIEME et al. aus Kompetenzmodellen gewonnen, während diese in der beruflichen Bildung aus Handlungsprozessen resultieren (vgl. SEEBER, 2006, S. 7-8). Die Auflösung dieser Problembereiche ist in Hinblick auf eine Übertragung des Kompetenzkonzeptes der Bildungsstandarddiskussion aber gar nicht notwendig, denn Kompetenz erschöpft sich weder in fachspezifischen kognitiven Leistungen noch in handlungsorientierter Situationsbewältigung allein. Die kognitiven Leistungen benötigen einen Anwendungsbezug, damit sie nützlich im Umgang mit Anforderungen sein können, und die konkrete Situationsbewältigung muss auf kognitiven Verstehensprozessen beruhen, wenn sie mehr als bloßes Schemalernen sein soll. Für die Identifizierung relevanter Inhaltsbereiche für den schulischen Teil der Berufsausbildung bedeutet diese Umkehrung der Perspektive keinesfalls einen unvereinbaren Gegensatz. Ganz im Gegenteil liefert die Zugrundelegung von für den Beruf wichtigen Arbeits- und Geschäftsprozessen entscheidende Hinweise darauf, welche Inhalte von ganz besonderer Bedeutung sind. Das angestrebte Kompetenzziel darf aber keinesfalls auf die beruflichen Handlungsanforderungen und somit die berufliche Handlungskompetenz verkürzt bleiben. Neben ihrer Bedeutung für berufliche Handlungssituationen müssen Inhalte auch immer wieder hinsichtlich ihrer Bedeutung für das private und gesellschaftliche Leben betrachtet und ausgewählt werden. Diese Möglichkeit ergibt sich dann, wenn

von der konkreten beruflichen Handlungssituation abstrahiert und eine fachlich-inhaltliche Perspektive eingenommen wird. An der Tatsache, dass in praktischen Anwendungssituationen zum Tragen kommende Handlungskompetenzen notwendigerweise sachlogisches Wissen und fachliche Kompetenzen voraussetzen, ändert dieser Perspektivenwechsel letzten Endes nichts. Er erleichtert allenfalls die angestrebte Verbindung von praktischen Anforderungen mit inhaltlichen Wissenssystemen und verdeutlicht einmal mehr, dass der Weg der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, bei der Lebensbedeutung von Inhalten für Schüler anzusetzen, durchaus praktikabel, vielleicht sogar der praktikablere Weg ist, um relevante Inhaltsbereiche zu identifizieren und zu konkretisieren. Die konkrete Beschreibung und mögliche Stufung von Kompetenzen erfolgt erst im Zusammenspiel von Handlungen und systematischen Inhalten. Es besteht dementsprechend gar nicht die Notwendigkeit die Domänenspezifität der Bildungsstandarddiskussion und die Lernfeldorientierung der Rahmenlehrpläne auf einen Nenner zu bringen.¹⁰ Sie stellen die zwei Perspektiven des Sachbezugs und des Anwendungsbezugs dar und keiner der beiden könnte zu Gunsten des jeweils anderen aufgehoben werden. Sie stehen gleichwertig nebeneinander, können nicht in einem Ganzen aufgehen und müssen, wie bereits von TRAMM festgestellt, in einen sinnvollen Zusammenhang miteinander gebracht werden.

WEINERT gibt einen Hinweis zur Identifizierung von Kompetenzen, der durchaus zum eben erläuterten Perspektivenwechsel passt. Seines Erachtens sind nicht alle möglichen kognitiven Ressourcen für die Identifikation von Kompetenzen in Betracht zu ziehen. Stattdessen benötigt man eine Klassifikation von Anforderungen, Problemen und Aufgaben, mit denen sich das Individuum konfrontiert sieht. Man benötigt keine umfassende soziologische Klassifikation von Anforderungen,

¹⁰ Das Projekt *Kompetenzstandards in der Berufsausbildung* (vgl. o. A., 2007, S. 6) zum Beispiel geht in seinen Arbeitshypothesen davon aus, dass es ein allgemeines Kompetenzmodell für alle Berufe des dualen Systems gibt. Die Ausbildungsberufe stellen die Domänen in diesem Modell dar. Die Kompetenzanforderungen sind in diesem Fall domänenspezifisch, weil sie sich auf bestimmte Ausbildungsberufe beziehen. Die Entwicklung eines allgemeinen Kompetenzmodells für die duale Berufsausbildung wird im Rahmen dieser Arbeit kritisch beurteilt, da sie zu großer Abstraktion führen und den praktischen Nutzen mindern würde. Berufe mit Domänen zu vergleichen ist eine geschickte Möglichkeit, um den Domänenbegriff in die berufliche Ausbildung zu integrieren. Der Unterschied zwischen Domänen als Fächer und Domänen als Berufe darf jedoch nicht unbeachtet bleiben. Betrachtet man Berufe als Domänen setzen diese sich wiederum aus unterschiedlichen Domänen, wie KLIEME et al. sie verstehen, zusammen.

vielmehr eine prototypische, typische und spezifische Klassifizierung von Leistungsanforderungen, Leistungskriterien und Kompetenzindikatoren (vgl. WEINERT, 2001a, S. 57). Auch WEINERTs Rat folgend, ist bei der Suche nach Kompetenzdimensionen und der Beschreibung der entsprechenden Kompetenzen zum einen der Rahmenlehrplan als gesetzlich fixierte Anforderung an Berufsschüler zugrunde zu legen. Zum anderen sind die Anforderungen der betrieblichen Praxis zu berücksichtigen, wenn der Rahmenlehrplan diese nicht entsprechend abbildet. Dies geschieht im Folgenden durch den Ausbildungsrahmenplan.¹¹ Darüber hinaus ist die Bedeutung des Erwerbs von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften für den Schüler einzubeziehen.

Als konzeptionelle Basis für das Gesamtziel des Kompetenzerwerbs in der beruflichen Bildung wird entsprechend der Abbildung 4 folgendes Modell vorgeschlagen.

- In der beruflichen Bildung gilt es situative Handlungskompetenzen (Anwendungsbezug) und inhaltsbezogene fachliche Kompetenzen (Sachbezug) zu fördern.
- Handlungskompetenzen haben ihren Platz in den Lernfeldern, fachliche Kompetenzen müssen lernfeldübergreifend betrachtet werden.
- Beide Arten von Kompetenzen sind notwendig und bedingen ihren Zweck und Nutzen gegenseitig.
- Der Erwerb fachlicher Kompetenzen sollte möglichst spiralförmig über die Lernfelder hinweg erfolgen.
- Der Erwerb fachlicher Kompetenzen erfolgt in inhaltlichen Kompetenzdimensionen.
- Kompetenzdimensionen lassen sich identifizieren und beschreiben, indem man die Fachwissenschaften und die Ordnungsmittel des Berufes zu Rate zieht.
- Die elementaren und fundamentalen Fragen oder Phänomene, die Schlüsselprobleme einer Kompetenzdimension sind mit Hilfe der kategorialen Bildung KLAFFKIS herauszuarbeiten.

Abbildung 4 liefert einen Überblick über die bisherigen Erläuterungen zum Zusammenhang von Handlungskompetenzen und fachlichen Kompetenzen und den zu befragenden Bezügen für die Identifizierung von Kompetenzdimensionen.

¹¹ Vorstellbar wäre ebenfalls die Einbeziehung empirischer Studien über die betrieblichen Anforderungen in einem Beruf und/oder Berufsbildbeschreibungen, die sich an betrieblichen Aufgabenstellungen und Tätigkeitsbereichen orientieren.

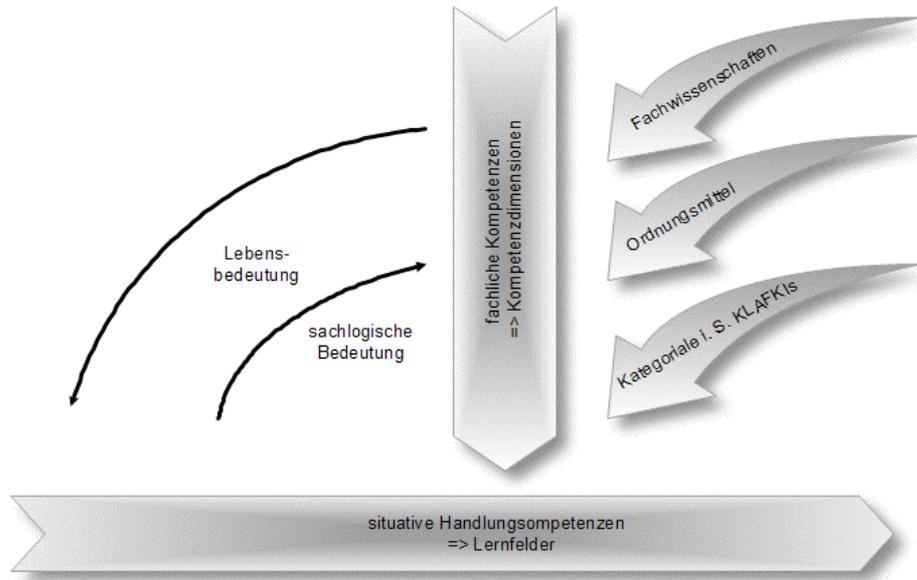


Abbildung 4: Handlungskompetenzen und fachliche Kompetenzen

Die fachlichen Kompetenzen wirken auf die Handlungskompetenzen ein, da sie eine wichtige Voraussetzung für deren Erwerb darstellen. Nichtsdestotrotz verfügen fachliche Kompetenzen über einen eigenen Wert und haben nicht nur den Zweck, in den Handlungskompetenzen aufzugehen. Handlungskompetenzen und fachliche Kompetenzen begründen und bezwecken sich gegenseitig, indem die Handlungskompetenzen die Lebensbedeutung der fachlichen Kompetenzen verdeutlichen und die fachlichen Kompetenzen den sachlogischen Zusammenhang der Handlungskompetenzen verstehbar machen. Die situationsorientierten Handlungskompetenzen werden in den Lernfeldern abgebildet, die inhaltlichen Bezugspunkte der fachlichen Kompetenzen gilt es als weitere Perspektive der curricularen Arbeit mit Hilfe von Fachwissenschaften, Ordnungsmitteln der Berufsausbildung und der kategorialen Bildungstheorie KLAFKis zu bestimmen.

3 KLAFKIs kategoriale Bildung

Zunächst wird die kategoriale Bildung KLAFKIs als methodische Grundlage zur Identifizierung von Kompetenzdimensionen beschrieben und diskutiert. Die didaktische Fragestellung, aus der KLAFKIs kategoriale Bildung erwächst, ist die nach der Auswahl der Bildungsinhalte (vgl. KLAFKI, 1970, S. 25). Seine Überlegungen haben nicht an Aktualität und ebenso wenig an Bedeutung verloren, da die Auswahl und die Begründung der Inhalte schulischer Bildung heute nicht weniger wichtig sind als vor 40 Jahren. Angesichts von Konzepten wie dem der Handlungskompetenz und Rahmenlehrplänen, die ihren Ausgangspunkt in beruflichen Arbeits- und Geschäftsprozessen nehmen, gewinnt die Aufgabe der Auswahl und Begründung von Unterrichtsinhalten eine neue Qualität. Die Tendenz zur Kompetenzorientierung und die Neugestaltung der Lehrpläne verdeutlichen einmal mehr, dass Schule mehr zu leisten hat, als Wissen zu vermitteln. Das Kompetenzkonzept, wie es im vorangegangenen Kapitel erläutert wurde, eignet sich, dieses Mehr als Wissen auszumachen, weil es die Möglichkeit liefert das Wissen und das Können, das Denken und das Handeln, zwischen denen so lange ein Dualismus geherrscht hat und immer noch fortwirkt¹², miteinander in Zusammenhang zu bringen. Das berufliche Bildungssystem, das den Handlungskompetenzerwerb im Gegensatz zum fachlichen Kompetenzerwerb als richtungsweisendes Ziel versteht, steht aber vor der Aufgabe das Mehr in Form von Kompetenzen zu explizieren und mit relevanten und notwendigen Inhalten zu verbinden, denn wie bereits dargelegt werden Kompetenzbeschreibungen nur als nützlich und sinnvoll erachtet, wenn sie auf bedeutende Inhalte bezogen sind.

Die Lernfelder liefern einen Teil zur Erfüllung dieser Aufgabe. Sie verbinden anwendungsbezogene Kompetenzen mit situierten Inhalten. Wenn man auch im Einzelnen Zweifel bezüglich der Auswahl der Arbeits- und Geschäftsprozesse, der beschriebenen Ziele und der unvollständigen Inhaltsangaben haben kann, so bieten die Lernfelder doch eine gute, wenn auch erweiterbare, Orientierungsleistung für die Förderung situationsbezogener Handlungskompetenzen. Die Sachlogik von Inhalten

¹² Den Dualismus von Denken und Handeln hat TRAMM (1994) in *Die Überwindung des Dualismus von Denken und Handeln als Leitidee einer handlungsorientierten Didaktik* thematisiert.

sowie der Erwerb inhaltspezifischer Kenntnisse und fachlicher Kompetenzen bleiben in den aktuell geltenden Rahmenlehrplänen hingegen unberücksichtigt. (Mit anderen Worten: Der inhaltspezifische Kompetenzerwerb, wie er in den Abbildungen 3 und 4 in der Vertikalen dargestellt ist, hat in den lernfeldorientierten Rahmenlehrplänen keinen Platz.) Die in den Rahmenlehrplänen aufgeführten Inhalte sind unvollständig und in ihrer Struktur ausschließlich am arbeits- und geschäftsprozessorientierten Lernfeld ausgerichtet. Dementsprechend wird KLAFKIs Frage nach den Inhalten aufgegriffen, um die fachlichen Dimensionen der Kompetenzen aufzuarbeiten. An dieser Stelle soll KLAFKIs kategoriale Bildungstheorie vor dem Hintergrund des Kompetenzkonzeptes als eine Möglichkeit betrachtet werden, Entscheidungen bezüglich der Auswahl, Begründung und Strukturierung relevanter Bildungsinhalte zu treffen.

KLAFKIs Grundannahme der 60er Jahre lautet, dass die Besinnung auf exemplarische Unterrichtsinhalte, auf das Wesentliche, Repräsentative und Elementare implizit eine gemeinsame Auffassung vom Wesen der Bildung andeutet. KLAFKI betrachtet es als notwendige Voraussetzung für die Verwirklichung der zu der Zeit modernen Ansätze, dass die den Ansätzen immanente Bildungstheorie bewusst gemacht wird und schlägt dafür seinen Ansatz der kategorialen Bildung vor. KLAFKI positioniert seine kategoriale Bildung über den überkommenen materialen und formalen Bildungstheorien, wobei er beide ausführlich betrachtet, um nicht Gefahr zu laufen, unbewusst deren Tradition fortzuführen oder seiner eigenen Theorie unzutreffende Auslegungen zugrunde zu legen (vgl. KLAFKI, 1970, S. 26-27). Im Folgenden werden KLAFKIs Kritik an materialer und formaler Bildungstheorie (3.1), die kategoriale Bildungstheorie (3.2) und ihr Nutzen für die Entwicklung lernfeldübergreifender Kompetenzdimensionen (3.3) erläutert.

3.1 KLAFKIs Kritik an materialer und formaler Bildungstheorie

Die materiale Bildungstheorie sieht das Wesen der Bildung in der Aufnahme von Wissen. Sie fokussiert damit die Objektseite, d. h. die inhaltlichen Gegenstände der Bildung. Mit ihren Ausprägungen, dem bildungstheoretischen Objektivismus und der Bildungstheorie des Klassischen, sind zwei Möglichkeiten genannt, Bildungsinhalte zu bestimmen.

Der bildungstheoretische Objektivismus postuliert, dass die Inhalte der Bildung „gleichbedeutend mit den objektiven Inhalten der Kultur seien“ (KLAFKI, 1970, S. 28). Dabei ist der Mensch wie ein Gefäß, der die objektiven Inhalte, so wie sie in der Kultur zu finden sind, aufnimmt. Da die Wissenschaft im menschlichen Leben eine bedeutende Stellung eingenommen hat, nimmt der bildungstheoretische Objektivismus in der Schulpädagogik häufig die Form des Scientismus, der Verwissenschaftlichung von Schule an. „Wissen im Sinne der Wissenschaft erscheint nun als der eigentliche Sinn der Bildung“ (ebd.). Die Kritik am bildungstheoretischen Objektivismus fasst KLAFKI in drei Punkten zusammen. Erstens werden die Inhalte der Kultur verabsolutiert und aus ihrer Geschichtlichkeit gelöst. So erlangen sie unangezweifelte Gültigkeit. Zweitens wird vernachlässigt, dass die Wissenschaft ihre eigenen Fragestellungen hat, von denen ihre Ergebnisse abhängen. Diese Fragestellungen können und müssen nicht die eines jungen Menschen sein. Und drittens liefert der bildungstheoretische Objektivismus keinerlei Auswahlkriterien für die zu lehrenden objektiven Inhalte. Er steht einer großen Menge an Inhalten gegenüber, die nicht alle gelehrt werden können (vgl. ebd., S. 29).

Die Bildungstheorie des Klassischen versucht den letztgenannten Kritikpunkt der fehlenden Auswahlkriterien dadurch zu entgehen, dass sie das Klassische als Auswahlkriterium für Bildungsinhalte vorsieht. Das Klassische von Inhalten zeigt sich in der Eigenschaft, dass es bestimmte menschliche Qualitäten deutlich werden lässt. In klassischen Inhalten kann man das ideale menschliche Selbstverständnis in Form der Fundamente und Leitbilder der menschlichen Gemeinschaft entdecken. Durch diese idealen Gehalte, die sich weder auf eine bestimmte Epoche noch auf einen bestimmten Lebensbereich beziehen müssen und große kulturelle Schöpfungen wie auch die Verwirklichung des schlichten Menschentums beinhalten können, erlangt der Mensch seine geistige Existenz. Man könnte annehmen, dass das Exemplarische nichts anderes wäre, als eine Neufassung der materialen Bildungstheorie des Klassischen, doch dass das Klassische allein nicht das Wesen der Bildung ausmachen kann, verdeutlichen die folgenden Kritikpunkte. Die Auswahlproblematik wird durch die Theorie des Klassischen nicht überwunden, denn die Auswahl des gültigen Klassischen kann immer nur im Kontext des jeweiligen Lebensraums, in dem Bildung stattfindet, erfolgen. Außerdem bleibt unberücksichtigt, dass das Klassische nicht nur in der Vergangenheit zu suchen ist.

Das Klassische tritt in der Vergegenwärtigung der geistigen Grundrichtungen und ihren Vertretern auf und dort, wo gegenwärtige Aufgaben geschichtliche Parallelen haben, so dass die Geschichte als klassisches Vorbild dienen kann. Die Aufgaben der Gegenwart haben aber oftmals keine klassischen Vorbilder, da sie gerade charakteristisch für die Gegenwart und völlig neu sind (vgl. KLAFKI, 1970, S. 30-32).

Im Gegensatz zu der beschriebenen materialen Bildungstheorie, dessen Ausgangspunkt die objektiven Inhalte sind, richtet die formale Bildungstheorie ihren Blick auf das Subjekt, auf den sich bildenden Menschen. Das Wesen der Bildung ist demnach nur ausgehend von einer subjektorientierten Betrachtungsweise zu erfassen. Als die Grundformen formaler Bildungstheorie werden die Theorie der funktionalen Bildung und die Theorie der methodischen Bildung betrachtet (vgl. ebd., S. 32).

Die Theorie der funktionalen Bildung sieht das Wesen der Bildung in der Entwicklung und Ausbildung der körperlichen, seelischen und geistigen Kräfte des Menschen. Davon ausgehend, dass der Mensch das, was er an Kräften gewonnen hat, auf andere Inhalte und Situationen übertragen kann, beherbergt sie das Problem der Auswahl derjenigen Inhalte, die einen solchen Transfer ermöglichen. Zwei entscheidende Kritikpunkte werden von KLAFKI aufgeführt. Die funktionale Bildungstheorie geht davon aus, dass sich geistige und seelische Kräfte des Menschen wie geistige Muskeln entwickeln. Bildung ist in diesem Fall ein Prozess, der die im Menschen ruhenden geistigen Möglichkeiten durch Übung zu wirklichen geistigen Kräften ausbildet. Diese Annahme ist nicht nur hypothetisch, sondern vernachlässigt auch, dass die Begegnungen des Menschen mit der Welt auch Inhalte der Bildung ausmachen müssen, um den Menschen zum Lernen zu motivieren. Diese Inhalte können nicht nur Mittel zur Entwicklung von Kräften sein, sie verfügen auch über einen eigenen Wert. Der zweite Kritikpunkt lässt die Theorie der funktionalen Bildung unzulänglich werden. Es ist erwiesen, schreibt KLAFKI, dass ein Mensch, der in einem bestimmten Gebiet über eine bestimmte Fähigkeit verfügt, diese Fähigkeit keinesfalls ohne Weiteres auf andere Gebiete übertragen kann. Dies macht deutlich, dass die Ausbildung von Kräften eng mit den Inhalten zusammenhängt und nicht unabhängig von ihnen existiert (vgl. ebd., S. 32-36).

Die zweite Ausformung der formalen Bildungstheorie, die Theorie der methodischen Bildung, richtet den Fokus auf den Vorgang des Lernens. Das Wesen der Bildung

besteht in diesem Ansatz in der Aneignung, Verfügbarkeit und Nutzung von Denkweisen, Kategorien und Maßstäben als Methoden, mit deren Hilfe sich der Mensch benötigte Inhalte aneignen kann. Analog zum inhaltlichen Scientismus der materialen Bildungstheorie könnte man diese Idee methodischen Scientismus nennen, da Wissenschaft besonders durch ihre Methoden definiert wird. Genau wie die funktionale Bildungstheorie unterliegt die Theorie der methodischen Bildung der Kritik, dass Methoden nicht unabhängig von den Inhalten existieren können. Die Inhalte bestimmen schließlich die Anwendbarkeit einer Methode. Die Verabsolutierung von Methoden führt meist zur Unterwerfung aller Bereiche unter die Methode eines Bereichs (vgl. KLAFKI, 1970, S. 36-38).

Die Kritik an den Ausformungen der materialen und formalen Bildungstheorien sollte zeigen, dass beide gewisse Unzulänglichkeiten aufweisen, wenn es um die Bestimmung des Wesens der Bildung und die Auswahl von Bildungsinhalten geht. Darüber hinaus verdeutlichen die Ausführungen den hohen Stellenwert, den die Auswahl der Bildungsinhalte einnehmen sollte, auch aus der gegenwärtigen Perspektive. Die Auseinandersetzung mit Fragen der Bildungsinhalte nimmt immer noch und vor allem in der pragmatischen Auseinandersetzung einen viel zu kleinen Raum ein, dabei ist die Frage danach, was Schüler lernen sollen und warum, doch die grundlegendste von allen. Besonders in Hinblick auf die relativ offenen Rahmenlehrpläne für den schulischen Teil der Berufsausbildung, die bezüglich der Inhaltsauswahl große Spielräume eröffnen, sollten die Fragen und Begründungen der Unterrichtsinhalte einen entscheidenden Teil der Curriculararbeit ausmachen und nicht den Gestaltern von Abschlussprüfungen überlassen werden. Um gleich eine der naheliegendsten Entgegnungen zu entkräften, sei an dieser Stelle gesagt, dass die derzeitige Ausgestaltung der Prüfungen im Bereich der Berufsbildung nicht dazu führen darf, dass diese den Rahmen für Entscheidungen der Inhaltsauswahl bilden. Es wäre Ironie, wenn bürokratische Langatmigkeit zur Blockierung des Strebens nach einer qualitativen Verbesserung beruflicher Bildung führen würde.

3.2 Kategoriale Bildung

Das Anliegen der kategorialen Bildung KLAFKIS ist keinesfalls eine Synthese materialer und formaler Bildungstheorie. KLAFKI betrachtet Bildung als ein Ganzes und nicht als ein aus Teilen additiv zusammengefügtes Konstrukt. Darüber hinaus

gehen Ansätze, die sowohl formale als auch materiale Bildung zu integrieren versuchen, in aller Regel davon aus, dass es so etwas wie formale Bildung gibt, die letztlich als etwas von den Inhalten losgelöstes erscheint. Diese formale Bildung wird dann durch materiale Elemente ergänzt. Diese Vorstellung hält KLAFKI für unhaltbar (vgl. KLAFKI, 1970, S. 38-39).

Das richtige Verständnis vom Wesen der Bildung, besonders hinsichtlich der Auswahl von Bildungsinhalten, kann nur erlangt werden, wenn die isolierten materialen und formalen Theorien als „Momente‘ im Sinne dialektischen Denkens“ (ebd., S. 39) begriffen werden. Das bedeutet, dass man die Aspekte formaler und materialer Bildungstheorie „als Bestimmungen, die nur im Ganzen und vom Ganzen aller auftretenden Bestimmungen her ihre Wahrheit offenbaren und die zugleich selbst dieses Ganze mitbedingen und erhellen“ (ebd.), verstehen muss. In den didaktischen Vorschlägen zum Exemplarischen, Typischen, Repräsentativen, Elementaren klingt nach KLAFKI eine solche Bildungsauffassung an (vgl. ebd.).

In seinen folgenden Ausführungen versucht KLAFKI das dialektische Denken an zwei Beispielen zu verdeutlichen. Zur Veranschaulichung wird eines hier angeführt. Bei dem von WAGENSCHNEIDER (1953, S. 42-57) vorgeschlagenen Unterrichtsthema *Der Mond und seine Bewegung* handelt es sich um eine Unterrichtssequenz zum newtonschen Erklärungsprinzip der Mondbewegung. WAGENSCHNEIDER erläutert, wie vom Gipfel eines hohen Berges Steine geworfen werden. Die Aufschlagorte liegen immer weiter weg, um so kräftiger und höher man wirft, und irgendwann ist der ganz besondere Fall erreicht, bei dem der Stein die Erde nicht mehr erreicht. Die Krümmung der Bahn des fliegenden Steins ist identisch mit der Erdkrümmung und der Stein fliegt für immer um die Erde herum. So zeigt Newton, wie aus dem Werfen das Kreisen geworden ist. Durch die Einsichten, die ein Mensch an diesem Beispiel gewinnt, „die in ihm als wahres Bildungswissen lebendig geworden“ (KLAFKI, 1970, S. 40) sind, hat er einen Grundsachverhalt der ihn umgebenden Welt erfasst.

Der Inhalt ist hier nicht als austauschbares Bildungsmittel von Kräften zu betrachten, sondern ist an sich ein streng objektiver Sachverhalt. Die Sachlichkeit, der gemäß bildungstheoretischem Objektivismus die entscheidende Bildungswirkung zukommt, ist in geschildertem Beispiel gewährleistet. Diese strenge Sachlichkeit ist aber nur möglich, weil sie in einer reinen und einfachen Form auftritt, die den Schülern

zugänglich ist. Und diese reine Form wiederum spiegelt die Grundidee des Klassischen wieder. Die Suche nach exemplarischen, elementaren, überzeugend-einfachen und vorbildlich-charakteristischen Inhalten ist vergleichbar mit der Suche nach dem Klassischen. Die Grundformen der materialen Bildungstheorie sind in dem Unterrichtsbeispiel über den Mond und seine Bewegung wiederzufinden. Laut KLAFKI müssen aber die materialen Elemente des Unterrichts von Beginn an mit seinen formalen Elementen zusammen betrachtet werden. Das Klassische bewirkt nicht für sich allein schon eine bildende Wirkung. Die angedeutete Unterrichtseinheit ist deswegen ein geeigneter Unterrichtsinhalt, weil sie eine Funktion für den Menschen besitzt. Das Thema *Der Mond und seine Bewegung* ist dazu geeignet neue Fragen im Menschen aufzuwerfen, weil es über den pragmatischen Sinn hinaus eine Lebensbedeutung für den Menschen hat. Da die aktive Aneignung des Inhaltes mit einem positiven Gefühl der Erkenntnis und des Wachstums einhergeht, wird die neu erworbene Einsicht selbst zur Kraft. Und dies ist die grundlegende Idee der funktionalen Bildung. Darüber hinaus liegt der Bewegung des Mondes ein Erklärungsprinzip zugrunde, das nicht nur auf den Mond zutrifft, sondern den generellen Zusammenhang zwischen der Trägheit einer sich bewegenden Masse und der Schwerkraft erklärt. Es handelt sich um ein theoretisches Erklärungsprinzip, das neben dem Mond auch auf alle anderen planetarischen Bewegungen und die Ballistik anzuwenden ist. Das Auftreten eines Bildungsinhaltes in seiner reinen, exemplarischen, elementaren Form führt dazu, dass die Aneignung dieses Bildungsinhaltes als geistige Kraft im Sinne eines zukünftig möglichen Transfers erscheint. Die Idee der methodischen Bildung findet ihre Verwirklichung im erläuterten Unterrichtsbeispiel im selbstständigen Nachvollzug des Weges, der zum newtonschen Erklärungsprinzip der Mondbewegung führt. Nur im Zuge der selbsttätigen Aneignung eröffnen sich dem Menschen die Fragen und Wege, die er stellen und gehen muss, um sein Ziel zu erreichen. Dem Inhalt selbst wohnt implizit der Weg inne, auf dem er zum Inhalt wurde. Und so legt dieser Weg bereits die Frageperspektive für das zugrunde liegende Phänomen fest. Die methodische Bildung ist aus dieser Perspektive zwangsläufig Bestandteil der Aneignung wirklich bildender Inhalte. KLAFKI zieht sogar in Betracht, dass es dem Menschen gelingen könnte, an diesem Beispiel die naturwissenschaftliche Methode schlechthin zu erfassen. Deren Möglichkeiten und die Einsicht in deren großartige Erfindung

könnten ein dauerhaftes Interesse erwecken, was schließlich das emotionale Moment des Unterrichtsexempels ausmachen würde (vgl. KLAFKI, 1970, S. 40-41).¹³

Nach einem weiteren Beispiel versucht KLAFKI den Ansatz der kategorialen Bildungstheorie allgemein zu formulieren. Kategoriale Bildung vereint formale und materiale Aspekte, nicht indem sie additiv zusammengefügt werden, sondern indem sie als eine Einheit erscheinen, die sprachlich nur mit Hilfe dialektisch verschränkter Formulierungen dargestellt werden kann. „Bildung ist Erschlossensein einer dinglichen und geistigen Wirklichkeit für einen Menschen – das ist der objektive oder materiale Aspekt; aber das heißt zugleich: Erschlossensein dieses Menschen für diese seine Wirklichkeit – das ist der subjektive oder formale Aspekt zugleich im ‚funktionalen‘ wie im ‚methodischen‘ Sinne“ (ebd., S. 43). Zum einen beinhaltet Bildung das Erkennen und Verstehen kategorial erhellender Inhalte auf der objektiven Seite, zum anderen gewinnt der Mensch durch diese Inhalte Einsichten, Erlebnisse und Erfahrungen auf der subjektiven Seite. „Anders formuliert: Das Sichtbarwerden von ‚allgemeinen Inhalten‘, von kategorialen Prinzipien im paradigmatischen ‚Stoff‘, also auf der Seite der ‚Wirklichkeit‘, ist nichts anderes als das Gewinnen von ‚Kategorien‘ auf der Seite des Subjekts“ (ebd.). „Bildung ist *kategoriale Bildung* in dem Doppelsinn, daß sich dem Menschen eine Wirklichkeit ‚kategorial‘ erschlossen hat und daß eben damit er selbst – dank der selbstvollzogenen ‚kategorialen‘ Einsichten, Erfahrungen, Erlebnisse – für diese Wirklichkeit erschlossen worden ist“ (ebd., S. 44). Das Adjektiv kategorial ist hier nicht differenzierend, sondern als auf den Wesenskern eines Inhaltes hindeutend zu verstehen.

Die folgende Abbildung liefert eine schematische Übersichtsdarstellung der kategorialen Bildungstheorie KLAFKIS.

¹³ Um das Unterrichtsexempel in seiner ganzen Reichweite zu erfassen, ist es empfehlenswert, den Originaltext zu lesen.

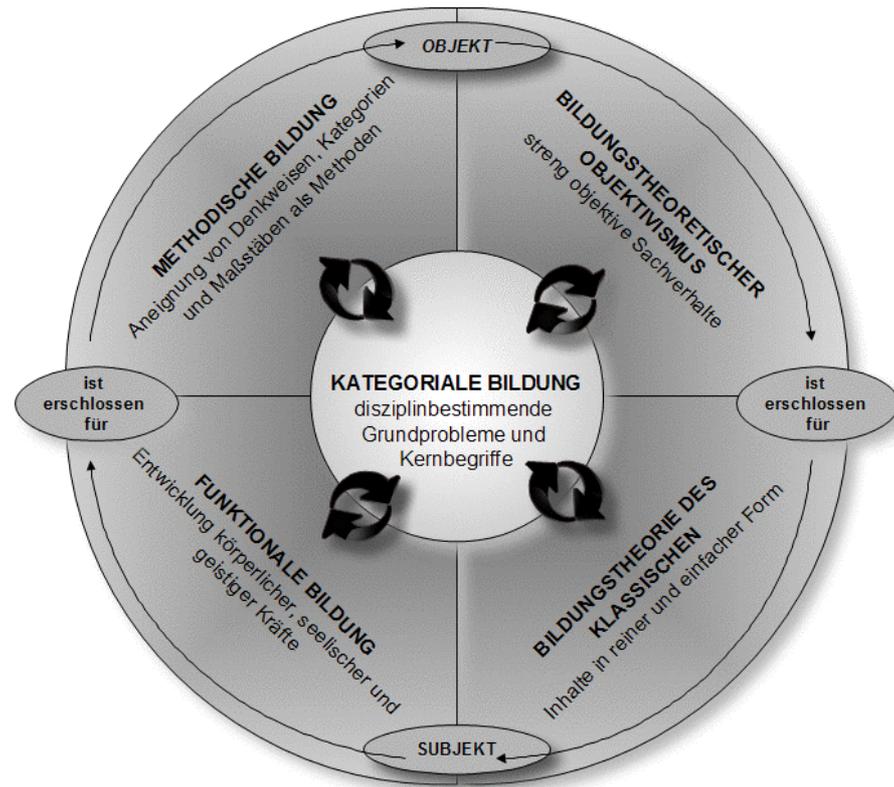


Abbildung 5: Schema der kategorialen Bildung
(vgl. KLAFKI, 1970, S. 26-44)

Hinsichtlich der Frage, welche Inhalte mit welchen Methoden im Sinne der kategorialen Bildungstheorie gelehrt werden sollen, gibt KLAFKI in der zugrunde gelegten Studie lediglich zwei Hinweise.

Erstens können nur die Inhalte zentrale Bestandteile des Curriculums sein, die den beschriebenen formalen und materialen Kriterien als Einheit entsprechen. „Alles, was nicht repräsentativ für grundlegende Sachverhalte und Probleme ist, sondern nur Einzelwissen oder Einzelkönnen, das nicht kategorial erschließend zu wirken vermag; alles, was nur ‚auf Vorrat‘, auf eine Zukunft hin Bedeutung hat, die der junge Mensch nicht bereits in seiner Gegenwart als *seine* Zukunft zu erfahren vermag; alles, was nur tradierte Vergangenheit ist, ohne daß es dem Schüler im Bildungsvorgang selbst als seine Vergangenheit transparent würde; alles, was für den Schüler nicht auf *seine* Wirklichkeit bezogen ist, also nicht in den Horizont seiner lebendigen Fragen und Aufgaben hineingeführt werden und deshalb auch nicht Kategoriale des eigenen geistigen Lebens werden kann; alles endlich, was dem Schüler nicht wenigstens der Möglichkeit nach den Durchstoß zum Fundamentalen, zu den tragenden Kräften der Grundbereiche unseres geistigen Lebens erlaubt – alles

das sollte in unserem Bildungswesen keinen Ort – jedenfalls keinen zentralen Ort – mehr haben“ (KLAFKI, 1970, S. 44-45).

Zweitens führt die Idee der kategorialen Bildung zu der didaktischen Aufgabe, Kategorien und Strukturen für die jeweiligen Inhaltsbereiche, die für die Lebenswelt der Schüler bedeutsam sind, zu entwickeln. Diese Kategorien und Strukturen, zusammengefasst in einem Bezugssystem, ermöglichen die Auswahl elementarer, exemplarischer und typischer Inhalte (vgl. ebd.).

3.3 Der Nutzen der kategorialen Bildung für die Identifizierung und Beschreibung von Kompetenzdimensionen

Die Theorie der kategorialen Bildung erinnert daran, dass die Inhalte, trotz aller Kompetenz- und Handlungsorientierung und trotz der Abkehr von der Fachsystematik, das Wesentliche der Bildung ausmachen. Sie stellt einleuchtend dar, dass sachlogische Inhalte eben doch viel mehr bieten als das Auswendiglernen von Fakten und dass Inhalte über eigene, ihnen immanente Werte verfügen.

Bevor darüber nachgedacht wird, inwiefern die kategoriale Bildungstheorie nützlich bei der Identifikation und Beschreibung von Kompetenzdimensionen sein kann, sollen exemplarisch Ergebnisse der Suche nach ähnlichen Vorhaben der Inhaltsbegründung im Sinne KLAFKIs dargestellt werden.

In der allgemeinen Wirtschaftsdidaktik wurde die Suche nach dem Kategorialen in vielfältiger Weise angegangen. Es existiert eine Vielzahl von Lösungsansätzen, die sich auf den allgemeinbildenden Vollzeitschulbereich beziehen. Im Sinne einer kategorialen Wirtschaftsdidaktik wird - nicht unwesentlich unter dem Einfluss der KLIEME-Expertise (2007) - versucht, Kategorien des allgemeinbildenden Wirtschaftsunterrichts zu entwickeln, um die elementaren Inhalte identifizieren zu können. Beispielhaft werden zwei Vertreter einer allgemeinen kategorialen Wirtschaftsdidaktik genannt. MAY (2007, S. 8-23) stellt ein System aus 14 Kategorien auf, dessen Auswahl er nicht ausreichend begründet und macht den Fehler, sich in seiner *Didaktik der ökonomischen Bildung* allzu sehr dem neoliberalen Paradigma zu verschreiben (vgl. HEDTKE, 2003, S. 5-8). Ein weiterer Vertreter der kategorialen Wirtschaftsdidaktik ist DAUENHAUER (1999), der ein komplexes Kategoriensystem für den allgemeinen Wirtschaftslehreunterricht aufstellt. Er

entwirft dafür vier Arten von Kategorien (Basiskategorien, Zentralkategorien, Systemkategorien, Regulationskategorien), denen dann bestimmte kategoriale Inhalte zugeordnet werden. Nach WEBER (2001, S. 6) wird die fundamentale Bedeutung der Kategorien DAUENHAUERS nicht immer deutlich.

Diese Ansätze der allgemeinen Wirtschaftsdidaktik werden hier nicht ausführlicher diskutiert, da der Versuch, bei ihnen Anleihen zu nehmen, aus unterschiedlichen Gründen fehlschlägt. Die Unterkomplexität, Unspezifität und mangelnde Transparenz der Kategorien führt zu Unklarheiten. Hinzu kommt, dass die Ansätze der allgemeinen Wirtschaftsdidaktik einen wesentlich größeren Bezugsrahmen haben, der in der Berufsbildung aufgrund des spezifischen Bildungsganges eingegrenzt ist. Außerdem führt der in der Allgemeindidaktik zugrunde liegende fachliche Rahmen teilweise zu Kategorien, die sich aus einer an Anwendungssituationen orientierten Struktur ergeben (vgl. DEGÖB, 2004). Dies erscheint aufgrund der Lernfeldstruktur beruflicher Curricula, die bereits situationsbezogen ist, und fehlender Inhaltssystematik im Fall der dualen Berufsausbildung nicht sinnvoll.

Die berufliche Wirtschaftsdidaktik hat es im Falle der dualen Ausbildung einerseits etwas leichter, wenn es um die Identifikation kategorialer Inhalte geht, da sie bereits durch den jeweiligen Bildungsgang eine inhaltliche Einschränkung erfährt. Andererseits fällt es jedoch schwer, einen Ausgangspunkt für die Suche nach bedeutenden Inhalten zu finden, da sich die Berufs- und Wirtschaftspädagogik erklärtermaßen an Handlungssituationen orientiert. Auf der Suche nach konkreten kategorialen Inhalten oder Inhaltsbereichen für die kaufmännische Berufsausbildung in der Fachliteratur, die Hinweise für die Entwicklung von Kompetenzdimensionen liefern könnten, bleibt meine Recherche erfolglos, obwohl die kategoriale Bildung als logische Ergänzung zur Situationsorientierung der Rahmenlehrpläne aufgefasst werden kann.

Nach KLAFKI findet die kategoriale Bildung auf zwei Ebenen ihre Anwendung. Auf der ersten Ebene nehmen die Lehrplangestalter eine rahmenhafte Auswahl des Elementaren in den Lehrplänen vor und auf der zweiten wählen die Lehrenden konkrete Themen als elementare Bildungsgegenstände aus und bereiten diese didaktisch auf (vgl. KLAFKI, 1964, S. 309). M. E. muss die kategoriale Analyse von

Bildungsgegenständen auf weiteren Ebenen stattfinden, um der kategorialen Bildungsidee gerecht zu werden. Zwischen Lehrplangestaltung und konkreter Unterrichtsplanung finden Entwicklungsschritte statt, die nicht ungenannt unter die Unterrichtsgestaltung subsumiert werden sollten - vor allem in Anbetracht der Offenheit der Rahmenlehrpläne. Die kategoriale Analyse ist ein fortlaufender spiralförmiger Prozess, der von ständigen Revisionen geprägt sein muss. Auf jeder Ebene der curricularen Arbeit sollte eine weitere kategoriale Entwicklungs- bzw. Analyseschleife durchlaufen werden, die unter Umständen bewirkt, dass man Vorverständnisse revidieren und auf eine weiter unten liegende Stufe zurückkommen muss. Abbildung 6 stellt die denkbaren Stufen der kategorialen Analyse nach Klafki in Bezug auf den schulischen Teil der dualen Berufsausbildung dar.

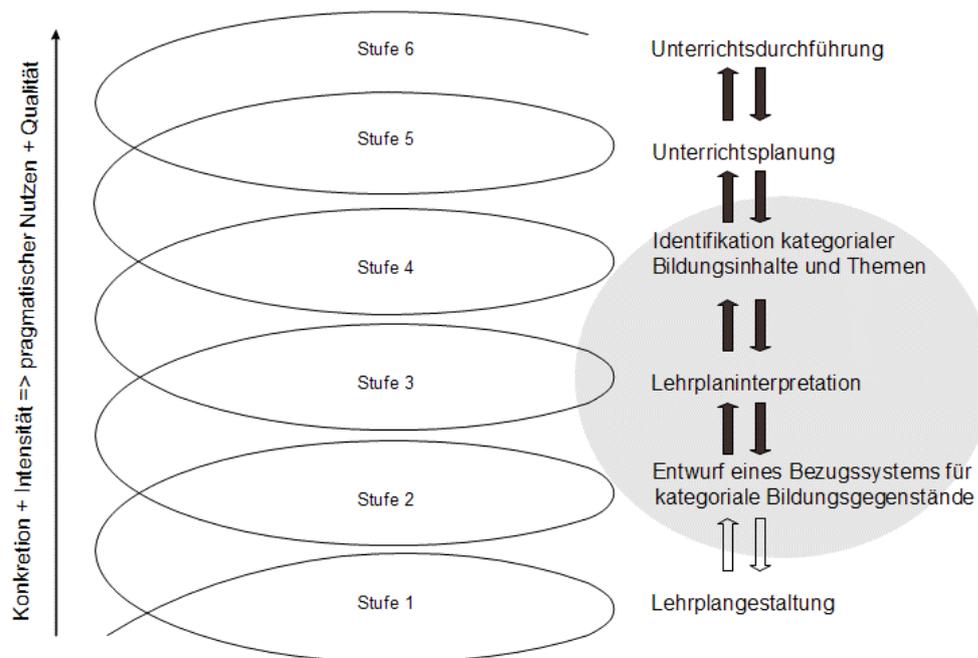


Abbildung 6: Stufen der kategorialen Analyse¹⁴

Mit dem Fortgang der curricularen Arbeit auf den Ebenen Lehrplangestaltung, Entwurf eines Bezugssystems, Lehrplaninterpretation, Identifikation kategorialer Bildungsinhalte und Unterrichtsplanung steigt die Konkretion und die Intensität der kategorialen Analyse. Es ist davon auszugehen, dass damit auch der pragmatische

¹⁴ Die Pfeile zwischen Lehrplangestaltung und Entwurf eines Bezugssystems für kategoriale Bildungsgegenstände sind transparent, da eine Revision der Lehrpläne nicht ohne Weiteres möglich ist (bürokratische Hemmnisse, bundesweite Lehrpläne als Erlass).

Nutzen und die Qualität der Analyseergebnisse steigt, denn das Elementare lässt sich um so eindeutiger bestimmen, desto konkreter der Bildungsinhalt ist. Die Unterrichtsdurchführung wurde als sechste Stufe in die kategoriale Analyse einbezogen, weil auch der Unterrichtsverlauf Rückschlüsse auf die Bedeutung der ausgewählten Themen zulässt. Während der Unterrichtsdurchführung zeigt sich schließlich, ob sich die angenommene Fundamentalität der Unterrichtsinhalte tatsächlich bewahrheitet und als kategoriale Bildung für die Schüler auswirkt oder aber, ob auf vorangegangenen Entwicklungsstufen nachgearbeitet werden muss.

Die Aufgabe, die Klafki der Didaktik aufgibt, nämlich Kategorien und Strukturen der Inhaltsbereiche als ein Bezugssystem für die Auswahl elementarer Inhalte zu entwickeln, entspricht der angesprochenen rahmenhaften Auswahl des Elementaren und so dem für diese Arbeit formulierten Ziel der Begründung lernfeldübergreifender Kompetenzdimensionen für den schulischen Teil der dualen Berufsausbildung. Diese Entwicklung eines Bezugssystems findet sich auf der zweiten Stufe in Abbildung 6 wieder. Was KLAFKI in den 60er Jahren sicher noch nicht berücksichtigt hat, ist, dass sich Unterricht einmal nicht mehr an Fächern orientieren könnte, sondern wie im Fall der beruflichen Bildung an arbeits- und geschäftsprozessorientierten Lernfeldern. KLAFKIs Aufgabenstellung ist für die Berufsbildung vielleicht nicht wichtiger als für die in Fächern strukturierte Allgemeinbildung, aber sie ist aufgrund des drohenden Verlustes der Orientierung an sachlogischen Inhaltssystemen durch die Lernfeldorientierung in einer besonderen Weise wichtig, die bereits unter 2.2.3 *Kompetenzdimensionen identifizieren* deutlich wurde.

Die Frage, die es nach wie vor zu beantworten gilt, bleibt die, wie die kategoriale Bildung KLAFKIs konkret für die Entwicklung lernfeldübergreifender Kompetenzdimensionen nutzbar gemacht werden kann.

Abstrakt gesprochen muss eine allgemeine Struktur der Inhaltsbereiche des Bildungsganges entwickelt werden, die als Bezugssystem für die Auswahl kategorialer Inhalte dient. Da es keine Vorlage für ein solches Bezugssystem in Form von Fächern und zugehöriger Stoffpläne in der Berufsbildung gibt und die Lernfelder aufgrund ihrer Situationsorientierung kein Äquivalent darstellen, muss dieses entwickelt werden. Möglich ist dies nicht auf deduktivem Weg, sondern nur diskursiv in Abwägung zwischen Fachwissenschaften, Ordnungsmitteln des Berufes

und der Bedeutung für die Schüler. Die Stufen zwei, drei und vier der kategorialen Analyse, die in der Abbildung 6 grau hinterlegt sind, sind die zentralen Stufen für die Entwicklung eines Bezugssystems für die Auswahl kategorialer Inhalte, da davon auszugehen ist, dass zwischen diesen drei Stufen ein besonders intensiver Austausch stattfindet. Man wechselt ständig zwischen den Stufen zwei, drei und vier der kategorialen Analyse hin und her, um schließlich auf Stufe zwei eine annähernd adäquate Aussage machen zu können.

Wenn es im Folgenden darum geht, Kompetenzdimensionen und Subdimensionen im Sinne eines Bezugssystem für die Identifizierung und Abbildung kategorialer Inhalte zu begründen (Stufe 2), ist KLAFKIS kategoriale Bildung in Form der anschließenden Frage mitzudenken.

Ist die betreffende Kompetenzdimension oder Subdimension geeignet, allgemeine Inhalte der uns umgebenden Welt in ihrer objektiven und einfachen Form darzustellen und gleichzeitig subjektive Einsichten, Erlebnisse und Erfahrungen als Kraftzuwachs im übertragenden Sinne und als Kategoriebildung im Subjekt zu ermöglichen?

Um diese Frage zu beantworten, wird immer wieder auf die Stufen drei und vier vorgegriffen, da sich die Kompetenzdimensionen oder Subdimensionen wegen der Wechselwirkung zwischen den einzelnen Stufen erst auf übergeordneten Stufen als tauglich für die Auswahl elementarer Bildungsinhalte herausstellen können.

4 Kompetenzdimensionen im Einzelhandel

In diesem Kapitel erfolgen konkrete inhaltliche Überlegungen zu den Kompetenzdimensionen für den Ausbildungsberuf der Kaufleute im Einzelhandel. Als grundlegende Struktur und vorläufiges Bezugssystem kategorialer Inhalte dient ein Entwurf von Kompetenzdimensionen, der im Rahmen des Projektes *EvaNet-EH* von universitärer Seite zur Fortsetzung der curricularen Arbeit an den beteiligten Schulen vorgeschlagen wurde (vgl. 4.1).¹⁵ Dieser Entwurf entstand aus pragmatischem Interesse und beruht auf der Expertise der wissenschaftlichen Begleitung des Projektes. Auf ein streng methodisches und theoriegeleitetes Vorgehen wurde dabei verzichtet. Der Entwurf wird im zukünftigen Projektverlauf praktisch und in dieser Arbeit am Exempel theoriegeleitet auf seine Tauglichkeit geprüft, als Bezugssystem für kategorial erhellende Inhalte zu dienen.

Die theoriegeleitete Untersuchung einer Kompetenzdimension erfolgt in 3 Schritten. Zuerst wird eine im Rahmen von *EvaNet-EH* empfohlene Kompetenzdimension inhaltlich vorgestellt. In Anlehnung an fachwissenschaftliche oder möglichst objektive andere Informationsquellen wird diese grob beschrieben (vgl. 4.1). Hierbei ist zu bedenken, dass die Fachwissenschaften keine allgemeingültige Wahrheit über die Phänomene liefern, die abgebildet werden sollen, denn innerhalb jeder Fachwissenschaft divergieren die Meinungen über die eigenen Inhalte und Strukturen. Auch wenn fachwissenschaftliches Wissen keine unbedingte Wahrheit darstellt, sondern immer von der jeweiligen Perspektive geprägt ist, muss ein Ausgangspunkt gewählt werden, der eine inhaltliche Strukturierung der Aussagen der Ordnungsmittel (vgl. 4.2) ermöglicht. Auf die Zuordnung der Aussagen der Ordnungsmittel zu den Kompetenzdimensionen folgt die Analyse mit Bezug zu KLAFFKIS kategorialer Bildung. Die kategoriale Analyse (vgl. 4.3) greift auf die beiden vorangegangenen Unterkapitel sowie fachdidaktische Informationen zurück und versucht Schlüsse darüber zu ziehen, ob die vorgeschlagene Kompetenzdimension und die Subdimensionen dazu geeignet sind, die elementaren und fundamentalen

¹⁵ Das Projekt *EvaNet-EH* ist noch nicht abgeschlossen. Die Ergebnisse der curricularen Arbeit mit den Kompetenzdimensionen sind bisher noch nicht veröffentlicht. Die Veröffentlichung erster Ergebnisse erfolgt aller Voraussicht nach Ende Januar 2008 im Rahmen des zweiten Zwischenberichtes.

Inhalte im Sinne KLAFKIS abzubilden. Unter Rückgriff auf Abbildung 6 ist das Ziel, eine zunehmende Klarheit auf Stufe zwei der kategorialen Analyse zu gewinnen, indem auf die Stufen drei und vier vorgegriffen wird, um dann Rückschlüsse über die Tauglichkeit des Bezugssystems für die Auswahl kategorialer Bildungsgegenstände zu ziehen. Es wird darauf ankommen, inhaltliche Kategorien zu entdecken, die den Schülern das Erschließen und das Erschlossen-Werden durch den Bildungsgegenstand ermöglichen. Es soll möglich werden, die vorgeschlagenen Subdimensionen danach zu beurteilen, ob sie kategoriale Inhalte und Themen im Sinne KLAFKIS repräsentieren oder wenigstens enthalten. Dazu muss die Objekt- und Subjektbedeutung der Inhalte in dialektischer Art und Weise aufeinander bezogen werden. Während des gesamten Prozesses sind Veränderungen, Erweiterungen, Abgrenzungen und Kürzungen der Kompetenzdimension und Subdimensionen in Betracht zu ziehen. Im Sinne des hermeneutischen Zirkels sind Vorverständnisse immer wieder zu prüfen und anzupassen.

Aufgrund des begrenzten Umfangs der vorliegenden Arbeit kann nur eine Kompetenzdimension im Detail betrachtet werden. Dies wird die Kompetenzdimension rechtliche Normierung sein. Für die verbleibenden Kompetenzdimensionen sind im Anhang 1 fachliche Ausführungen zu finden. Bezogen auf die kategoriale Analyse werden jeweils nur Ideen formuliert, die sich im Anhang 3 wiederfinden. Abschließend wird auf Grundlage der folgenden Ausführungen und der Informationen aus dem Anhang ein Vorschlag für lernfeldübergreifende Kompetenzdimensionen im Einzelhandel dargestellt.

4.1 Darstellung des Entwurfs der Kompetenzdimensionen

Folgende Kompetenzdimensionen und Subdimensionen wurden im Projekt *EvaNet-EH* von universitärer Seite vorgeschlagen.¹⁶

1. Rechtliche Normierung
 - a) *Vertrags- und Gesellschaftsrecht*
 - b) *Steuerrecht*
 - c) *Schutz- und Ordnungsrecht*

¹⁶ Der Stand des Entwurfes ist der von 09.2007. In der Zwischenzeit wurden im Rahmen der Workshops Erweiterungen und Veränderungen vorgenommen, die hier nicht aufgegriffen werden.

2. Gesamtwirtschaftlicher Rahmen
 - a) *Ordnungsrahmen*
 - b) *Markt und Preis*
 - c) *Wirtschaftspolitik*
 - d) *Nachhaltigkeit*
3. Systemverständnis
 - a) *Ziele und Zwecke*
 - b) *Strukturen und Prozesse*
 - c) *Umwelt und Interaktion*
 - d) *Systemdynamik und Lernen*
4. Betriebswirtschaftliche Prozessdimension
 - a) *Absatzmarkt- und Kundenbeziehungen*
 - b) *Logistik*
 - c) *Personalwirtschaft*
 - d) *Informationsmanagement*
 - e) *Ressourcenmanagement*
 - f) *Wertschöpfung und Controlling*
5. Identität, Berufsrolle, Berufsausbildung, Berufsperspektiven
 - a) *(berufliche) Identität*
 - b) *Berufsethos*
 - c) *Aktive Gestaltung der Berufsausbildung*
 - d) *Berufsperspektiven*
6. prozessübergreifende Lern- und Arbeitstechniken
7. (soziale) Interaktion und Kommunikation
 - a) *Kommunikation mit Marktpartnern*
 - *Verkaufs- und Beratungsgespräche mit Kunden*
 - *Kommunikation mit Kooperationspartnern*
 - *Verhandlungen mit Lieferanten*
 - b) *Kommunikation mit Kollegen und Vorgesetzten*

In der an fachwissenschaftlichen Informationen orientierten Beschreibung der Kompetenzdimension rechtliche Normierung werden die vorgeschlagenen Subdimensionen nur als eine von unterschiedlichen Möglichkeiten der Untergliederung der Kompetenzdimension betrachtet. Ihre Relevanz wird sich erst in Zusammenhang mit den Angaben aus den Ordnungsmitteln und der kategorialen Analyse beurteilen lassen.

Rechtliche Normierung:

Fachwissenschaftlich ist der Bereich des Rechts zu unterteilen in öffentliches und privates Recht. Das öffentliche Recht umfasst Rechtsquellen, die die Beziehung zwischen Bürger und Staat regeln. Sie sind dadurch gekennzeichnet, dass sie immer auf der Anwendung von Staatsgewalt beruhen. Die wichtigsten Gebiete des

öffentlichen Rechts sind das Staats- und Verfassungsrecht, das Verwaltungsrecht, das Steuer- und Abgabenrecht, das Sozial- und Sozialversicherungsrecht sowie das Strafrecht und das Prozessrecht. Das Privatrecht regelt die Rechtsbeziehungen der Bürger untereinander. Zum Privatrecht gehören im Wesentlichen das Bürgerliche Recht, das Handelsrecht (Sonderrecht des Kaufmanns) und das Arbeitsrecht (vgl. BÄHR, 2004, S. 15-17). Die folgende Abbildung stellt eine mögliche Systematik der rechtlichen Normierung dar.

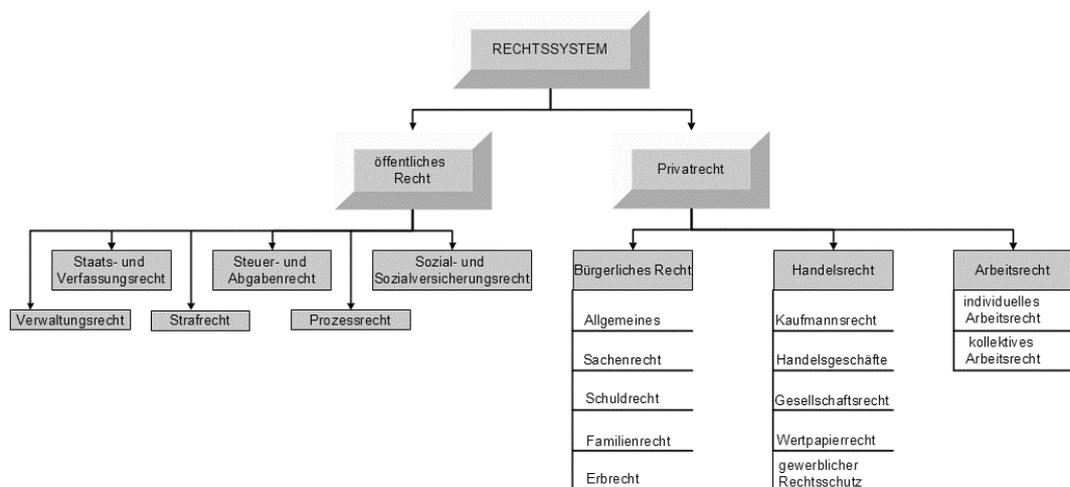


Abbildung 7: Systematik des Rechts
(vgl. BÄHR, 2004, S. 15-17)

Bei der Betrachtung der Systematik des Rechts unter Zugrundelegung fachwissenschaftlicher Literatur ist auffällig, dass die Fachsystematik von den vorgeschlagenen Subdimensionen abweicht.

Das deutsche Recht ist erheblich vom Kodifikationsgedanken geprägt, der die möglichst vollständige und strukturierte Sammlung aller Rechtsgebiete in Gesetzesbüchern vorsieht. Die Kodifizierung soll die möglichst hohe Stetigkeit, Verlässlichkeit und Orientierungssicherheit des Rechts gewährleisten. Eine ausschließlich am geschriebenen, positiven Recht orientierte Rechtssprechung läuft aber Gefahr moralisch unangemessene Entscheidungen zuzulassen, weswegen es in der Rechtswissenschaft neben der rein positiven Rechtsauslegung die Idee einer „überpositiven“ Rechtsauslegung gibt, die die Berücksichtigung ethischer Prinzipien vorsieht (vgl. ROBBERS, 2006, S. 19-20). Über das geschriebene Recht hinaus können außerdem Rechtssprechung und Gewohnheitsrecht den Status einer zulässigen Rechtsquelle erlangen (vgl. ebd., S. 23-25).

Stetigkeit, Verlässlichkeit, Orientierungssicherheit und ethische Legitimität lassen sich dementsprechend als grundlegende Ideen des Rechts bestimmen. Gleichzeitig ist das Recht allgemein, d. h. es gilt für jedermann, und öffentlich, weswegen es eine demokratische begründete Geltung beanspruchen kann (vgl. ROBBERS, 2006, S. 23).

Die vorgeschlagenen Subdimensionen der rechtlichen Normierung legen den Schwerpunkt auf das Privatrecht. Das Vertrags- und Gesellschaftsrecht sowie das Schutz- und Ordnungsrecht sind überwiegend dem Gebiet des Privatrechts zuzuordnen, allein das Steuerrecht ist Teil des öffentlichen Rechts.

Das Steuerrecht im Speziellen regelt die Erhebung von Steuern. Steuern sind Geldleistungen des steuerpflichtigen Bürgers an den Staat ohne einen Anspruch auf eine Gegenleistung. Sie stellen die bedeutendste Einnahmequelle des Staates dar und können neben der Einnahmenerzielung vielfältige andere Zielsetzungen verfolgen (soziale, ökologische Ziele) (vgl. ebd., S. 122-123).

Das Steuerrecht als Teilbereich des öffentlichen Rechts ist an das Rechtsstaatsprinzip gebunden, es soll Gerechtigkeit und Rechtssicherheit gewährleisten und bestimmt wesentlich die Grundsätze, an denen sich die Machtausübung des Staates über den Bürger zu orientieren hat. Im Einzelnen sind dies der Vorrang des Gesetzes (Eingriffe in die Rechtssphäre des Bürgers sind nur auf Grundlage eines Gesetzes möglich), der allgemeine Rechtsschutzanspruch (Rechtsschutz bei Gericht), die Gewaltenteilung, der Bestimmtheitsgrundsatz (ausreichende Bestimmung staatlicher Handlungen zwecks Vorhersehbarkeit), das Vertrauensschutzprinzip (der Bürger muss auf den Fortbestand einer Regelung vertrauen dürfen) und der Verhältnismäßigkeitsgrundsatz (staatliche Eingriffe müssen geeignet, erforderlich und angemessen sein) (vgl. ebd., S. 59-60).

Das deutsche Privatrecht wurde im frühen 20. Jahrhundert maßgeblich durch die Entwicklung der Interessensjurisprudenz geprägt. Im Gegensatz zu der davor liegenden Zeit sollten Rechtsfragen nicht mehr nur durch den Bezug zu den Begriffen des Gesetzes beantwortet werden, sondern im Sinne des Interessenausgleiches unter Hinzuziehung teleologischer und historischer Interpretationen. So verstandenes Recht gilt als Ausdruck und Durchsetzung einzelner Interessen. Die Interessensjurisprudenz wurde durch die Wertjurisprudenz erweitert, die die Interessen rechtlich unter Berücksichtigung von Menschenrechten und Gemeinwohl interpretiert (vgl.

ROBBERS, 2006, S. 171). Das Privatrecht im Allgemeinen dient dem Interessensausgleich unter Berücksichtigung rechtlicher Werturteile.

Im Folgenden werden die dem Privatrecht zuzuordnenden vorgeschlagenen Subdimensionen näher erläutert.

Der Vertrag als wichtigstes Rechtsgeschäft durchzieht das gesamte Privatrecht, im Besonderen das Bürgerliche Gesetzbuch (BGB). Hier finden sich die wesentlichen gesetzlichen Regelungen zu Verträgen, den Rechtsfolgen von Verträgen, den Konsequenzen bei Mängeln etc.. Dabei sind die interessierenden Paragraphen zu Verträgen nicht einheitlich in einem Teil des BGB zusammengefasst, sondern über die ersten drei Teile des BGB verteilt. Zusätzlich zum BGB ist das Handelsgesetzbuch (HGB) für das Rechtsinstitut des Vertrags von Bedeutung, da es das *Sonderrecht des Kaufmanns* darstellt und einige besondere Regelungen enthält, die für Verträge unter Kaufleuten zu beachten sind. Das wichtigste Prinzip, das dem Vertrag zugrunde liegt, ist die Vertragsfreiheit, d. h. die Vertragspartner sind grundsätzlich frei darin, in welcher Form und über was sie einen Vertrag abschließen.

Das Gesellschaftsrecht umfasst das Recht der privaten Personengesellschaften. Es ist in seinen Grundzügen im HGB geregelt¹⁷ und wird oft in einem Atemzug mit dem Handelsrecht genannt. Das Gesellschaftsrecht bezieht sich ausschließlich auf Gesellschaftsformen, das Handelsrecht umfasst im Allgemeinen die Regelungen des HGB über den Handelsstand, die Handelsbücher und die Handelsgeschäfte. Fasst man Handelsrecht und Gesellschaftsrecht zusammen liegen ihnen Grundideen der Wahlfreiheit bei der Gesellschaftsform, der Publizitätspflichten von Gesellschaften, der erweiterten Vertragsfreiheit und der rechtlichen Spielräume unter Kaufleuten zugrunde (vgl. ebd., S. 252-256).

Das Schutz- und Ordnungsrecht wird hier als gewerblicher Rechtsschutz und als Verbraucherschutz verstanden. Der gewerbliche Rechtsschutz umfasst das Wettbewerbsrecht, das Kartellrecht sowie das Patent- und Warenzeichenrecht. Im Wesentlichen dient der gewerbliche Rechtsschutz dem Schutz des Wettbewerbs auf Märkten, indem er unlautere Wettbewerbsmethoden und Verhaltensweisen zur

¹⁷ Darüber hinaus gibt es zahlreiche Sondergesetze, z. B. über Aktiengesellschaften und die Gesellschaft mit beschränkter Haftung.

Beschränkung des Wettbewerbs verbietet. Darüber hinaus dient es aber auch dem Schutz des Gewerbebetreibenden in Form von Patenten oder dem Verbot des Abwerbens von Kunden. Auch der Verbraucher wird durch das Wettbewerbsrecht und das Kartellrecht geschützt, da Irreführung der Verbraucher und Preisabsprachen unter Kaufleuten verboten sind (vgl. ROBBERS, 2006, S. 265-268). Ein weiteres den Verbraucher schützendes Gesetz ist beispielsweise die Preisangabenverordnung.

Das Privatrecht, besonders das Bürgerliche Recht, das für den Vertrag die wichtigste Gesetzesgrundlage darstellt, ist durch einige Leitprinzipien geprägt. Eines davon ist die Rechtsgleichheit. Vor dem Gesetz hat jeder prinzipiell die gleichen Chancen und Rechte, gibt es aber sachliche Gründe für eine Ungleichbehandlung, dann findet diese auch ihren Niederschlag im Recht. Sonderregelungen ergeben sich demzufolge vor allem aus dem gesellschaftlichen Verständnis von Gerechtigkeit. Im Rahmen des Vertragsrecht gilt grundsätzlich, dass die Vertragsparteien gleichgestellt sind. Da der Verbraucher gegenüber dem Unternehmer als schwächere Vertragspartei angesehen wird, findet hier zum Teil eine Ungleichbehandlung zu Gunsten des Verbrauchers statt (vgl. BÄHR, 2004, S. 20-21). Die Privatautonomie als Prinzip des Bürgerlichen Rechts geht davon aus, dass jede Privatperson ihre rechtlichen Beziehungen frei gestalten soll. Sie soll ohne staatlichen Zwang über ihre Handlungsmöglichkeiten und Erwerbschancen bestimmen. Der Staat soll sich soweit möglich aus der Reglementierung bürgerlicher Rechtsverhältnisse heraushalten. Die Privatautonomie findet ihre Grenze im Brechen von Verboten oder dem Verstoß gegen die guten Sitten (vgl. ebd., S. 21-22). Die Privatautonomie spiegelt sich in Bezug auf das Vertragsrecht in der Vertragsfreiheit wieder. Als die Privatautonomie ergänzendes Rechtsprinzip gilt die Bindung an das gegebene Wort. Wer im Rahmen seiner Privatautonomie ein Rechtsgeschäft abgeschlossen hat, muss seine Verpflichtungen aus diesem Geschäft auch erfüllen. Eine Ausnahme sind Dauerschuldverhältnisse, die unter Einhaltung einer bestimmten Frist oder aus wichtigem Grund gekündigt werden können. Des Weiteren gibt es in besonderen Fällen die Möglichkeit der Anfechtung eines Rechtsgeschäftes und Möglichkeiten des Widerrufs und des Rücktritts (vgl. ebd., S. 23-24). Der Schutz des redlichen Geschäftsverkehrs verlangt klar erkennbare Tatbestände, die eine zügige Abwicklung erleichtern und Unsicherheiten vermeiden. Vertragspartner sollen sich darauf verlassen können, dass das Verhalten des anderen seine Richtigkeit hat. Dies tritt zum Beispiel beim gutgläubigen Erwerb vom

Nichtberechtigten ein, soweit derjenige, der sich auf Schutz des redlichen Geschäftsverkehr beruft, auch schutzbedürftig ist, d. h. zu recht gutgläubig war, weil ihm der wirkliche Sachverhalt nicht bekannt war (und auch nicht hätte sein können) (vgl. BÄHR, 2004, S. 24). Zuletzt soll noch der Grundsatz von Treu und Glauben als ein wichtiges Prinzip des Bürgerlichen Rechts genannt werden. Es zielt auf den billigen, im Sinne von angemessenen, Ausgleich gegensätzlicher Interessen und kann rechtserweiternd sowie rechtverengend wirken. Ein Beispiel für eine Rechtserweiterung ist die zusätzliche Auferlegung von Leistungspflichten für einen Vertragspartner, um eine faire Vertragsabwicklung zu sichern. Rechtsverengend kann das Berufen auf Treu und Glauben wirken, wenn beispielsweise der Einwand der Arglist gegen eine an sich korrekte Rechtsanwendung erhoben wird.

Folgende Einzelfragen sind in Bezug auf die vorgeschlagenen Subdimensionen zu beantworten:

- Sollen Vertrags- und Gesellschaftsrecht zusammengefasst werden oder werden dann zwei voneinander zu trennende Bereiche vermengt?
- Der Begriff des Vertragsrecht gehorcht einer anderen Logik als die oben vorgenommene Einteilung des Rechts. Ist das Vertragsrecht, ungeachtet ob es im Bürgerlichen Recht oder im Handelsrecht geregelt ist, in einer Dimension zusammenzufassen, wie es im Entwurf für *EvaNet-EH* der Fall ist, oder sollen Bürgerliches Recht und Handelsrecht streng getrennt voneinander betrachtet werden?
- Die Bezeichnung Schutz- und Ordnungsrecht ist aus systematischer Perspektive schwer zu fassen. Schutzgesetze sind als Normen zu verstehen, die neben der allgemeinen Ordnung und Sicherheit auch den Schutz bestimmter Personen und Mechanismen gewährleisten sollen. Nicht unter das Schutzrecht fallen die zivilrechtlichen Bestimmungen des Bürgerlichen Gesetzbuches (vgl. ebd., S. 295). Der Begriff des Ordnungsrechts bezieht sich aus fachwissenschaftlicher Perspektive meist auf das Polizeirecht, das in der Berufsausbildung der Kaufleute im Einzelhandel sicher keine Rolle spielt. In diesem Zusammenhang wird vermutet, dass sich Ordnungsrecht auf Rechtsgrundlagen beziehen soll, die einen allgemeinen Ordnungsrahmen für das betriebliche Handeln bilden (z. B. Gesetz gegen Wettbewerbsbeschränkungen). Diese Rechtsgrundlagen erfüllen in der Regel auch eine Schutzfunktion. Ist die Subdimension Schutz- und Ordnungsrecht sinnvoll gewählt und welche Regelungen fallen im Einzelnen unter das Schutz- und Ordnungsrecht?
- Hat das Steuerrecht eine so große Bedeutung im Curriculum der Kaufleute im Einzelhandel, dass es eine Subdimension darstellen soll oder ist es mit anderen Bereichen des Rechts zusammenzufassen bzw. ein nur am Rande zu behandelnder Unterrichtsgegenstand?

4.2 Zuordnung der Aussagen der Ordnungsmittel zu den Kompetenzdimensionen

Die Zielformulierungen und die Inhalte des Rahmenlehrplans für Kaufleute im Einzelhandel sowie die Kenntnisse und Fertigkeiten der entsprechenden Ausbildungsordnung wurden den einzelnen Kompetenzdimensionen lernfeldspezifisch zugeordnet. Dies hat unterschiedliche Zwecke.

Erstens können die Kompetenzdimensionen des Entwurfes auf diese Weise hinsichtlich ihrer Viabilität bezogen auf die Ordnungsmittel geprüft werden. Enthält eine Kompetenzdimension oder Subdimension keinen oder nur wenige Einträge, ist zu überdenken, ob diese sich tatsächlich als lernfeldübergreifende Kompetenzdimension eignet. Es wird dann im Einzelnen geprüft, ob der betroffene Inhaltsbereich für die Schüler eine so große Rolle spielt, dass er erweitert werden müsste oder ob ihm lediglich eine geringe Bedeutung zukommt, der mit der Behandlung in einem Lernfeld genüge getan ist. Nochmals möchte ich betonen, dass es eine Frage der subjektiven Beurteilung ist, welche Bedeutung einem bestimmten Inhaltsbereich zugemessen wird. Ziel ist aber, die inhaltlichen Entscheidungen auf einer soliden und nachvollziehbaren Basis zu treffen, so dass das Ergebnis letztlich nicht willkürlich ist. Die Inhaltsbereiche, die im Ausbildungsrahmenplan genannt werden, haben an dieser Stelle nicht das gleiche Gewicht, wie die Angaben des Rahmenlehrplans, denn die Ausbildungsordnung regelt die betriebliche Ausbildung und nicht die schulische. Es ist aber zu bedenken, dass der Ausbildungsrahmenplan unter Umständen inhaltliche Ergänzungen liefert, die aufgrund des gemeinsamen Bildungsziels von Berufsschule und Betrieb zu berücksichtigen sind.

Zweitens können die Einträge aus Rahmenlehrplan und Ausbildungsordnung in den Kompetenzdimensionen und Subdimensionen Hinweise dazu liefern, welches die wichtigen, elementaren Themen sind, denen nach KLAFKI eine kategoriale Bildungswirkung und somit allein das Recht zukommt, eine zentrale Rolle im Curriculum einzunehmen.

Drittens liefert die zweidimensionale Zuordnung von Zielformulierungen und Inhalten einerseits zu den Lernfeldern und andererseits zu den Kompetenzdimensionen einen Ansatzpunkt dafür, wie der lernfeldübergreifende Kompetenzerwerb über die Lernfelder hinweg planbar sein kann. Dabei sind die

Zielformulierungen bzw. die zu erwerbenden Kompetenzen in ihrer Beschreibung so zu verändern und zu erweitern, dass der Aufbau als Spiralcurriculum möglich wird. Dies ist zwar nicht mehr Bestandteil der Fragestellung dieser Arbeit, stellt aber eine wichtige Aufgabe der curricularen Weiterarbeit (vor allem im Rahmen der künftigen curricularen Arbeit, die das Projekt *EvaNet-EH* intendiert) dar.

Viertens trägt eine solche zweidimensionale Darstellung dazu bei, die von TRAMM (2002b, S. 49) geforderte Verbindung von Wissenschafts- und Situationsbezug der zu erwerbenden Kompetenzen herzustellen. Auch die umfassende Verknüpfung von Wissenschafts- und Situationsbezug ist im Rahmen dieser Arbeit nicht zu leisten, stellt aber eine zukünftige Aufgabe der curricularen Arbeit dar.

Im Anhang 2 befinden sich die Kompetenztabellen mit den entsprechenden Angaben aus dem Rahmenlehrplan und der Ausbildungsordnung. Die Inhalte werden in der kategorialen Analyse unter 4.3 aufgenommen.

Tabelle 3 liefert eine Übersicht über die Eintragungen in Form einer Matrix, wobei die obere Zeile eines Lernfeldes dunkel markiert ist, wenn der Rahmenlehrplan Zielformulierungen und/oder Inhalte einer Kompetenzdimension enthält, eine hellgraue Markierung der unteren Zeile eines Lernfeldes bedeutet, dass die Ausbildungsordnung Aussagen zu Fertigkeiten und Kenntnissen trifft, die dem entsprechenden Lernfeld und der jeweiligen Kompetenzdimension zugeordnet werden können.

	Rechtliche Normierung			Gesamtwirtschaftlicher Rahmen			Systemverständnis				Betriebswirtschaftliche Prozessdimension					Identität, Berufsrolle, -ausbildung, -perspektiven				Lern- und Arbeitstechniken		Soziale Interaktion und Kommunikation					
	Vertrags- und GesellschaftsR			Ordnungsrahmen			Ziele und Zwecke				Absatzmarkt- und Kundenbez.					(berufliche) Identität						... mit Marktpartnern		... mit Kollegen und Vorgesetzten			
	SteuerR	Schutz- und OrdnungsR		Markt und Preis	Wirtschaftspolitik		Strukturen und Prozesse	Umwelt und Interaktion			Systemdynamik und Lernen	Logistik	Personalwirtschaft	Informationsmanagement	Ressourcenmanagement	Wertschöpfung und Controlling	Berufsethos	Gestaltung der Berufsausbildung			Berufsperspektiven						
LF1																											
LF2																											
LF3																											
LF4																											
LF5																											

LF6	■					■						■	■	■				■	■	
	■					■						■	■	■						
LF7	■		■			■						■	■	■	■					■
	■		■			■						■	■	■						
LF8	■											■	■	■						
	■											■	■	■						
LF9			■		■							■							■	■
			■		■							■							■	■
LF10	■											■							■	■
	■											■							■	■
LF11					■								■	■	■				■	■
					■								■	■	■				■	■
LF12					■							■		■					■	■
					■							■		■					■	■
LF13			■										■							■
			■										■							■
LF14	■											■		■		■			■	■
	■											■		■		■			■	■

Tabelle 3: Kompetenzmatrix (Übersicht)

Aufgrund der Anzahl der Zuordnungen, die der Tabelle 8 zu entnehmen sind, lässt sich allenfalls die Bedeutsamkeit einiger Subdimensionen (weniger als drei Zuordnungen aus dem Rahmenlehrplan) in Frage stellen:

- Rechtliche Normierung: Steuerrecht
- Gesamtwirtschaftlicher Rahmen: Ordnungsrahmen, Wirtschaftspolitik
- Systemverständnis: Umwelt und Interaktion, Systemdynamik und Lernen
- Betriebswirtschaftliche Prozessdimension: Personalwirtschaft, (Ressourcenmanagement)
- Identität, Berufsrolle, Berufsausbildung, Berufsperspektiven: berufliche Identität, Aktive Gestaltung der Berufsausbildung
- Soziale Interaktion und Kommunikation: ... mit Kollegen und Vorgesetzten

Rechtliche Normierung

Folgende Ziele und Inhalte aus Rahmenlehrplan und Ausbildungsordnung sind der Tabelle im Anhang 2 unter der Kompetenzdimension rechtliche Normierung zu entnehmen.

a) Vertrags- und Gesellschaftsrecht

LF01 "Das Einzelhandelsunternehmen repräsentieren"	
LF02 „Verkaufsgespräche kundenorientiert führen“	
LF03 „Kunden im Servicebereich Kasse betreuen“	Zielformulierung RLP: Sie schließen unter Beachtung rechtlicher und betrieblicher Regelungen Kaufverträge ab. Bei Bedarf weisen Sie die Kunden auf die Verwendung von AGB hin. Inhalte RLP: Rechts- und Geschäftsfähigkeit, Nichtigkeit und Anfechtbarkeit, Verpflichtungs- und Erfüllungsgeschäft, Vertragsfreiheit
LF04 "Waren präsentieren"	
LF05 „Werben und den Verkauf fördern“	
LF06 „Waren bestellen“	Zielformulierung RLP: Die Schülerinnen und Schüler beschaffen Waren und berücksichtigen ... rechtliche ... Aspekte. (Sie)... schließen sie (die Kaufverträge) ab. Inhalte RLP: Anfrage, Angebot, Bestellung Fertigkeiten und Kenntnisse AO: Einhaltung von Bedingungen aus abgeschlossenen Beschaffungsverträgen überwachen
LF07 „Waren annehmen, lagern und pflegen“	Zielformulierung RLP: Sie erkennen Pflichtverletzungen durch den Lieferer, dokumentieren diese und leiten entsprechende Maßnahmen zu deren Beseitigung ein. Inhalte RLP:

	Sachmangel, Mängelrüge, Lieferungsverzug
	Fertigkeiten und Kenntnisse AO: rechtliche Vorschriften beachten, Abweichungen melden und Waren nach betrieblichen Regelungen weiterleiten, Verpackung auf Transportschäden kontrollieren, bei Schäden betriebsübliche Maßnahmen einleiten, rechtliche Vorschriften beachten
LF08 „Geschäftsprozesse erfassen und kontrollieren“	Zielformulierung RLP: Sie bearbeiten Belege und dokumentieren die aus betrieblichen Prozessen resultierenden Daten systematisch unter Beachtung der entsprechenden Rechtsvorschriften.
LF09 „Preispolitische Maßnahmen vorbereiten und durchführen“	
LF10 „Besondere Verkaufssituationen bewältigen“	Zielformulierung RLP: Insbesondere beim Umtausch und bei der Reklamation von Waren handeln die Schülerinnen und Schüler im Interesse des Unternehmens und der Kunden und beachten dabei rechtliche ... Regelungen. Inhalte RLP: Gewährleistung, Garantie, Produkthaftung
	Fertigkeiten und Kenntnisse AO: Beschwerde, Reklamation und Umtausch unterscheiden, rechtliche Bestimmungen und betriebliche Regelungen anwenden, Sonderfälle beim Verkauf bearbeiten, dabei rechtliche ... Vorschriften anwenden, Sonderfälle von Umtausch, Beschwerde und Reklamation entsprechend der gesetzlichen und betrieblichen Regelungen lösen
LF11 „Geschäftsprozesse erfolgsorientiert steuern“	
LF12 „Mit Marketingkonzepten Kunden gewinnen und binden“	
LF13 „Personaleinsatz planen und Mitarbeiter führen“	
LF14 „Ein Einzelhandelsunternehmen leiten und entwickeln“	Zielformulierung RLP: Sie stellen verschiedene Unternehmensformen dar und beurteilen diese. Zur Sicherung der Liquidität überwachen sie den Zahlungseingang und ergreifen Maßnahmen bei Zahlungsverzug. Inhalte RLP: Firma, Handelsregister, Einzelunternehmung, KG, GmbH, Gerichtliches Mahnwesen, Insolvenz
	Fertigkeiten und Kenntnisse AO: Rechtsform des Ausbildungsbetriebes darstellen, rechtliche Bedingungen bei Gründung und Übernahme eines Unternehmens erläutern, Rechtsformen unterscheiden und eine geeignete auswählen

Tabelle 4: Vertrags- und Gesellschaftsrecht (Formulierungen der Ordnungsmittel)

Die Lernfelder 3, 6, 7, 10 und, wenn man das gerichtliche Mahnverfahren im weitesten Sinne als mit dem Vertrag in Verbindung stehend betrachtet, das Lernfeld 14 enthalten Zielformulierungen und Inhalte zum Vertragsrecht. Die Abfolge der Inhalte über die Lernfelder hinweg erfolgt ausgehend vom Kaufvertrag mit dem Kunden (Lernfeld 3) über Kaufverträge mit Lieferanten (Lernfeld 6 und 7) bis zu

Regelungen der Gewährleistung, Garantie und Produkthaftung (Lernfeld 10) sowie dem gerichtlichen Eintreiben von Forderungen aus Verträgen (Lernfeld 14). Die Entwicklung ausgehend vom Standardfall in der betrieblichen Praxis (Verbrauchsgüterkauf) zum Vertrag zwischen Kaufleuten (zweiseitiger Handelskauf) und den damit verbundenen Sonderrechten und von dort zu Sonderfällen der Reklamation und zu der Möglichkeit Forderungen auf gerichtlichem Wege einzutreiben, erscheint auf den ersten Blick nicht besonders originell, aber nachvollziehbar.

Das Gesellschaftsrecht zusammengefasst mit dem Handelsrecht spielt in Form der Vorschriften zu den Handelsbüchern in Lernfeld 8 eine Rolle, indem die Beachtung gesetzlicher Regelungen bei der Belegarbeit und Prozessdokumentation erwähnt wird. Im Lernfeld 14 sollen Unternehmensformen dargestellt werden. Darüber hinaus wird unter dem Gesellschaftsrecht in Lernfeld 14 die Insolvenz aufgenommen, obwohl sie im eigentlichen Sinne weder Handels- noch Gesellschaftsrecht darstellt. Es wird später entschieden, wie mit dem Inhalt Insolvenz umzugehen ist. Im Gegensatz zu den Formulierungen zum Vertragsrecht lassen die zum Gesellschafts- und Handelsrecht keine Überlegungen zur Entwicklung über die Lernfelder hinweg zu.

b) Steuerrecht

LF01 „Das Einzelhandelsunternehmen repräsentieren“	
LF02 „Verkaufsgespräche kundenorientiert führen“	
LF03 „Kunden im Servicebereich Kasse betreuen“	Zielformulierung RLP: Sie erstellen Quittungen und Rechnungen und beachten dabei umsatzsteuerliche Vorschriften.
LF04 „Waren präsentieren“	
LF05 „Werben und den Verkauf fördern“	
LF06 „Waren bestellen“	
LF07 „Waren annehmen, lagern und pflegen“	
LF08 „Geschäftsprozesse erfassen und kontrollieren“	
LF09 „Preispolitische Maßnahmen vorbereiten und durchführen“	
LF10 „Besondere Verkaufssituationen bewältigen“	
LF11 „Geschäftsprozesse erfolgsorientiert steuern“	

LF12 „Mit Marketingkonzepten Kunden gewinnen und binden“	
LF13 „Personaleinsatz planen und Mitarbeiter führen“	Zielformulierung RLP: Die Schülerinnen und Schüler erstellen Entgeltanrechnungen.
LF14 „Ein Einzelhandelsunternehmen leiten und entwickeln“	Fertigkeiten und Kenntnisse AO: Steuerarten im Rahmen der unternehmerischen Selbstständigkeit aufzeigen

Tabelle 5: Steuerrecht (Formulierungen der Ordnungsmittel)

Das Steuerrecht als weitere Subdimension ist Gegenstand der Zielformulierung von Lernfeld 3 in Form der Umsatzsteuer bezogen auf Quittungen und Rechnungen und von Lernfeld 13 als Einkommenssteuer bei Entgeltabrechnungen. Die Ausbildungsordnung sieht Kenntnisse im Bereich der Unternehmensbesteuerung vor, welche dem Lernfeld 14 zuzuordnen sind. Die Formulierungen, die sich auf das Steuerrecht beziehen, weisen keinen Zusammenhang zueinander auf.

c) Schutz- und Ordnungsrecht

LF01 „Das Einzelhandelsunternehmen repräsentieren“	Zielformulierung RLP: Sie ... setzen sich mit den Regelungen sowie Aufgaben, Rechten und Pflichten der Beteiligten im dualen System der beruflichen Ausbildung auseinander. Sie reflektieren die mitbestimmungsrechtlichen Regelungen. Unter Berücksichtigung von Tarifverhandlungen im Einzelhandel beurteilen die Schülerinnen und Schüler die Bedeutung von Tarifverträgen und die Rolle der Sozialpartner bei deren Zustandekommen. Inhalte RLP: Ausbildungsvertrag, Jugendarbeitsschutz, Arbeitssicherheit Fertigkeiten und Kenntnisse AO: Rechte und Pflichten aus dem Ausbildungsvertrag feststellen und Aufgaben der Beteiligten im dualen System beschreiben, arbeits-, sozial- und mitbestimmungsrechtliche Vorschriften sowie für den Arbeitsbereich geltende Tarif- und Arbeitszeitregelungen beachten
LF02 „Verkaufsgespräche kundenorientiert führen“	Fertigkeiten und Kenntnisse AO: Eigenschaften, Ver- und Anwendungsmöglichkeiten von Waren eines Warenbereichs unter Berücksichtigung ... rechtlicher Aspekte darstellen
LF03 „Kunden im Servicebereich Kasse betreuen“	
LF04 „Waren präsentieren“	Inhalte RLP: Preisauszeichnung Fertigkeiten und Kenntnisse AO: im Rahmen der betrieblichen und rechtlichen Vorgaben die Preisauszeichnung sicherstellen
LF05 „Werben und den Verkauf fördern“	Zielformulierung RLP: Sie berücksichtigen ... rechtliche ... Grenzen der Werbung

	Inhalte RLP: UWG, Verpackungsverordnung
	Fertigkeiten und Kenntnisse AO: Zur Vermeidung betriebsbedingter Umweltbelastungen im beruflichen Einwirkungsbereich beitragen, insbesondere für den Ausbildungsbetrieb geltende Regelungen des Umweltschutzes anwenden
LF06 „Waren bestellen“	
LF07 „Waren annehmen, lagern und pflegen“	Zielformulierung RLP: Im Lager und beim Umgang mit Verpackungen berücksichtigen sie ... rechtliche ... Aspekte. Inhalte RLP: Lager- und Transportvorschriften, Sicherheit im Lager Fertigkeiten und Kenntnisse AO: berufsbezogene Arbeitsschutz- und Unfallverhütungsvorschriften anwenden, rechtliche Vorschriften und betriebliche Vorgaben bei Datensicherung und Datenschutz beachten, rechtliche Vorschriften bei der Warenannahme beachten, rechtliche Vorschriften berücksichtigen, Hilfsmittel zur Warenbewegung unter Beachtung der rechtlichen Vorschriften einsetzen und pflegen
LF08 „Geschäftsprozesse erfassen und kontrollieren“	
LF09 „Preispolitische Maßnahmen vorbereiten und durchführen“	Inhalte RLP: Preisangabenverordnung
LF10 „Besondere Verkaufssituationen bewältigen“	
LF11 „Geschäftsprozesse erfolgsorientiert steuern“	
LF12 „Mit Marketingkonzepten Kunden gewinnen und binden“	
LF13 „Personaleinsatz planen und Mitarbeiter führen“	
	Fertigkeiten und Kenntnisse AO: arbeits- und sozialrechtliche Vorschriften bei Personalplanung und -einsatz anwenden
LF14 „Ein Einzelhandelsunternehmen leiten und entwickeln“	

Tabelle 6: Schutz- und Ordnungsrecht (Formulierungen der Ordnungsmittel)

Die Subdimension Schutz- und Ordnungsrecht enthält Eintragungen in den Lernfeldern 1, 2, 4, 5, 7, 9 und 13. Dabei nehmen die Formulierungen in den Lernfeldern 1, 7 und 13 zu rechtlichen Aspekten der Berufstätigkeit Bezug. Diese wurden im Rahmen der fachwissenschaftlichen Ausführungen nicht berücksichtigt, werden hier aber unter Schutz- und Ordnungsrecht aufgenommen, da sie vorwiegend dem Schutz des Arbeitnehmers dienen. Im Einzelnen werden hier Regelungen, Aufgaben, Rechte und Pflichten der Beteiligten im dualen System, Mitbestimmungsregelungen, Tarifverträge, Ausbildungsvertrag, Jugendarbeitsschutz (Lernfeld 1) und Arbeitsschutz (Lernfeld 7) genannt. Die Ausbildungsordnung fügt arbeits-, sozial- und mitbestimmungsrechtliche Vorschriften (Lernfeld 13) und Tarif-

und Arbeitszeitregelungen (Lernfeld 1) hinzu. Eine aufeinander abgestimmte Abfolge der Ziele und Inhalte wird im Bereich des Arbeitsrechts nicht deutlich.

Gesetzliche Regelungen, die vorrangig dem Schutz von Personen und Marktmechanismen dienen, werden in den Lernfeldern 2, 4, 5, 7 und 9 erwähnt, wobei diese hier als unzusammenhängende Einzelregelungen erscheinen. Im Einzelnen sind dies die Berücksichtigung rechtlicher Aspekte bei der Darstellung von Waren und Warenbereichen (Lernfeld 2), Preisauszeichnung (Lernfeld 4), rechtliche Grenzen der Werbung, das Gesetz gegen unlauteren Wettbewerb, die Verpackungsverordnung, für den Betrieb relevante Regelungen des Umweltschutzes (Lernfeld 5), die Berücksichtigung rechtlicher Bestimmungen im Lager und beim Umgang mit Verpackungen, Lager- und Transportvorschriften, Datenschutz, Vorschriften der Warenannahme und -bewegung (Lernfeld 7) und die Preisangabenverordnung (Lernfeld 9).

4.3 Kategoriale Analyse

Der folgende Versuch, die Kompetenzdimension der rechtlichen Normierung einer kategorialen Analyse im Sinne KLAFFKIS zu unterziehen, soll vor allem Aussagen über die objektive und subjektive Bedeutsamkeit der Subdimensionen treffen. Fachdidaktische Informationen dienen ergänzenden Überlegungen der Einordnung des Unterrichtsgegenstandes Recht in den Gesamtzusammenhang dessen, was von diesem erwartet werden kann.

Rechtliche Normierung

Die Kompetenzdimension rechtliche Normierung wird hinsichtlich ihrer Relevanz für den Ausbildungsberuf der Kaufleute im Einzelhandel nicht angezweifelt, da der Rahmenlehrplan in unterschiedlichen Lernfeldern immer wieder fordert, rechtliche Regeln und Rahmenbedingungen zu berücksichtigen und das Recht schließlich einen beträchtlichen Teil des alltäglichen Lebens des Menschen berührt.

Ergänzend sollen an dieser Stelle Informationen einer, leider wenig etablierten, Fachdidaktik des Rechts hinzugezogen werden, um zu prüfen, ob es Erkenntnisse auf diesem Gebiet gibt, die für die Begründung und inhaltliche Bestimmung des Unterrichtsgegenstands Recht nützlich sind.

Für das Gymnasium trifft der Gymnasial- und Berufspädagoge EBERLE (2006, S. 4) die Entscheidung, dass ein rechtliches Grundwissen erworben werden müsse. Auch wenn er sich in seinen Ausführungen auf die Ziele der Studierfähigkeit und späteren Aufgaben in der Gesellschaft bezieht, lassen sich seine Begründungen für die Notwendigkeit rechtlichen Unterrichts auf die Ausbildung der Kaufleute im Einzelhandel übertragen.

Jeder Mensch ist in seinen unterschiedlichen Rollen als Familienmitglied, Konsument, Arbeitnehmer in wirtschaftlichen Institutionen und als Staatsbürger immer häufiger mit rechtlichen Fragen konfrontiert. Die Antworten auf diese Fragen sind selten nur als falsch oder richtig zu klassifizieren, sondern sie erfordern ein Abwägen der Vor- und Nachteile verschiedener Antworten und Lösungen. Die sich stellenden rechtlichen Fragen sind nach EBERLE durch die zunehmende Dynamik und Abstraktheit der Gesellschaft schwieriger zu durchschauen. Unternehmungen werden immer komplexere Gebilde, was zum Beispiel die Schwierigkeit der richtigen Einschätzung des Regulationsbedarfs zwischen Gesellschaft, Staat und Unternehmen erhöht. Darüber hinaus ist das Rechtssystem so unübersichtlich und unverständlich, dass die grundlegenden Werte und Prinzipien des Rechts in den Hintergrund geraten. Dies macht die Auseinandersetzung mit diesen aber umso notwendiger, damit das Individuum mündig und handlungsfähig wird. Insgesamt ordnet EBERLE rechtliche (und auch wirtschaftliche) Aufgaben den „epochaltypischen Schlüsselproblemen“ im Sinne KLAFKIS (1996, S. 56-69) zu, da sie als ein Allgemeines alle Menschen betreffen. Um Gefühle der Unsicherheit und Ohnmacht und auch die Beeinflussbarkeit durch Propaganda und Partikularinteressen angesichts komplexer und undurchschaubarer rechtlicher Fragen zu überwinden, sollte die Auseinandersetzung mit rechtlichen Fragen ermöglicht werden (vgl. EBERLE, 2006, S. 3-4). Auf die schulische Berufsausbildung der Kaufleute im Einzelhandel trifft die Argumentation EBERLES ebenso zu, nur sind präzisere und inhaltlich tiefere Überlegungen auf die Bedürfnisse der Auszubildenden im Einzelhandel zu beziehen. EBERLE (ebd., S. 5) hebt in seinen Ausführungen auf die wissenschaftspropädeutische und orientierende Funktionen eines Unterrichts im Rechtsbereich ab, die für das Gymnasium durchaus angemessen erscheinen, für die Berufsschule aber zumindest in Frage zu stellen sind. Eine Propädeutik der Rechtswissenschaft wird im Fall der Auszubildenden im Einzelhandel als nicht

schülerorientiert verworfen, eine Orientierungsfunktion sollten rechtliche Kompetenzen für diese Schülergruppe demgegenüber aber erfüllen. Hinzu kommt, dass bestimmte Inhalte des Rechtsbereichs eine sehr viel größere Bedeutung für die Auszubildenden im Einzelhandel haben als für Schüler im allgemeinbildenden Schulsystem. Dies wurde bereits durch die Formulierungen des Rahmenlehrplanes und der Ausbildungsordnung deutlich.

Es ist festzuhalten, dass die Kompetenzdimension der rechtlichen Normierung für die Auszubildenden zum einen eine Orientierungsfunktion erfüllen soll, zum anderen aber auch ganz spezielle, auf die Lebenssituation der Schüler bezogene, Themen beinhaltet, welche bewusst und begründet ausgewählt werden müssen, was im Folgenden im Rahmen der Subdimensionen geschehen soll. Hier ist die besondere Lebenssituation der Schüler zu berücksichtigen, die durch den Eintritt in das Berufsleben und damit auch durch zunehmende Eigenverantwortlichkeit und Selbstständigkeit geprägt ist.

Wenn eine Orientierungsleistung im Bereich der rechtlichen Normierung angestrebt wird, die über das Einzelwissen und -können in für den Schüler als Arbeitnehmer, Verkäufer und Konsumenten wichtigen Bereichen hinausgeht und die Unsicherheit und Ohnmacht angesichts rechtlicher Abstraktheit und Komplexität zu überwinden hilft, so ist zu fragen, wie diese erbracht werden kann. Auf den ersten Blick sind zumindest zwei Möglichkeiten in Betracht zu ziehen. Die Orientierung der Schüler kann über eine rechtliche (nicht rechtswissenschaftliche) Propädeutik zu erreichen versucht werden oder es könnte der Versuch unternommen werden, in den Subdimensionen als dem Speziellen nach und nach ein Allgemeines sichtbar werden zu lassen, was die Integration von Ideen des Rechts, Grundprinzipien und Grundfragen des Rechts, elementarer Konflikte im Rechtsbereich etc. in die einzelnen Subdimensionen bedeuten würde.

Im deutschsprachigen Raum gibt es kaum überzeugende fachdidaktische Beiträge, die konkret inhaltliche Erkenntnisse zulassen würden. So bleiben die Diskussionen häufig auf allgemeiner Ebene und einer normativen Argumentation stecken, die zwar abstrakte Ziele nennen, aber keine konkret inhaltlichen Ansätze liefern (vgl. GRAMMES, 1998, S. 443-444).

Als Beispiel soll der Beitrag SANDMANNs dienen, der den Unterricht der Sekundarstufe I im rechtlichen Bereich in seiner *Didaktik der Rechtskunde* in erster Linie als einen Beitrag zur politischen Bildung sieht. Er betont die Notwendigkeit der kritischen Auseinandersetzung mit dem bestehenden Recht und hier vor allem mit der Herrschaftsfunktion des Rechts und mit Fragen der Gerechtigkeit, die dem Recht und der Politik vorangehen. Als oberste Zielsetzung eines Rechtsunterrichts betrachtet er die Befähigung zur Selbst- und Mitbestimmung, also vor allem den emanzipatorischen Aspekt (vgl. SANDMANN, 1975, S. 185-191). Er schlägt vor, die von ihm formulierten abstrakten Ziele, die sich überwiegend auf den Zusammenhang zwischen Recht und Herrschaft beziehen, am konkreten Fällen zu operationalisieren und nennt dafür unterschiedliche Rechtsbereiche (z. B. Arbeitsrecht, Verfassungsrecht, Familienrecht, Öffentliches Recht), die keine Vollständigkeit beanspruchen und nicht hinsichtlich ihres Potenzials im Unterricht erläutert werden (vgl. ebd., S. 215-216). Sandmanns Ausführungen liefern den ein oder anderen zu bedenkenden Aspekt, seine Argumentationen sind aber relativ inhaltsleer, liefern keine nützlichen Strukturierungshinweise und sind zudem bezüglich der Zielsetzungen den Bedürfnissen der Auszubildenden im Einzelhandel unangemessen. Da GRAMMES (1998, S. 445-446) davon ausgeht, dass weder einseitig formale noch einseitig materiale Begründungsversuche des Rechts als Unterrichtsgegenstand zielführend sind, sondern eine kategoriale Betrachtungsweise notwendig ist, steht zu vermuten, dass seine Erläuterungen bei Überlegungen zu den für Kaufleute im Einzelhandel wichtigen Inhaltsbereichen hilfreich sind. Zudem bezieht sich GRAMMES nicht nur auf die allgemeinbildenden Schulen, sondern berücksichtigt immer wieder auch die berufsbildenden Schulen. Auch wenn seine Ausführungen keine konkreten Hinweise zur Begründung und Auswahl von Bildungsinhalten beinhalten, sollen zentrale Aussagen aufgegriffen werden.

- Rechtlicher Unterricht soll keine abbilddidaktische Minijuristerei sein, sie soll in den gesellschaftlich-politischen Kontext eingebettet sein (vgl. ebd., S. 444).
- Rechtliches Wissen und Können liefert keinen eindeutigen Entscheidungsalgorithmus, Recht ist durch eine hermeneutische Komplexität gekennzeichnet (vgl. ebd., S. 445).
- Rechtsdidaktische Forschung sollte an intellektuell redlicher, sachlich richtiger, Einseitigkeit vermeidender, Wahrheit verpflichteter Darstellung von

Recht ansetzen, um beim Schüler Verständnis für die Notwendigkeit einer Rechtsordnung zu erwecken (vgl. GRAMMES, 1998, S. 446).

- Rechtsdidaktik ist nicht formal oder material, sondern kategorial. Es geht nicht darum, wer recht hat, sondern was in welchem Maße richtig ist (vgl. ebd., S. 445-446).
- „Recht ist Medium der Kommunikationssanierung gestörter Verständigungsverhältnisse“ (ebd., S. 447). Es soll soziales Verhalten regeln und somit ist Rechtskunde zugleich Sozialkunde.
- Das Modell der Wissensformen eignet sich zur Klärung der fachdidaktischen Perspektiven.

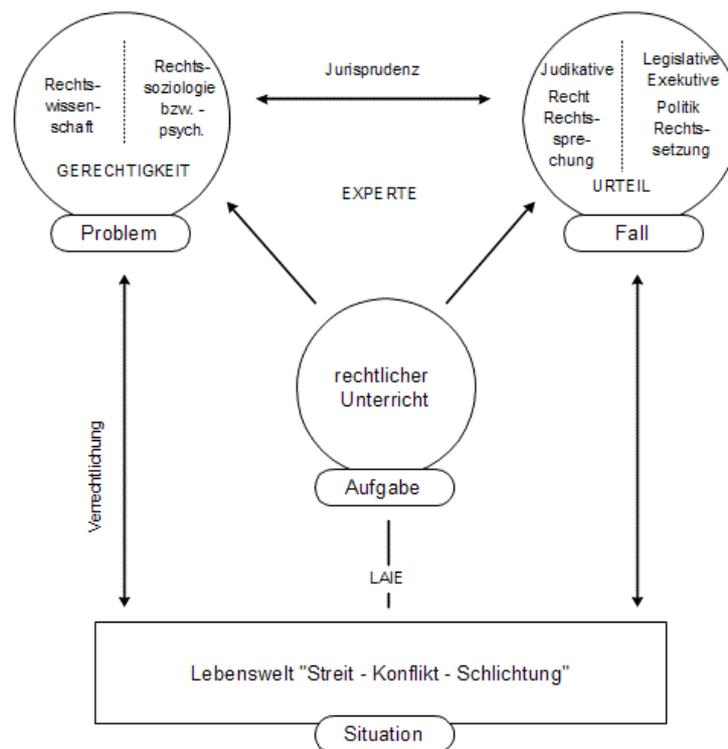


Abbildung 8: Modell der Wissensformen nach GRAMMES
(vgl. Grammes, 1998, S. 448)

Rechtlicher Unterricht soll dementsprechend die Lebenswelt, die Institutionen (Judikative, Exekutive) und die Rechtswissenschaft zueinander in Beziehung setzen. Je nachdem, welche Perspektive durch den Lehrenden gewählt wird, stehen pragmatische Konfliktlösungen (Situation), institutionell gefällte, legale und legitime Urteile (Fall) oder systematisches Verstehen, Erklären und Beurteilen (Problem) im Zentrum der Betrachtung. GRAMMES geht davon aus, dass sich vor dem Hintergrund dieses Modells viele rechtsdidaktische Fragestellungen beantworten lassen (vgl. ebd., S. 448-449).

Ich vermute, dass sich der Unterricht rechtlicher Inhalte überwiegend auf der Ebene der Fälle bewegt, die dann unter der Nutzung des Rechtssystems, d. h. der Rechtsauslegung von Gesetzestexten (Jurisprudenz), entschieden werden sollen.

Die expertenhafte Entscheidung von Rechtsfällen kann aber genau nicht das Ziel eines Rechtsunterrichts sein, wenn man GRAMMES zustimmt, da die Rechtsauslegung eine Tätigkeit ist, die ein Laie aufgrund der Komplexität nicht zu leisten im Stande ist. Das Ziel des Unterrichts ist die Vermittlung zwischen juristischer Wahrheit, Lebenssachverhalt und institutioneller Entscheidung. Die Lernenden sollen nicht aus ihrem Laienstand herausgehoben werden (vgl. GRAMMES, 1998, S. 450-451). Sie sollen aber „ihren laienhaften Umgang mit dem Recht und der Rechtsanwendung ebenso ernst ... nehmen ... wie den fachlich korrekten und den kultur-bewußten“ (Hesse, 1986, S. 3; zit. n. GRAMMES, 1998, S. 451). Die Begriffe Fall, Problem, Situation und Aufgabe können als Strukturierungshilfe dienen. Es ist möglich schulische Aufgaben im Bereich Recht so zu entwerfen, dass im Reflexionszyklus die Perspektiven des Falls, des Problems und der Situation nacheinander durchlaufen werden (vgl. GRAMMES, 1998, S. 453-454). Jedoch ist es schwer zu entscheiden, welche Perspektive man als Einstieg für ein rechtliches Thema wählt, denn Lebenssituation und rechtliche Systematik decken sich nicht immer. Systematische Einstige sind lebensfern, lebensweltliche Einstige sind hochkomplex (vgl. ebd., S. 455). Zu bedenken ist außerdem, dass die Schüler in der Regel über wenige Erfahrungen aus der Lebenswelt mit dem System und der Institution Recht verfügen, weswegen methodisch die Alternativen der Schule als Spielraum für Recht (Rollenspiele, Planspiele), der Schule als Raum für Recht (Schülergerichte, Schulordnungen) und der Schule als Institution in einer rechtlichen Gemeinschaft (realer Eingriff in den rechtlichen Willensbildungsprozess, Demonstrationen) in Betracht zu ziehen sind (vgl. ebd., S. 458-459).

Die vorangegangenen Ausführungen enthalten entscheidende Überlegungen für das Verständnis vom Rechtsunterricht, liefern aber wiederum keine konkreten Hinweise auf Inhalte der rechtlichen Normierung in der Ausbildung der Einzelhandelskaufleute. Dennoch sollte besonders das Modell der Wissensformen als grundsätzliche Strukturierungshilfe berücksichtigt werden, wenn jetzt im Folgenden versucht wird, die einzelnen Subdimension hinsichtlich ihrer Bedeutung im Curriculum zu beurteilen und aus ihnen allgemeine Rechtsprinzipien zu erschließen.

a. Vertrags- und Gesellschaftsrecht

Die Subdimension Vertrags- und Gesellschaftsrecht beinhaltet zum einen gesetzliche Regelungen, die sich auf den Kaufvertragsabschluss und die Rechtsfolgen des Kaufvertrages beziehen, zum anderen die Normen zur Gesellschaftsgründung und -führung (Firma, Handelsregister, Gesellschaftsformen, Handelsbücher).

Der Vertrag, im Speziellen der Kaufvertrag, kommt in unterschiedlichen Lernfeldern (3, 6, 7, 10, 14) immer wieder zur Sprache. Schon in der Anlage des Rechts zeigt sich, dass der Kaufvertrag ein Exempel für den Vertrag im Allgemeinen ist, der Vertrag ist wiederum ein Beispiel für ein Rechtsgeschäft. Aus diesem Grund und auch wegen der Schwerpunktsetzung im Rahmenlehrplan liegt es nahe, den Kaufvertrag in den Mittelpunkt des Vertragsrechts zu stellen. Der Kaufvertrag, ungeachtet ob er zwischen Kaufleuten und Verbrauchern oder zwischen zwei Kaufleuten geschlossen wird, ist ein elementarer Bildungsinhalt. Im Beruf der Kaufleute im Einzelhandel spielt der Kaufvertrag eine zentrale Rolle, da es das Kerngeschäft der Einzelhändler ausmacht, Kaufverträge abzuschließen. Die Schüler können sich mit Hilfe ihres Wissens über den Kaufvertrag einen Teil der sie umgebenden Wirklichkeit erschließen, da der Kaufvertrag ein streng objektiver, gesetzlich verankerter Sachverhalt ist. Er weist ein klassisches Moment auf, da der Abschluss von Verträgen, besonders von Kaufverträgen, das alltägliche Leben des Menschen begleitet. In seiner einfachen Form stellt der Kaufvertrag das einleuchtend Einfache dar, das dem Menschen hilft, seine alltäglichen Belange zu regeln. Durch eine Übereinkunft zweier Personen (zwei übereinstimmende Willenserklärungen) wird Verbindlichkeit hergestellt. Die Schüler werden durch dieses Wissen erschlossen, indem sie in der Lage sind, das Gelernte über Kaufverträge auf unterschiedliche Lebenssituationen und Vertragsarten zu übertragen. So fällt es jemandem, der sich das Konstrukt des Kaufvertrages erschlossen hat, relativ leicht, zu beurteilen, ob ein Vertrag, welcher Art auch immer, zustande gekommen ist oder nicht. Er kann im betrieblichen Alltag beurteilen, ob Reklamationen des Kunden rechtlich durchsetzbar sind oder ob ohnehin auf kulanter, kundenorientierter Ebene gehandelt wird. Für situationsangemessenes Verhalten und professionelle Kundengespräche ist Klarheit im Bereich des Vertragsrechts eine Voraussetzung.

Statt die von GRAMMES so genannte Minijuristerei anhand akribischer Gesetzeslektüre zu betreiben, lassen sich Grundideen des Privatrechts, wie zum Beispiel der Interessensausgleich, die Vertragsfreiheit (Privatautonomie), der Gleichheitsgrundsatz (der impliziert, dass gleiches gleich, aber ungleiches auch ungleich behandelt wird), die Bindung an das gegebene Wort, der Schutz des redlichen Geschäftsverkehrs (besonders im Bereich der Handelsgeschäfte) und der Grundsatz von Treu und Glauben erschließen. Das soll nicht heißen, dass auf konkrete Gesetzesinhalte gänzlich verzichtet werden kann, sie müssen aber in Hinblick auf ihren Zweck, Nutzen und die damit verbundene normative Grundlage den Gesamtzusammenhang des Vertragsrechts deutlich werden lassen.

Unter Rückgriff auf das Modell der Wissensformen (Abbildung 8) ist die angemessene Perspektive des Vertragsrechts die Lebenswelt der Schüler mit den für sie relevanten Situationen. Der Bezug zur Systemebene, d. h. zu Fragen der Grundprinzipien des Vertragsrecht, dient dem tiefgründigen Verständnis für die Notwendigkeit der Rechtsordnung.

Das Gesellschaftsrecht wird im Rahmen der Identifizierung von Kompetenzdimensionen im Einzelhandel vom Vertragsrecht abgekoppelt. Einzuwenden ist, dass einer Gesellschaftsgründung ein Gründungsvertrag oder ein Gesellschaftsvertrag zugrunde liegt. Aber der Vertrag zwischen den Gesellschaftsgründern als solches macht bei den Überlegungen zur Gesellschaftsgründung nicht den Kern des Interesses aus. Unter Gesellschafts- und Handelsrecht können in unserem Fall die Regelungen gefasst werden, die die Gründung und das Führen eines Handelsgewerbes betreffen. Grenzt man die Gesetze zu Handelsgeschäften ab, weil diese unter das Vertragsrecht gefasst werden, verbleiben in der Subdimension des Gesellschafts- und Handelsrechts die Inhalte Handelsstand (Kaufmann i. S. des HGB, Handelsregister etc.), Führung der Handelsbücher und die Gesellschaftsformen. Was beim Vertragsrecht so offensichtlich ist, nämlich dass es eine elementare Bedeutung für die Schüler hat, stellt sich beim Gesellschafts- und Handelsrecht schwieriger dar. Gesellschaftsrecht befasst sich ausschließlich mit den unterschiedlichen Unternehmensformen und den damit verbundenen Bestimmungen über unterschiedliche Haftungsverhältnisse, Gewinnverteilungen, Vertretungsbefugnisse etc.. Im Handelsrecht spielen der Handelsstand und die Pflichten über die Erstellung der Handelsbücher eine Rolle. In

rechtlicher Hinsicht lässt sich schwer ausmachen, welche kategoriale Bedeutung es für Schüler haben soll, wenn sie wissen, welche Regelungen es für unterschiedliche Unternehmensformen gibt. Wenn nach KLAFKI „alles, was nur ‚auf Vorrat‘, auf eine Zukunft hin Bedeutung hat, die der junge Mensch nicht bereits in seiner Gegenwart als *seine* Zukunft zu erfahren vermag; ... alles, was für den Schüler nicht auf *seine* Wirklichkeit bezogen ist, also nicht in den Horizont seiner lebendigen Fragen und Aufgaben hineingeführt werden und deshalb auch nicht Kategoriale des eigenen geistigen Lebens werden kann“ (KLAFKI, 1970, S. 44-45) keinen zentralen Platz in der Bildung haben soll, dann spielen unterschiedliche Gesellschaftsformen und Regelungen zum Handelsstand und den Handelsbüchern m. E. keine Rolle. Dieser Konflikt ist schwer zu lösen, da der Rahmenlehrplan einige Gesellschaftsformen im Lernfeld 14 und auch die Beachtung gesetzlicher Regelungen bezüglich der Handelsbücher in Lernfeld 8 als zu behandelnde Themen vorsieht. Als rechtliche Subdimension ist das Gesellschafts- und Handelsrecht nach hier vertretener Auffassung dennoch nicht geeignet. Da das Gesellschaftsrecht als Recht über Unternehmensformen keine wirklich elementaren, für Schüler bedeutungsvollen Inhalte abbildet und darüber hinaus nur in einem Lernfeld Beachtung findet, soll es keine zentrale Rolle als Subdimension einnehmen, sondern als Bestandteil der Berufsperspektiven (Existenzgründung) am Rande betrachtet werden. Ebenso betrifft dies die Gesetze zum Handelsstand¹⁸ und die Insolvenz. Die Führung der Handelsbücher ist meines Erachtens ebenfalls als rechtliche Subdimension ungeeignet, im betriebswirtschaftlichen Prozess Wertschöpfung und Controlling sollte aber durchaus aufgenommen werden, dass das Führen der Handelsbücher im HGB geregelt ist und welche grundsätzlichen Pflichten daraus für ein Einzelhandelsunternehmen entstehen.

b. Steuerrecht

Das Steuerrecht findet im Rahmenlehrplan nur am Rande Beachtung. Es ist gemäß den Eintragungen der Tabelle 5 in den Lernfeldern 3, 13 und 14 zu finden. Dies kann

¹⁸ Anders zu beurteilen ist die Frage nach der Bedeutsamkeit des Gesellschaftsrechts und der Regelungen zum Handelsstand beispielsweise im Ausbildungsberuf der Bankkaufleute, da Bonitätsbeurteilungen im Firmenkundengeschäft unter Berücksichtigung der Unternehmensform getroffen werden müssen (Haftung).

daran liegen, dass sich das Thema Steuern in den Lernbereich II¹⁹ (Wirtschaft und Gesellschaft) verlagern lässt.

Wird aber die Entscheidung getroffen, Steuern im berufsbezogenen Unterricht zu thematisieren, sollte diese Entscheidung auch konsequent umgesetzt werden. Das Steuerrecht spielt in der Bundesrepublik Deutschland eine wichtige Rolle und ist von fundamentaler Bedeutung für jeden Bürger. Um zu vermeiden, dass die Schüler lediglich ihren individuellen Nachteil durch Steuerzahlungen erkennen, müssen unterschiedliche Steuern hinsichtlich ihrer Zwecke, Ziele, Verwendung und normativen Grundlage betrachtet werden. Auf diese Weise erschließt sich dem Schüler die Bedeutung des deutschen Steuersystems. Durch Erkenntnisse über den Sinn und die Wirkung bestimmter Steuerarten (progressive/degressive Steuern, direkte/indirekte Steuern, Steuern mit Fiskalzweck, Lenkungszweck, Umverteilungszweck) wird die Fähigkeit erlangt, Steuermodelle hinsichtlich ihres Nutzens und ihrer Wirkung zu beurteilen. Am Beispiel der Ökosteuer wird deutlich, dass ihr Zweck nicht nur der finanziellen Entlastung der Sozialversicherungen dient, sondern ebenso den Energieverbrauch gezielt senken soll. Des Weiteren können bei Betrachtung der Ökosteuer im Vergleich zur Einkommenssteuer die völlig unterschiedlichen Wirkungsweisen direkter und indirekter Steuern erschlossen werden. Versteht man das umweltpolitische Ziel der Ökosteuer und ist in der Lage, Umwelt als ein gemeinschaftliches Gut zu betrachten, so wird es auch einsichtig, dass jeder Bürger für den Verbrauch der Umwelt im Sinne der Verschmutzung zahlen muss. Die Verbindung von Zwecken, Zielen, Normen und Wirkungen der Steuern ermöglichen den Schülern eine begründete Beurteilung verschiedener Steuern und Überlegungen zu Alternativen, was offensichtlich über das Erschließen des objektiven Sachverhaltes hinaus geht, sondern vielmehr einer geistigen Kraft im Sinne KLAFKIS entspricht. Die Schüler können durch Kenntnisse über das Steuerrecht und die Bedeutung unterschiedlicher Steuern allgemeine Einsichten über die Organisation und Finanzierung einer solidarischen Gesellschaftsform erlangen. Das Steuerrecht als eigenständige Kompetenzdimension sollte m. E. aufgrund seiner

¹⁹ Der Lernbereich II umfasst in Hamburg die berufsübergreifenden Unterrichtsfächer in der dualen Berufsausbildung. Dies sind in der Regel Wirtschaft und Gesellschaft und Sprache und Kommunikation. Für beide Fächer gibt es einen berufsübergreifenden Rahmenplan. Der Lernbereich I entspricht dem berufsbezogenen Rahmenlehrplan der KMK.

Bedeutsamkeit ausgeweitet werden. Die Umsatzsteuer bzw. Mehrwertsteuer sollte in Lernfeld 3 nicht, wie es die Zielformulierung des Rahmenlehrplanes nahelegt, nur nebensächlich betrachtet werden. Eine mögliche Erweiterung des Themas Steuerrecht im Curriculum stellt die Behandlung der Ökosteuern im Lernfeld 6 dar (Transport). Lernfeld 13 bildet nach wie vor die Besteuerung von Einkünften aus nicht selbstständiger Arbeit und die damit verbundene Einkommensumverteilung ab. Die Kapitalertragssteuer kann hier ergänzend behandelt werden. Grundzüge der Unternehmensbesteuerung sind im Lernfeld 14 zu berücksichtigen. Die grundsätzlichen Ziele von Steuern, wie Finanzierung des Staatshaushaltes, Gerechtigkeit (Umverteilung) und ökologische Zielsetzungen (Lenkung) müssen dabei im Fordergrund stehen.

Bei den Überlegungen zum Steuerrecht ist es besonders wichtig, diese in den gesellschafts-politischen Kontext zu stellen und Fragen nach dem Zweck und dem Nutzen von Steuern zu stellen. Die angemessene Perspektive ist die der Rechtswissenschaft, denn im Rahmen des Steuerrechts geht es nicht um die Auslegung der einzelnen Norm oder die Konfliktlösung auf lebensweltlicher Ebene, sondern um die Begründung von Steuern und Fragen der Gerechtigkeit von Steuern.

c. Schutz- und Ordnungsrecht

Die Subdimension Schutz- und Ordnungsrecht enthält eine uneinheitliche Ansammlung unterschiedlichster Rechtsnormen. Zu nennen sind hier Regelungen des Arbeitsrechts (Jugendarbeitsschutzgesetz, Berufsbildungsgesetz, Tarifvertragsgesetz, Betriebsverfassungsgesetz, Bundesurlaubsgesetz, Arbeitszeitgesetz, Arbeitsschutzgesetz etc.), die in den Lernfeldern 1, 7 und 13 von Bedeutung sind, und Normen, die eine Schutzfunktion im unter 4.1 erläuterten Sinn erfüllen (Preisangabenordnung, Gesetz gegen unlauteren Wettbewerb, Verpackungsverordnung, Regelungen zum Umweltschutz, Regelungen zu Lager und Transport, Datenschutz etc.). Diese Normen werden in den Lernfeldern 2, 4, 5, 7 und 9 behandelt.

Das Arbeitsrecht spielt im Bildungsgang immer wieder eine Rolle und eignet sich als eigenständige Subdimension. Es ist nach bestimmten normativen Grundsätzen geregelt, die die Benachteiligung und Unterdrückung der arbeitenden Bevölkerung verhindern soll. Die Beurteilung des Konfliktes zwischen den arbeitsrechtlichen

Bestimmungen und den wirtschaftlichen Interessen der Arbeitgeber ist dazu geeignet, subjektive Einsichten zu ermöglichen. Darüber hinaus können Kenntnisse des Arbeitsrechts helfen, die eigenen Rechte und Interessen in angemessenem Rahmen zu vertreten. Auf diese Weise hat die Auseinandersetzung mit dem Arbeitsrecht nicht nur den Zweck, objektive Sachverhalte zu erschließen, sondern auch subjektive Erfahrungen und Erkenntnisse zu ermöglichen. Das Arbeitsrecht dient zwar vorwiegend dem Schutz der Personengruppe der Arbeitnehmer, sollte aber m. E. als eigenständige Subdimension behandelt werden, da es die ganz besondere Beziehung zwischen dem Arbeitnehmer und dem Arbeitgeber regelt, die nach geläufiger Auffassung durch die wirtschaftliche Abhängigkeit des Arbeitnehmers vom Arbeitgeber geprägt ist. Diese Auffassung scheint aber immer mehr einer anderen zu weichen, die eine möglichst geringe staatliche Regulierung des Arbeitsmarktes durch Schutzgesetze fordert, um den Eintritt in die Berufstätigkeit zu erleichtern. Neben diesem Kernkonflikt zwischen Arbeitnehmer- und Arbeitgeberinteressen im Bereich des Arbeitsrechts gibt es eine Schutzfunktion arbeitsrechtlicher Gesetze, die auf den Schutz körperlicher Unversehrtheit zielt und dementsprechend weniger diskussionsbedürftig ist. Insgesamt erscheint mir die Gesetzgebung zum Verhältnis zwischen Arbeitnehmer und Arbeitgeber von so existenzieller Wichtigkeit, insbesondere in Hinblick auf die unsichere Zukunft der Beruflichkeit, dass es ausreichend elementare Fragen für eine eigene Subdimension liefert. Das Arbeitsrecht ist für die Auszubildenden im Einzelhandel von Bedeutung, da es ihnen hilft, ihre Rechte und Interessen unter Berücksichtigung ihrer Pflichten im beruflichen Alltag zu vertreten. Es ist die Perspektive der Lebenswelt einzunehmen, um darauf aufbauend normative Fragen und übergeordnete Motive des Arbeitsrechts auf der Systemebene zu thematisieren. Auch der Schutz der eigenen Gesundheit ist hier anzusiedeln. Auf der Systemebene, d. h. auf wissenschaftlicher Ebene, sind die Probleme des Arbeitsrechts zu verstehen und zu beurteilen. Es sind die normativen Gründe für die Ausgestaltung des Arbeitsrechts zu thematisieren, ebenso wie Fragen der Gerechtigkeit und der Auswirkungen eines ausgeprägten Arbeitsschutzes zu Gunsten des Arbeitnehmers. Das Arbeitsrecht ist besonders geeignet, das Recht als ein Ergebnis politischer Prozesse deutlich werden zu lassen.

Die übrigen Normen der Subdimension Schutz- und Ordnungsrecht verfolgen im Wesentlichen den Schutz von Personen und Marktmechanismen. Es handelt sich

überwiegend um Gesetze, die in bestimmten Lernfeldern für die jeweilige Situation von Bedeutung sind, wie zum Beispiel die Preisangabenverordnung für die Warenpräsentation oder das Gesetz gegen unlauteren Wettbewerb für die Werbung. Unter Beachtung des Schutzaspektes sollen diese Regelungen in der Subdimension Schutzrecht zusammengefasst werden. Schutzrechte lassen sich in der Regel nicht einem bestimmten Schutzzweck zuordnen, sondern schützen in mehrfacher Hinsicht. Die analytische Trennung von Verbraucherschutz, Gewerblichem Rechtsschutz und Schutz des Wettbewerbs dient dem Verständnis der Zielsetzungen der unterschiedlichen Schutznormen. Damit die Schüler nicht nur einen objektiven Sachverhalt erschließen, sondern auch durch ihn erschlossen werden, kann es hilfreich sein, die normativen Gründe der Schutzgesetze zu betrachten. Es wird beispielsweise davon ausgegangen, dass der Verbraucher grundsätzlich eine schwächere Position einnimmt als der Unternehmer, weswegen er schutzbedürftig ist. Grundprinzipien des Rechts, wie der Gleichheitsgrundsatz, lassen sich integrieren. Der Schutz von Marktmechanismen resultiert aus der Annahme, dass ein freier Markt die Wohlfahrtsmaximierung aller Marktteilnehmer bewirkt. Der Gewerbebetreibende soll in besonderer Weise vor Wettbewerbsnachteilen gegenüber den Konkurrenten geschützt werden bzw. ihm werden Wettbewerbsvorteile eingeräumt (Patentrecht). Das Erschlossen-Werden durch das Schutzrecht ist möglich, wenn Schüler Erkenntnisse über die Zielsetzungen und die Wirksamkeit dieser Gesetze gewinnen. Die Betrachtung der Schutzrechte sollte zum einen bezüglich der Auswirkungen auf das alltägliche Arbeitsleben (Preisangabenverordnung) und die damit verbundenen Tätigkeiten erfolgen und zum anderen auf wissenschaftlicher Ebene hinsichtlich ihrer Ziele, Zwecke und Angemessenheit.

Für alle Subdimensionen gilt, dass der Bereich der rechtlichen Normierung das Verständnis für, den Umgang mit und den Willen zur Beachtung der gesetzlichen Regelungen, die das Handeln und Zusammenleben der Menschen betreffen, umfasst. Das Verständnis bezieht sich nicht zentral auf den Inhalt der einzelnen Gesetze, sondern primär auf deren Sinnzusammenhang, Fragen nach den Gründen, dem Nutzen und den Grundprinzipien von Gesetzen, aber auch auf deren Beurteilung. Der Umgang mit Gesetzen ist auf eine grundsätzliche Orientierungsfähigkeit im Bereich der rechtlichen Normierung sowie auf den Umgang mit Rechtsquellen bezogen. Der

Wille zur Beachtung gesetzlicher Normen betrifft die grundsätzliche Bereitschaft, gesetzliche Regelungen im eigenen Handeln zu berücksichtigen. In der Kompetenzdimension der rechtlichen Normierung werden die Subdimensionen Vertragsrecht, Steuerrecht, Arbeitsrecht sowie Schutzrecht vorgeschlagen.

4.4 Kritisches Fazit

Aufgrund fachlicher Informationen und Aussagen der Ordnungsmittel wurde in diesem Kapitel eine Entscheidung darüber getroffen, in welchen Subdimensionen der rechtlichen Normierung die Schüler Kompetenzen erwerben sollen. Die Entscheidungsfindung war aus Gründen der Komplexität des Rechtsbereichs schwierig. Da der Rahmenlehrplan erklärtermaßen unvollständig ist, reichen seine Zielformulierungen und Inhalte nicht aus, um ausreichende Hinweise auf die zu behandelnden Inhalte zu liefern. Mit der Suche nach kategorialen Inhalten im Sinne KLAFKIS wurde versucht, diesem Problem zu begegnen.

Aber auch KLAFKIS kategoriale Bildungstheorie liefert kein Rezept zur Identifizierung elementar wichtiger Bildungsinhalte. Wenn KLAFKI schreibt, dass Bildungsinhalte einerseits durch die Schüler erschlossen werden und dass die Schüler andererseits gleichzeitig für diese Bildungsinhalte erschlossen werden, bleibt doch ziemlich unklar, was genau damit gemeint ist. Etwas greifbarer wird seine Idee, wenn man die materialen und formalen Bildungstheorien zur Erklärung hinzuzieht. Das Erschließen des Bildungsgegenstandes ist als Objektseite und somit als materialer Aspekt der Bildungsgegenstände zu verstehen, das Erschlossen-Werden durch den Bildungsgegenstand stellt die Subjektseite und so den formalen Aspekt dar. Aber nach Klafki dürfen diese beiden Seiten nicht als ein Sowohl-als-auch betrachtet werden. Sie sind als Momente eines dialektischen Denkprozesses zu verstehen, die sich gegenseitig bezwecken und begründen (vgl. KLAFKI, 1970, S. 43). Dennoch, trotz der unmittelbaren Einsichtigkeit seiner Ausführungen bleibt die Anwendung der kategorialen Bildung zur Identifizierung kategorialer Bildungsgegenstände unbestimmt und nicht schematisierbar. Der Hinweis KLAFKIS auf dialektisch verschränkte Formulierungen und einem Denkprozess zwischen materialer und formaler Bedeutung (vgl. ebd.) verbietet das Aufstellen einer Liste von Kriterien des Kategorialen, die dann bezogen auf einen Inhalt abgehakt werden könnten. Deswegen wurden die Subdimensionen der rechtlichen Normierung so ausgewählt, dass sie

einerseits einen objektiven Sachverhalt abbilden, der einen möglichst einsichtigen, einfachen und klaren Zugang liefert, dass sie aber andererseits subjektive Erfahrungen und Erkenntnisse ermöglichen, die aufgrund der Lebensbedeutung als erschließende Inhalte im Sinne eines geistigen Wachstums wirken können. Dabei wurde vermutet, dass die Erkenntnis über Zwecke, Hintergründe, Grundprinzipien und Sinngehalte erheblich mehr zu einer kategorialen Bildungswirkung beitragen als die zusammenhangslose Darstellung von Sachverhalten. Die wichtigste Frage für das tiefgründige Verständnis eines Bildungsinhaltes ist das *Warum*.

Das zweite Problem, das sich auf der strukturellen Ebene der Curriculararbeit in Zusammenhang mit KLAFFKIS kategorialer Bildung ergibt, ist die relative Unspezifität der Inhalte. Mit dem Ziel der Identifizierung eines Bezugssystems für die Auswahl kategorialer Bildungsinhalte in Form von Kompetenzdimensionen befindet man sich auf einer Stufe der Curriculararbeit, die mehr von systematisierenden Überlegungen geprägt ist als von konkreten Inhaltsbestimmungen. Die Abbildung 6 verdeutlichte bereits, dass die kategoriale Analyse auf allen Stufen der curricularen Arbeit mitgedacht werden muss und dass ein Vorgehen auf höhere Stufen sowie ein Rückbezug zu tieferen notwendig werden würde. Wenn man, wie im Fall der vorliegenden Arbeit, Klarheit auf einer Stufe (Entwurf eines Bezugssystems für kategoriale Bildungsgegenstände) gewinnen möchte, müssten streng genommen alle Stufen bis zur Unterrichtsdurchführung durchlaufen werden. Weil eine Beschränkung auf den Bezug zu den folgenden zwei Stufen (Lehrplaninterpretation, Identifikation kategorialer Bildungsinhalte und Themen) vorgenommen wurde, kann keine abschließende Klarheit über ein geeignetes Bezugssystem für den Bereich rechtliche Normierung gewonnen werden.

Auch wenn für weitere Überlegungen zu einzelnen Kompetenzdimensionen und Subdimensionen immer neue Informationen und Bedingungen berücksichtigt werden müssen, ist davon auszugehen, dass die Ausführungen zur rechtlichen Normierung und die letztlich vorgeschlagenen Subdimensionen zur Orientierung beitragen. Es ist zu bedenken, dass den Lehrenden bewusst ein nicht unerheblicher Gestaltungsfreiraum bezüglich der Unterrichtsinhalte gewährt wird. So stellt die Auswahl der Subdimensionen Vertragsrecht, Steuerrecht, Arbeitsrecht und Schutzrecht eine Entscheidung dar, die ein Lehrender hätte ähnlich treffen können. Die Auswahl der vier Subdimensionen hat nicht im luftleeren Raum stattgefunden,

sie wurde unter Berücksichtigung fachlicher Informationen, der Ordnungsmittel und Überlegungen zu ihrer kategorialen Bedeutung begründet getroffen.

Abschließend wird in Tabelle 7 ein Vorschlag für Kompetenzdimensionen im Einzelhandel dargestellt, der im Fall der rechtlichen Normierung auf einer intensiven Auseinandersetzung beruht und bezüglich der anderen Kompetenzdimensionen lediglich als Anregung zu verstehen ist.

Kompetenzdimension	Subdimension	Kernthema, -konflikt, zentrales Ziel	Lernfelder
Rechtliche Normierung	Vertragsrecht	<ul style="list-style-type: none"> - Kaufvertrag als Exempel - Interessensausgleich - Vertragsfreiheit - Rechtssicherheit - Grundideen des Bürgerlichen Rechts 	3, 6, 7, 10, 14
	Steuerrecht	<ul style="list-style-type: none"> - Finanzierung des Staatshaushaltes - Lenkung - Umverteilung - Rechtsstaatsprinzipien 	3, 6, 13, 14
	Arbeitsrecht	<ul style="list-style-type: none"> - Schutz des Arbeitnehmers - Interessensausgleich - wirtschaftliche Abhängigkeit - Konflikt zwischen Schutz des Arbeitnehmers und wirtschaftlichen Interessen des Arbeitgebers - Gleichheitsgrundsatz 	1, 7, 13
	Schutzrecht	<ul style="list-style-type: none"> - Schutz von Verbrauchern (schwächere Vertragspartei) - Schutz von Gewerbebetreibenden - Schutz von Marktmechanismen (Wohlstandsmaximierung) 	2, 4, 5, 7, 9
Gesamtwirtschaftlicher Rahmen	Wirtschaftspolitik	<ul style="list-style-type: none"> - Ordnungspolitik - Sozialpolitik - ... - Konflikt zwischen Staatsregulierung und freiem Wettbewerb 	1, 11, 12, 13, 14
	Markt und Preis	<ul style="list-style-type: none"> - Preisbildung - Modell und Wirklichkeit 	1, 9
	Nachhaltigkeit	<ul style="list-style-type: none"> - Ökologie - Ökonomie - Soziales - Konflikt zwischen dem Nutzen der jetzigen Generation und dem Nutzen zukünftiger Generationen 	1, 2, 5, 7, 9, 13
Ganzheitliche Unternehmensorganisation	Ziele und Zwecke	<ul style="list-style-type: none"> - das Unternehmen ist eine Organisation - Unternehmenszielsetzungen und -philosophie - Auswirkungen auf die Geschäftstätigkeit - Gewinnziel vs. andere Zielsetzungen 	1, 9, 10

Betriebswirtschaftliche Prozessdimension	Strukturen und Prozesse	<ul style="list-style-type: none"> - das Unternehmen hat eine Organisation - Ablauforganisation und Aufbauorganisation - Hierarchie - Arbeitsteilung - Prozessabstimmung 	1, 2, 4, 11, 14
	Absatzmarkt- und Kundenbeziehungen	<ul style="list-style-type: none"> - Mitteleinsatz vs. Erfolg 	2, 4, 5, 9, 10, 12, 14
	Logistik	<ul style="list-style-type: none"> - Kosten der Lagerhaltung vs. Lieferbereitschaft 	3, 5, 6, 7, 8
	Personalwirtschaft	<ul style="list-style-type: none"> - Sicherung des Geschäftsbetriebes vs. Personalkosten 	13
	Informationsmanagement	<ul style="list-style-type: none"> - Warenwirtschaftssystem - weitere informationstechnische Systeme 	3, 6, 7, 8, 10, 11, 12
Beruf ²⁰	Ressourcenmanagement	<ul style="list-style-type: none"> - Finanzen - Mittelherkunft - Mittelverwendung - Kosten vs. Nutzen 	(5, 6, 7,) 11, 14
	Wertschöpfung und Controlling	<ul style="list-style-type: none"> - Wertschöpfung - wirtschaftsinstrumentelles Rechnungswesen 	7, 8, 11
	Berufsethos	<ul style="list-style-type: none"> - Moral 	1, 2, 5, 14
	Aktive Gestaltung des Berufslebens	<ul style="list-style-type: none"> - Rechte und Pflichten - Gesundheitsförderung 	1, 3
	Berufsperspektiven	<ul style="list-style-type: none"> - Ziele - Kompetenzen - Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten 	1, 2, 13, 14
Prozessübergreifende Lern- und Arbeitstechniken		<ul style="list-style-type: none"> - selbstgesteuertes Lernen - selbstgesteuertes Arbeiten - Hilfsmittel und Werkzeuge - Metakompetenz 	1, 2, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13
Soziale Interaktion und Kommunikation		<ul style="list-style-type: none"> - allgemeine Kommunikationsformen - Beraten und Verkaufen - Verhandlungen - Konflikte - Motivation - Gespräche mit Vorgesetzten - Interaktion in Gruppen und Teams 	2, 3, 4, 6, 7, 10, 11, 13

Tabelle 7: Kompetenzdimensionen im Einzelhandel

²⁰ Aktuellere Erkenntnisse zu dieser Kompetenzdimension werden sich im Zwischenbericht von *EvaNet-EH* (Januar 2008) befinden.

5 Schlussbetrachtung

Die vorliegende Arbeit ist von der Überzeugung geprägt, dass sich fachliche Kompetenzen und Handlungskompetenzen in einem sinnvoll organisierten Curriculum gegenseitig ergänzen müssen. Situative Handlungskompetenzen müssen auf fachlichen Kompetenzen beruhen, damit zugrunde liegende Inhalte wirklich verstanden werden und die Chance zu einer Übertragbarkeit auf andere Situationen besteht. Fachliche Kompetenzen müssen ihrerseits im situativen Kontext nützlich sein oder Erfahrungen und Erkenntnisse ermöglichen, um subjektiv bedeutsam werden zu können. Die zwei Perspektiven des Anwendungs- und des Sachbezuges sind nicht getrennt voneinander zu verstehen, sondern sie bilden eine sich gegenseitig bedingende Einheit, die im curricularen Konstruktionsprozess modelliert werden muss. Diese zweifache Perspektive spiegelt auch KLAFKIS kategoriale Bildungstheorie in ihrer Dialektik zwischen materialer und formaler Bildungstheorie wieder. Daher stellte sie sich in den obigen Ausführungen als geeignete Grundlage dar, um Entscheidungen über die Ergänzung der offenen Rahmenlehrpläne in Form der Entwicklung lernfeldübergreifender Kompetenzdimensionen zu treffen.

Die Entwicklung lernfeldübergreifender Kompetenzdimensionen soll die situations- und handlungsorientierte Perspektive der Lernfelder ergänzen, um die angemessene Berücksichtigung beider Perspektiven, der situativen und der fachlichen, im Curriculum des Ausbildungsgangs der Kaufleute im Einzelhandel zu sichern sowie um die, keine Vollständigkeit beanspruchenden, Zielformulierungen und Inhalte der Rahmenlehrpläne zu ergänzen und präzisieren.

Die Entwicklung lernfeldübergreifender Kompetenzdimensionen wird als wichtiges Element curricularer Arbeit betrachtet. Zusammengefasst ermöglicht das Konzept lernfeldübergreifender Kompetenzdimensionen

- die Ergänzung, Präzisierung und Konkretisierung der unvollständigen Rahmenlehrpläne für den schulischen Teil der dualen Berufsausbildung,
- die Verbindung von Sach- und Anwendungsbezug (in verstehender, kategorialer Art) und
- die Erstellung zweidimensionaler Curricula, die den einzelnen Lehrer bei der individuellen Unterrichtsgestaltung entlasten und eine Optimierung der Orientierungsleistung bewirken.

Soweit es sich aufgrund der hier versuchten teilweisen Anwendung der Idee lernfeldübergreifender Kompetenzdimensionen beurteilen lässt, kann über die praktische Entwicklungsarbeit gesagt werden, dass

- die Analyse fachlicher Informationen und der Informationen der Ordnungsmittel vor dem Hintergrund kategorialer Überlegungen den Grundpfeiler der Entwicklung lernfeldübergreifender Kompetenzdimensionen darstellt,
- sich die Entwicklungsarbeit in hohem Maße dazu eignet, kooperativ durchgeführt zu werden, denn einerseits ist der Aufwand für den einzelnen Curriculumentwickler nahezu untragbar²¹, zum anderen werden sich im kooperativen Prozess Synergien und Emergenzen ergeben, die nur in der produktiven Zusammenarbeit und Diskussion entstehen können²² und
- die Entwicklung eines zweidimensionalen Curriculums, das sich in der Horizontalen an der lernfeldorientierten Perspektive ausrichtet und in der Vertikalen an lernfeldübergreifenden Kompetenzdimensionen, ein so umfassendes Vorhaben ist, dass die aktive Mitarbeit vieler Lehrer und der Wissenschaft gefordert ist.

In der Einleitung dieser Arbeit wurde die Frage gestellt, ob die Entwicklung lernfeldübergreifender Kompetenzdimensionen einen nützlichen und angemessenen Beitrag zur inhaltlichen, zielbezogenen und strukturellen Präzisierung von Rahmenlehrplänen leisten kann. Nach der Auseinandersetzung mit der Entwicklung lernfeldübergreifender Kompetenzdimensionen gehe ich davon aus, dass sie in hohem Maße dazu geeignet ist. Problematisch werden im organisatorischen Bereich der Bedarf an personellen Ressourcen aus den Schulen und im inhaltlichen Bereich die Entscheidung für kategoriale Inhalte im Sinne KLAFKIS sein. Das Problem der kategorialen Bildung ist, dass es m. E. nicht möglich ist, die kategoriale Bildung KLAFKIS auf ein Schema herunterzubrechen, das dementsprechend auch wie ein Schema anzuwenden ist, ohne dass dies unzulässige Verkürzungen bedeuten würde. Eine abzuhakende Liste würde den Ideen KLAFKIS nicht gerecht werden. Die entscheidende Schwierigkeit der Entwicklung lernfeldübergreifender Kompetenzdimensionen mit Bezug auf KLAFKIS kategoriale Bildung ist es aber, dass dieses Vorhaben ein wirkliches Umdenken in der Auswahl und Begründung von

²¹ Bereits im Rahmen dieser Arbeit stellte es sich als unmögliche Aufgabe dar, alle Kompetenzdimensionen in gleicher Intensität zu bearbeiten.

²² Die Erfahrungen im Rahmen des Projektes *EvaNet-EH* zeigen, dass die Arbeit in Kleingruppen qualitativ hochwertige Ergebnisse liefert, die deutlich mehr Nutzen und Gehalt haben, als die Ergebnisse einzelner Personen.

Bildungsinhalten intendiert. Die konsequente Verfolgung eines Unterrichts, der ausschließlich die kategorialen Inhalte als gerechtfertigte Bildungsgegenstände akzeptiert, bedeutet die Verabschiedung von der Vorstellung, dass Bildung durch die Menge des angesammelten Wissens zu messen ist.

Im Rahmen dieser Arbeit konnte nur ein Bruchteil der curricularen Arbeit geleistet werden. Die Kompetenzdimension rechtliche Normierung steht nach hier vertretener Auffassung auf relativ festem Grund und kann für die Weiterarbeit genutzt werden. Die verbleibenden Kompetenzdimensionen müssen noch eingehender bearbeitet werden, immer vor dem Hintergrund ihrer Bedeutsamkeit in objektiver sowie subjektiver Hinsicht. Wenn dies gelungen ist, muss sich der nächste Schritt mit der präzisen Auswahl der kategorialen Inhalte und Themen befassen. Es muss beschrieben werden, was die Schüler in einer Kompetenzdimension und Subdimension im Einzelnen erreichen sollen. Auf diese Entscheidungen, die in hohem Maße von der kategorialen Bildungsidee getragen werden sollten, folgen Überlegungen der Verknüpfung der Inhalte der Kompetenzdimensionen mit den einzelnen Lernfeldern. Dabei sind, falls vorhanden, fachdidaktische und entwicklungspsychologische Informationen heranzuziehen. Die Entwicklung in einer Kompetenzdimension sollte spiralförmig über die Lernfelder hinweg geplant und beschrieben werden. Wenn dies schließlich gelungen ist, steht am Ende der strukturellen Curriculararbeit ein zweidimensionales Curriculum, das als Bezugssystem für Unterrichtsplanung und -durchführung dienen und so eine Entlastung und Orientierungsleistung für Lehrende an beruflichen Schulen darstellen kann.

Die Arbeit hat einen Gewinn an Klarheit über die Aufgabe der Entwicklung lernfeldübergreifender Kompetenzdimensionen bewirkt und eine Festigung der Überzeugung, dass curriculare Entwicklungsarbeit in hohem Maße, ob auf die hier vorgeschlagene oder eine andere zweckerfüllende Weise, notwendig ist, damit die Berufsschule den hohen Anforderungen ihrer Umwelt aber auch ihrer Verantwortung als Bildungsinstitution gerecht wird.

Literaturverzeichnis

- ANDERSON, L. W. & KRATHWOHL, D. R. (Hrsg.) (2001). A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. New York: Addison Wesley.
- ARNOLD, R. (1995). Betriebliche Weiterbildung. Selbstorganisation - Unternehmenskultur - Schlüsselqualifikationen. Baltmannsweiler: Schneider.
- BADER, R. & Müller, M. (2002). Vom Lernfeld zur Lernsituation. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 98 (1), 71 – 85.
- BÄHR, P. (2004). Grundzüge des Bürgerlichen Rechts. München: Vahlen
- BLOOM, B. S. (Hrsg.) (1973). Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. Weinheim u. a.: Beltz.
- BODENSOHN, R. (2003). Die inflationäre Anwendung des Kompetenzbegriffs fordert die bildungstheoretische Reflexion heraus. Empirische Pädagogik, 17 (2), 256-271.
- BRAND, W., HOFMEISTER, W. & TRAMM, T. (2005). Auf dem Weg zu einem Kompetenzstufenmodell für die berufliche Bildung - Erfahrungen aus dem Projekt Ulme. bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online, Ausgabe Nr. 8 (Juli 2005). URL http://www.bwpat.de/ausgabe8/brand_etal_bwpat8.pdf.
- BREUER, K. (2005). Berufliche Handlungskompetenz - Aspekte zu einer gültigen Diagnostik in der beruflichen Bildung. bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online, Ausgabe Nr. 8 (Juli 2005). URL http://www.bwpat.de/ausgabe8/breuer_bwpat8.pdf.
- BRINKMANN, H. (2000). Moderne Lernformen und Lerntechniken in der Erwachsenenbildung. Formen selbstgesteuerten Lernens. Bielefeld: IFKA.
- BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT (o. J.). BERUFENET. Kaufmann/-frau im Einzelhandel. URL http://infobub.arbeitsagentur.de/berufe/resultList.do?searchString=K&resultListItemsValues=6580_6565&suchweg=alpha&doNext=forwardToResultShort.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR WIRTSCHAFT UND ARBEIT (2004). Verordnung über die Berufsausbildung im Einzelhandel in den Ausbildungsberufen Verkäufer/Verkäuferin und Kaufmann im Einzelhandel/Kauffrau im Einzelhandel. URL <http://www.bmwi.de/BMWi/Redaktion/PDF/Ausbildungsverordnungen/ao-einzelhandel,property=pdf,bereich=bmwi,sprache=de,rwb=true.pdf>.
- CHOMSKY, N. (1971). Aspekte der Syntax-Theorie. Frankfurt: Suhrkamp.

- DAUENHAUER, E. (1999). Wirtschaftskategorien : ein Beitrag zur wirtschaftswissenschaftlichen Grundlagenforschung. Münchweiler: Walthari.
- DEGÖB (Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung) (2004). Kompetenzen der ökonomischen Bildung für allgemein bildende Schulen und Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss. URL <http://www.degoeb.de/>.
- DILGER, B., SLOANE, P. F. E. & TIEMEYER, E. (2005). Selbstreguliertes Lernen in Lernfeldern. Band 1: Konzepte, Positionen und Projekte im Bildungsgang Einzelhandel. Paderborn: Eusl.
- DUBS, R. (1993). Selbständiges (eigenständiges oder selbstgeleitetes) Lernen: Liegt darin die Zukunft? Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 89 (2), 113-117.
- EBERLE, F. (2006). Zur Bedeutung von Wirtschaft und Recht in der gymnasialen Bildung. Gymnasium Helveticum, 3/2006, 16-23. URL http://www.lukasbrunner.com/svwr/media/bed_w_und_r.pdf.
- EDLING, H. (2006). Volkswirtschaftslehre schnell erfasst. Berlin u. a.: Springer.
- FAULSTICH, P. (1997). Kompetenzentwicklung - Begriffs- und Erfassungsprobleme. Grundlagen der Weiterbildung, 8, 229-231.
- GADOW, M. (2007). Projekt EVANET-EH gestartet. Evaluation der Neuordnung der Berufsausbildung im Einzelhandel. Informationen für Hamburger Berufliche Schulen (ihbs), 17. Jg. (1/2007), 7.
- GEIBLER, K. A. & ORTHEY, F. M. (2002). Kompetenz: Ein Begriff für das verwertbare Ungefähre. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, 49, 69-79.
- GILLEN, J. (2006). Kompetenzanalysen als berufliche Entwicklungschance. Eine Konzeption zur Förderung beruflicher Handlungskompetenz. Bielefeld: Bertelsmann.
- GRAMMES, T. (1998). Kommunikative Fachdidaktik. Politik – Geschichte – Recht Wirtschaft. Opladen: Leske + Budrich.
- HEDTKE, R. (2003). Die Kontroversität in der Wirtschaftsdidaktik. URL <http://www.uni-bielefeld.de/soz/ag/hedtke/pdf/kontroversitaet.pdf>.
- HELLWEG, H. & NEUFELD, W. (1984). Spezielle Einzelhandelsbetriebslehre. Ludwigshafen (Rhein): Kiehl.
- HOFMEISTER, W. , LESCH, M., STEINEMANN, S. & TRAMM, T. (2007). EvaNet-EH. Evaluation des Innovationsnetzwerks Einzelhandel in Hamburg (H1, H6, H11 und H13 in Kooperation mit dem IBW Hamburg). Unveröffentlichter Zwischenbericht zum 31.07.2007.

- HUISINGA, R. (2006). Curriculumforschung. In F. Rauner (Hrsg.), Handbuch Berufsbildungsforschung (350-357). Bielefeld: Bertelsmann.
- JÄGER, P. (2001). Der Erwerb von Kompetenzen als Konkretisierung der Schlüsselqualifikationen - Eine Herausforderung an Schule und Unterricht. Passau: Universität. URL <http://deposit.ddb.de/cgi-bin/dokserv?idn=963958623>.
- KLAFKI, W. (1964). Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. Weinheim: Beltz.
- KLAFKI, W. (1970). Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim u. a.: Beltz.
- KLAFKI, W. (1996). Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim u. a.: Beltz.
- KLIEME, E., AVENARIUS, H., BLUM, W., DÖBRICH, P., GRUBER, H., PRENZEL, M., REISS, K., RIQUARTS, K., ROST, J., TENORTH, H.-E. & VOLLMER, H. (2007). Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise. Bonn u. a.: BMBF.
- KMK (2007). Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. URL <http://www.kmk.org/doc/publ/handreich.pdf>.
- KMK (2004). Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Kaufmann im Einzelhandel/Kauffrau im Einzelhandel Verkäufer/Verkäuferin. URL <http://www.kmk.org/beruf/rlpl/rlpKfmEinzelhandel.pdf>.
- KÖNIG, E. & ZEDLER, P. (2007). Theorien der Erziehungswissenschaft. Weinheim u. a.: Beltz.
- KUZMANOVIC, R. (2003). Lernfelder, Implementationstheorien und mikropolitische Mechanismen. bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online, Ausgabe Nr. 4 (Mai 2003). URL http://www.bwpat.de/ausgabe4/kuzmanovic_bwpat4.pdf.
- MARDER, I. (2005). Curriculare Entwicklungsarbeit über die Grenzen der Bundesländer hinweg. URL http://www.w4-hamburg.de/joomla/index.php?option=com_content&task=view&id=99&Itemid=127.
- MAY, H. (2007). Didaktik der ökonomischen Bildung. München u. a.: Oldenburg.
- o. A. (2007). Antragstext zum Projekt „Kompetenzstandards in der Berufsausbildung“. URL http://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/at_43201.pdf.
- PESTALOZZI, J. H. (1960). Lienhard und Gertrud. Zürich: Orell Füssli.
- ROBBERS, G. (2006). Einführung in das deutsche Recht. Baden-Baden: Nomos.

- ROBINSON, S. B. (1975). Bildungsreform als Revision des Curriculum. Neuwied u. a.: Luchterhand.
- ROTH, H. (1971). Pädagogische Anthropologie. Band II. Hannover u. a.: Schroedel.
- SANDMANN, F. (1975). Didaktik der Rechtskunde. Rechtskundlicher Unterricht als Beitrag zur politischen Bildung. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- SEEBER, G. (2005). Zur Implementation von Bildungsstandards in der wirtschaftsschulischen Bildung im Spannungsfeld unterschiedlicher Kompetenzmodelle. bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online, Ausgabe Nr. 8 (Juli 2005). URL http://www.bwpat.de/ausgabe8/seeber_bwpat8.pdf.
- TRAMM, T. (1994). Die Überwindung des Dualismus von Denken und Handeln als Leitidee einer handlungsorientierten Didaktik. *Wirtschaft und Erziehung*, 46. Jg., 39-48.
- TRAMM, T. (2002a). Kaufmännische Berufsbildung zwischen Prozess- und Systemorientierung. In TRAMM, T. (Hrsg.), *Perspektiven der kaufmännischen Berufsbildung. Entwicklungen im Spannungsfeld globalen Denkens und lokalen Handelns* (22-35). Bielefeld: Bertelsmann.
- TRAMM, T. (2002b). Zur Relevanz der Geschäftsprozessorientierung und zum Verhältnis von Wissenschafts- und Situationsbezug bei der Umsetzung des Lernfeldansatzes im kaufmännischen Bereich. In BADER, R./ SLOANE, P. (Hrsg.), *Bildungsmanagement im Lernfeldkonzept. Curriculare und organisatorische Gestaltung* (41-62). Paderborn: Eusl.
- TRAMM, T. (Hrsg.) (2002c). *Wirtschaftsinstrumentelles Rechnungswesen*. Troisdorf: Bildungsverlag Eins.
- TRAMM, T. (2003). Prozess, System und Systematik als Schlüsselkategorien lernfeldorientierter Curriculumentwicklung. bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online, Ausgabe Nr. 4 (Mai 2003). URL http://www.bwpat.de/ausgabe4/tramm_bwpat4.pdf.
- ULRICH, H. & PROBST, G. J. B. (1988): *Anleitung zum ganzheitlichen Denken und Handeln. Ein Brevier für Führungskräfte*. Bern u. a.: Haupt.
- WAGENSCHNEIDER, M. (1953). *Natur physikalisch gesehen. Eine Handreichung zur physikalischen Naturlehre für Lehrer aller Schularten*. Frankfurt a. M.: Diesterweg.
- WEBER, B. (2001). Stand ökonomischer Bildung und Zukunftsaufgaben. *Sowi-online* 2-2001. URL http://www.sowi-online.de/journal/2001-2/zukunftsaufgaben_weber.htm.
- WEINERT, F. E. (2001a). Concepts of Competence: A Conceptual Clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Hrsg.), *Defining and selecting key competencies* (45-65). Göttingen u. a.: Hogrefe.

- WEINERT, F. E. (2001b). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), Leistungsmessung in Schulen (17-31). Weinheim u. a.: Beltz.
- WITTMANN, E. (1996). Kompetenzentwicklung im Bereich verkaufsbezogener Kommunikation. Studien zur Wirtschafts- und Erwachsenenpädagogik aus der Humboldt-Universität zu Berlin, 9.2, 85-118.
- WOTTAWA, H. & THIERAU, H. (1998). Lehrbuch Evaluation. Bern u. a.: Hans Huber.

Anhang 1: Inhaltliche Überlegungen zu den verbleibenden Kompetenzdimensionen

Gesamtwirtschaftlicher Rahmen

Die Kompetenzdimension des gesamtwirtschaftlichen Rahmens soll die wirtschaftlichen Inhaltsbereiche abdecken, die zwar als Rahmenbedingungen oder in Form kausaler Zusammenhänge auf Unternehmen und Unternehmensentscheidungen einwirken, die aber grundsätzlich unabhängig von ihm bestehen. Der Fokus liegt hier auf gesamtwirtschaftlichen im Gegensatz einzelbetriebswirtschaftlichen Abläufen und Zusammenhängen. Somit ist die Kompetenzdimension des gesamtwirtschaftlichen Rahmens dem Bereich der Volkswirtschaftslehre zuzuordnen. Die Volkswirtschaftslehre kann unterteilt werden in die Bereiche der Wirtschaftstheorie, der Wirtschaftspolitik und der Finanzwissenschaft. Die Wirtschaftstheorie, die geläufig in Mikro- und Makroökonomie unterteilt wird, befasst sich mit der Erklärung gesamtwirtschaftlicher Zusammenhänge, wohingegen sich die Wirtschaftspolitik der Übertragung wirtschaftstheoretischer Überlegungen auf die wirtschaftliche Realität widmet. Auch in der Wirtschaftspolitik kann man in mikro- und makroökonomische Fragestellungen unterscheiden, was aber weniger geläufig ist. Die Finanzwissenschaften nehmen eine Sonderstellung ein, da sie sich ausschließlich mit den ökonomischen Aktivitäten des Staates befassen (vgl. EDLING, 2006, S. 3).

Der folgenden Tabelle sind beispielhaft mikroökonomische, makroökonomische und finanzwissenschaftliche Inhalte (Theorie und Politik) zu entnehmen.

	Mikroökonomie	Makroökonomie	Finanzwissenschaften
mögliche Inhalte	<ul style="list-style-type: none"> • Angebot und Nachfrage • Der Markt • Marktformen • Elastizitäten • Wohlfahrt • Monopolpreisbildung • Oligopol • Arbeitsmarkt • Wettbewerbspolitik ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Volkswirtschaftliche Gesamtrechnung • Zahlungsbilanz • Zusammenhang zwischen Preisniveau und Einkommen • Stabilitätskonzeptionen • Wirtschaftswachstum • Konjunktur • Beschäftigung • Preisniveau • Außenwirtschaftliches Gleichgewicht ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Staatliche Eingriffe in die Marktpreisbildung • Fiskalpolitik • Steuerpolitik • Stabilisierung • Allokation • Distribution • Institutioneller Rahmen ...

Tabelle 8: Beispiele für Inhalte der VWL
(vgl. EDLING, 2006)

Nachstehende Aspekte sind in den folgenden Analyseschritten zu beachten:

- Die Kompetenzdimension Ordnungsrahmen erscheint unspezifisch.
- Markt und Preis umfasst alle Themengebiete, die in irgendeiner Form mit dem Marktgeschehen und der Preisbildung zu tun haben. Da der Bereich Wirtschaftspolitik gesondert auftaucht, fällt in diesen Bereich ein großer Teil der Wirtschaftstheorie.
- Es muss die Frage beantwortet werden, ob Nachhaltigkeit als eine Subdimension des gesamtwirtschaftlichen Rahmens betrachtet werden soll. Diese Frage ist abhängig von der Perspektive zu beantworten, aus der das Thema Nachhaltigkeit betrachtet wird. Geht es aus gesamtwirtschaftlicher Sicht um Möglichkeiten der Ressourcenschonung (z. B. grüner Punkt, Transport), ist die Nachhaltigkeit als Subdimension des gesamtwirtschaftlichen Rahmens sinnvoll. Andernfalls sind weitere Überlegungen anzustellen.

Systemverständnis

Das Systemverständnis kann fachwissenschaftlich der Betriebswirtschaftslehre zugeordnet werden, am ehesten dem Teilbereich der Organisation. Wie die Bezeichnung Systemverständnis andeutet, geht es um die Organisation aus systemtheoretischer Sicht. Gegenstand des Systemverständnisses sind die ganzheitliche Betrachtung des Unternehmens als System und die Erklärung seines Bestehens und seiner Funktionsweisen. Zur ganzheitlichen Betrachtung von Systemen sind nach ULRICH und PROBST (1988, S. 233-252) folgende Bausteine denkbar:

- Ganzheitlichkeit
- Vernetztheit
- Offenheit
- Komplexität
- Ordnung
- Lenkfähigkeit
- Entwicklungsfähigkeit

Die inhaltliche Bestimmung des Systemverständnisses fällt besonders schwer, da jede der anderen Kompetenzdimensionen in der Dimension des Systemverständnisses in gewissem Sinne enthalten ist. Die folgende Tabelle enthält kurze Erläuterungen und Beispiele für die jeweiligen Bausteine, um das Verständnis zu erleichtern.

	Beschreibung	Beispiel
Ganzheitlichkeit	Das Unternehmen ist ein Ganzes. Es agiert als ein Ganzes und verfügt als ein solches über Merkmale. Diese Merkmale sind mehr als die Summe der Merkmale seiner Teile (vgl. ULRICH & PROBST, 1988, S. 233-234).	Unternehmenszielsetzungen
Vernetztheit	Die Unternehmung verfügt über vielfältige Verbindungen zwischen ihren einzelnen Teilen und Sachverhalten, welche Wechsel- und Rückwirkungen bedingen. Diese Verbindungen gehen weit über die formale Unternehmensorganisation hinaus und müssen bewusst gestaltet werden (vgl. ebd., S. 234-235).	Mitarbeitermotivation
Offenheit	Das Unternehmen wirkt in Abhängigkeit und Wechselwirkung mit seiner Umwelt. Es erfüllt Funktionen im übergeordneten Gesellschaftssystem (vgl. ebd., S. 238-235).	Konkurrenz, Funktionen der Unternehmung für seine Umwelt
Komplexität	Ein Unternehmen ist ein komplexes System, das eine große Vielzahl von Zuständen annehmen kann. Es bewegt sich im Spannungsfeld zwischen Komplexitätsreduktion (Routinen) und notwendiger Flexibilität (Anpassung an situative Anforderungen) (vgl. ebd., S. 242-243).	Arbeitsanweisungen
Ordnung	Die Unternehmung verfügt über eine Ordnung, die durch die Entwicklung von Regeln entsteht. Diese Ordnung oder Organisation ist notwendig, damit die Mitglieder der Unternehmung sinnvoll zusammenarbeiten können (vgl. ebd., S. 244-245).	Zuständigkeiten, Abteilungsbildung, Arbeitsteilung
Lenkfähigkeit	Das Unternehmen kann sich selbst kontrollieren. Es agiert nicht beliebig, sondern strebt bestimmte Zustände durch bewusste Gestaltung und Selbstregulierung an (vgl. ebd., S. 247-248).	Unternehmenssteuerung und -regulierung
Entwicklungsfähigkeit	Eine Unternehmung kann eine qualitative Verbesserung durch menschliche Werte und Absichten erreichen. Lernprozesse und ständige Leistungsverbesserung sind notwendig für ein Unternehmen, um bestehen zu können (vgl. ebd., S. 249-248).	Innovationsfähigkeit

Tabelle 9: Bausteine der ganzheitlichen Systembetrachtung (vgl. ULRICH & PROBST, 1988)

In den weiteren Analyseschritten sind folgende Fragestellungen zu beantworten:

- Sind die Subdimensionen Ziele und Zwecke, Strukturen und Prozesse, Umwelt und Interaktion sowie Systemdynamik und Lernen geeignet, um die diesbezüglichen Inhalte des Rahmenlehrplans abzudecken und sinnvoll zu strukturieren?
- Kann die Kompetenzdimension Systemverständnis auch als Subdimension der betriebswirtschaftlichen Prozessdimension betrachtet werden, indem man sie als Organisationsprozess im Sinne systemtheoretischer Betrachtung versteht?

Betriebswirtschaftliche Prozessdimension

Die Kompetenzdimension der betriebswirtschaftlichen Prozessdimensionen umfasst die klassischen Unternehmensprozesse eines Handelsunternehmens. Sie bilden aus fachwissenschaftlicher Perspektive die Teilbereiche der Handelsbetriebslehre ab. HELLWEG und NEUFELD (1984) bieten zur Strukturierung des

Einzelhandelsunternehmens sechs Funktionsbereiche an, die in der folgenden Tabelle enthalten sind.

Verwaltung	Rechnungswesen	Einkauf	Lager	Verkauf	Raum und Ausstattung
- Personalwesen - Kommunikation - Daten- und Informationsverarbeitung	- Buchführung - Kosten- und Leistungsrechnung - Statistik	- Einkaufsorganisation - Kooperationen im Einkauf	- Lagerorganisation - Lagerkontrolle	- Betriebsform - Vertriebsform	- Verkaufsraumgestaltung - Kassensysteme

Tabelle 10: Funktionsbereiche des Einzelhandels
(vgl. HELLWEG & NEUFELD, 1984)

Handelsmarketing taucht bei HELLWEG und NEUFELD nicht als Funktionsbereich, aber als eigenständiges Kapitel auf. Weitere Kapitel befassen sich mit dem Standort, dem Sortiment, der Organisation (in sehr beschränktem Rahmen), Steuern und Individualversicherungen und sind für die betriebswirtschaftliche Prozessdimension nicht von zentraler Bedeutung. Die Subdimensionen der betriebswirtschaftlichen Prozessdimension und die von HELLWEG und NEUFELD vorgeschlagenen Funktionsbereiche unterscheiden sich hinsichtlich des abgedeckten Inhaltsgebietes kaum (die Subdimensionen decken im Gegensatz zu den Funktionsbereichen auch das Ressourcenmanagement ab). Der Unterschied zwischen den beiden liegt lediglich in der Perspektive (Funktionen – Prozesse).

Bereits jetzt wird in diesem speziellen Fall empfohlen, die Struktur der betriebswirtschaftlichen Prozessdimension beizubehalten, da sie den entsprechenden Bereich inhaltlich abdeckt und sich strukturell in den Gesamtrahmen aller beschriebenen Kompetenzdimensionen einfügt. Worauf es in jeder einzelnen Subdimension ankommt, wird unter Beachtung der Ordnungsmittel und der kategorialen Bildungsidee beurteilt werden müssen. So enthält die hier dargestellte Tabelle lediglich beispielhafte Themen der einzelnen Subdimensionen.

Subdimension	Inhalte
Personalwirtschaft	<ul style="list-style-type: none"> • Personalbeschaffung • Personalbetreuung
Informationsmanagement	<ul style="list-style-type: none"> • Kassensystem • Warenwirtschaftssystem • Informationssysteme
Wertschöpfung und Controlling	<ul style="list-style-type: none"> • Buchführung

	<ul style="list-style-type: none"> • Kosten- und Leistungsrechnung • Unternehmenskennzahlen • Unternehmensstatistik
Logistik	<ul style="list-style-type: none"> • Beschaffungslogistik • Transportlogistik
Absatzmarkt- und Kundenbeziehungen	<ul style="list-style-type: none"> • Marketing • Verkaufsförderung
Ressourcenmanagement	<ul style="list-style-type: none"> • Investition und Finanzierung

Tabelle 11: Subdimensionen der betriebswirtschaftlichen Prozessdimension

Im Allgemeinen geht es in jeder der Subdimensionen darum, die konkreten Unternehmensprozesse planen, durchführen und beurteilen zu können.

Berufsrolle/Berufsausbildung/Berufsperspektiven

Die Kompetenzdimension Berufsrolle, Berufsausbildung, Berufsperspektiven befasst sich thematisch mit der Rolle des Arbeitnehmers und des Auszubildenden im Einzelhandel sowie den Weiter- und Fortbildungsmöglichkeiten in diesem Berufsbild. In diesem Zusammenhang ist zu berücksichtigen, dass ein einmal erlernter Beruf nicht zwangsläufig den Rest des Lebens ausgeübt werden wird, weswegen auch die Rolle als Arbeitnehmer im Allgemeinen und die Möglichkeit des Berufswechsels zu bedenken sind.

In Anlehnung an die Berufsbeschreibung der Bundesagentur für Arbeit (BA) im Internet (vgl. BA, o. J.) können folgende Inhalte eine Rolle spielen.

- Aufgaben/Tätigkeit
- Arbeitsbedingungen
- Arbeitsort, Branche
- Eigenschaften, Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten
- Eignung, Interessen
- Kompetenzen
- Inhalte, Ablauf, Abschluss der Berufsausbildung
- Ausbildungsdauer, -bedingungen, -orte, -branchen
- Zugangsvoraussetzungen
- Ausbildungsvergütung
- Spezialisierungen, Weiterbildung, Existenzgründung
- Verdienst

- Verwandte, alternative Berufe
- Internationales
- Perspektiven

Prozessübergreifende Lern- und Arbeitstechniken

Im Bereich der Lern- und Arbeitstechniken geht es vor allem um das selbstständige, selbstgesteuerte und selbstorganisierte Lernen und Arbeiten. Selbstgesteuertes und -organisiertes Lernen genießt gegenwärtig eine hohe Popularität in der pädagogischen Diskussion, was mit der Veränderung der traditionellen Lehrerrolle als Wissensvermittler zu einer eher beratenden, begleitenden, moderierenden und organisierenden Rolle einhergeht (vgl. DILGER, SLOANE & TIEMEYER, 2005, S. 111).

Nach DUBS (1993, S. 114) ist selbständiges Lernen durch vier Phasen gekennzeichnet:

1. Die Lernenden erkennen selbst, was sie lernen sollten, sie können sich selbst Ziele setzen.
1. Sie planen die notwendigen Lernschritte, sie sind fähig, ihr Lernen zu steuern.
2. Sie führen die notwendigen Lernschritte selbstständig aus.
3. Sie schätzen ihren eigenen Lernfortschritt kritisch ein und ziehen für weiteres Lernen Schlussfolgerungen.

Diese vier Phasen lassen sich ebenso auf die Arbeit beziehen, was der Idee der vollständigen Handlung in Form von Planung, Durchführung und Kontrolle entspricht (vgl. DILGER et al., 2005, S. 33). Hinzuzufügen ist, dass entsprechend DUBS auch die Entscheidung für den Gegenstand der Arbeit selbst getroffen würde. Vor der Planung eines Arbeitsprozesses ist demnach die Entscheidung zu treffen, was Gegenstand der Arbeit ist. Dies umfasst die Fähigkeit, selbstständig zu erkennen, was es zu tun gibt und welche Priorität unterschiedliche Aufgaben genießen.

DUBS (1993, S. 114) betont, dass selbständiges Lernen nicht darauf verkürzt werden darf, nur dem Erwerb von Wissen oder der Entwicklung von Können zu dienen. Das zentrale Ziel des selbstgesteuerten Lernens ist, etwas über das eigene Lernen zu lernen. Dies nennt er Metakognition. WEINERT (2001a, S. 54-55) unterscheidet zum einen metakognitives Wissen und metakognitive Kompetenzen bzw. Metakompetenzen im Sinne seines Kompetenzverständnisses. Metakognition bezieht er dabei nicht nur auf das Lernen, sondern insgesamt auf den Sachverstand

über das eigene Wissen, Lernen und Handeln. Eine zweite Unterscheidung, die WEINERT (2001a, S. 55) trifft, ist die von deklarativen und prozeduralen Metakompetenzen, wobei deklarative Metakompetenzen Erfahrung und Wissen über Schwierigkeitsgrade, eigene Fähigkeiten, Problemlösungen, Handlungsregulierung, Lernstrategien, Erinnerung, Konfliktbewältigung, Techniken zur Aufgabenbewältigung, die Kompensation fehlenden Wissens und realistische Zielsetzung meinen und prozedurale Metakompetenzen die notwendige Voraussetzung für den Gebrauch metakognitiven Wissens sind. Prozedurale Metakompetenzen beinhalten die Einsicht zur notwendigen Verhaltensorientierung, Strategien zur Arbeitsorganisation, den Gebrauch effektiver kognitiver Hilfen und Werkzeuge, die aufgabengerechte Anwendung kognitiver Ressourcen und die laufende Evaluation der eigenen Leistungsprozesse.

DILGER et al. (2005, S. 96) nennen für die Umsetzung des selbstorganisierten Lernens im Lernfeldkonzept in Anlehnung an FRIEDRICH und MANDEL (1992) drei Lernstrategien. Informationsverarbeitungsstrategien dienen dem Verstehen, Dokumentieren und den Bewerten von Informationen. Ressourcenstrategien betreffen den Einsatz materialer Ressourcen wie Zeit und Arbeitsmittel, sozialer Ressourcen wie Beziehungen, sowie von Kreativitätstechniken, Motivationsstrategien und Prüfungsstrategien. Regulationsstrategien beziehen sich auf die Analyse von Aufgaben und Anforderungen in Hinblick auf die eigenen Fähigkeiten, den Informationsbedarf und die Beschaffung fehlender Informationen. Ganz offensichtlich spielen diese drei Strategien auch für das selbstständige Arbeiten, besonders für unbekannte Anforderungssituationen, eine besondere Rolle. Neben diesen Strategien, die hilfreich für die Bewältigung unbekannter Inhalte und Aufgaben sind, spielen für das selbstständige Arbeiten Routinen eine Rolle, die auf ähnliche oder gleiche Situationen unverändert anwendbar sind. Trotz der Nützlichkeit von Routinen dürfen die Unterschiede von Situationen nicht vernachlässigt oder übersehen werden.

Inhaltlich geht es in der Kompetenzdimension der Lern- und Arbeitstechniken vor allem darum, Möglichkeiten und Hilfsmittel des erfolgreichen selbstregulierten und selbstgesteuerten Lernens und Arbeitens zu eröffnen. Beispiele für auf das Lernen bezogene Hilfsmittel sind kreatives Schreiben, Projektarbeit, Mind-Mapping, Visualisierung, Zukunftswerkstatt, Suggestopädie, Moderationstechniken, e-

Learning, Themenzentrierte Interaktion, Brainstorming, freie Assoziation, Analogien, Kopfstand-Technik, Rollentausch, Edu-Kinestetik, neurolinguistische Programmierung, Rollenspiel, Planspiel etc. (vgl. BRINKMANN, 2000, S. 65-175). Bezieht man das selbstgesteuerte Arbeiten ein, kommen Hilfsmittel für Arbeitsplanung, Ressourcenmanagement und technische Umsetzung hinzu.

Geht es beim selbstgesteuerten Lernen um das gesamte Repertoire von Möglichkeiten des Lernens mit Fokus auf den individuellen Lernprozess und die Frage nach passenden Lernstrategien (Wie lerne ich?), so ist die Frage des selbstständigen Arbeitens die nach angemessenen Arbeitsstrategien für die Bewältigung von Aufgaben (Wie arbeite ich?). WEINERT vereint beides in seinem Verständnis von Metakompetenzen.

Folgende Frage ist in der weiteren Analyse zu beantworten:

- Macht es Sinn, die Kompetenzdimension der Lern- und Arbeitstechniken in ihre beiden Aspekte des Lernens und des Arbeitens zu unterteilen?

Soziale Interaktion und Kommunikation

WITTMANN (1996, S. 85) unterscheidet allgemeine kommunikative Kompetenz und berufskommunikative Kompetenz. Die berufskommunikative Kompetenz bezieht sich auf die Fähigkeit, in beruflichen Situationen zu kommunizieren, im Speziellen auf das Führen von Verkaufs- und Beratungsgesprächen.

Kommunikative Kompetenz wird in der wissenschaftlichen Diskussion auf zwei grundsätzlich unterschiedliche Arten verstanden. Zum einen kann man Kommunikation wie HABERMAS als intentionale Mitteilungsakte und Sprechhandlungen eines Akteurs gegenüber einem oder mehreren anderen verstehen. Kommunikation ist hier in erster Linie als individuelle Bewusstseinsleistung zu verstehen. Zum anderen wird Kommunikation häufig auf die Wechselbeziehung der Akteure untereinander bezogen, so dass der Sinn der Kommunikation erst durch die sich aufeinander beziehenden und interpretativen Anschlussäußerungen deutlich wird. Dies soll hier als Interaktion verstanden werden (vgl. ebd., S. 90-91). So wird die Bezeichnung der Kompetenzdimension soziale Interaktion und Kommunikation klarer. Kommunikation bezeichnet eine individuelle Leistung, die sich zwar auf andere Individuen bezieht, aber den Fokus auf das kommunizierende Individuum richtet. Interaktion ist hingegen als eine überindividuelle Leistung zu verstehen.

Kommunikation und Interaktion hängen zusammen, weil die Kommunikation notwendig ist, um zu interagieren. Steigert man die eigene kommunikative Kompetenz, so ist zu erwarten, dass auch eine erfolgreichere Interaktion möglich ist, wobei der Erfolg der Interaktion natürlich auch wesentlich von den anderen Interagierenden abhängig ist.

WITTMANN (1996, S. 85-86, 91) beschränkt ihre Ausführungen auf die berufskommunikative Kompetenz in Verkaufs- und Beratungsgesprächen. In diesem Bereich werden unterschiedliche Modelle von Verkaufsstrategien thematisiert. Von Interesse sind hier die von WITTMANN in Anlehnung an GEISLER (1993) beschriebenen Modelle des Verkaufens. Produktorientierte Modelle des Verkaufens sind darauf ausgerichtet, die Verhandlungsschwäche des Kunden auszunutzen, um in jedem Fall einen Kaufabschluss im Sinne der ökonomischen Unternehmenszielsetzung zu erreichen. Eine Anpassung an die konkrete Situation und die Kundenanforderungen findet in diesen Modellen überwiegend keine Berücksichtigung. Kundenorientierte Modelle resultieren aus der Verschiebung der Marktmacht aufgrund wachsender Konkurrenz und Markttransparenz zum Käufer. Diese Modelle berücksichtigen, dass der Verkäufer auf die Bedürfnisse und Wünsche seines Kunden eingehen muss, um ihn als Kunden an das Unternehmen zu binden. Im Zentrum steht die Beziehungsebene zwischen Kunde und Verkäufer, der Kunde wird als Partner betrachtet und nicht als zu übervorteilenden Abnehmer. Schließlich gibt es angesichts der wachsenden Konkurrenz und des schnellen Wandels auf Märkten neuere Modelle des Verkaufens, die den Verkäufer als wichtiges Bindeglied zwischen Kunden und Unternehmen betrachten. Der Verkäufer gewinnt gegenüber dem Unternehmen an Macht, da er am besten in der Lage ist, Informationen über die Wünsche und Bedürfnisse der Kunden zu beschaffen. Hier wird nicht nur der Kunde als Partner des Unternehmens betrachtet, auch der Verkäufer tritt aus der Rolle des Untergebenen heraus und wird zum Partner des Unternehmens (vgl. WITTMANN, 1996, S. 96-109).

Folgende Überlegungen sind im weiteren Vorgehen zu berücksichtigen.

- Es wird zu überlegen sein, ob sich die berufskommunikative und -interaktive Kompetenz als ein Exemplar für Kommunikation und Interaktion schlechthin eignet.

- Es wird zu prüfen sein, ob sich eines der drei Verkaufsmodelle in den Ordnungsmitteln durchgesetzt hat oder ob sich ein Konglomerat unterschiedlicher Ansätze findet. Dies steht in engem Zusammenhang mit der Philosophie eines Unternehmens und den Markt Voraussetzungen einer Branche.

Anhang 2: Kompetenztabellen (Rahmenlehrplan und Ausbildungsordnung)

	Rechtliche Normierung		
	Vertrags- und Gesellschaftsrecht	Steuerrecht	Schutz- und Ordnungsrecht
LF01			<p>Zielformulierung RLP: Sie ... setzen sich mit den Regelungen sowie Aufgaben, Rechten und Pflichten der Beteiligten im dualen System der beruflichen Ausbildung auseinander. Sie reflektieren die mitbestimmungsrechtlichen Regelungen. Unter Berücksichtigung von Tarifverhandlungen im Einzelhandel beurteilen die Schülerinnen und Schüler die Bedeutung von Tarifverträgen und die Rolle der Sozialpartner bei deren Zustandekommen. Inhalte RLP: Ausbildungsvertrag, Jugendarbeitsschutz, Arbeitssicherheit</p>
			<p>Fertigkeiten und Kenntnisse AO: Rechte und Pflichten aus dem Ausbildungsvertrag feststellen und Aufgaben der Beteiligten im dualen System beschreiben, arbeits-, sozial- und mitbestimmungsrechtliche Vorschriften sowie für den Arbeitsbereich geltende Tarif- und Arbeitszeitregelungen beachten</p>
LF02			
			<p>Fertigkeiten und Kenntnisse AO: Eigenschaften, Ver- und Anwendungsmöglichkeiten von Waren eines Warenbereichs unter Berücksichtigung ... rechtlicher Aspekte darstellen</p>
LF03	<p>Zielformulierung RLP: Sie schließen unter Beachtung rechtlicher und betrieblicher Regelungen Kaufverträge ab. Bei</p>	<p>Zielformulierung RLP: Sie erstellen Quittungen und Rechnungen und beachten dabei umsatzsteuerliche Vorschriften.</p>	

	Bedarf weisen Sie die Kunden auf die Verwendung von AGB hin. Inhalte RLP: Rechts- und Geschäftsfähigkeit, Nichtigkeit und Anfechtbarkeit, Verpflichtungs- und Erfüllungsgeschäft, Vertragsfreiheit		
LF04			Inhalte RLP: Preisauszeichnung
			Fertigkeiten und Kenntnisse AO: im Rahmen der betrieblichen und rechtlichen Vorgaben die Preisauszeichnung sicherstellen
LF05			Zielformulierung RLP: Sie berücksichtigen ... rechtliche ... Grenzen der Werbung ... Inhalte RLP: UWG, Verpackungsverordnung
			Fertigkeiten und Kenntnisse AO: Zur Vermeidung betriebsbedingter Umweltbelastungen im beruflichen Einwirkungsbereich beitragen, insbesondere für den Ausbildungsbetrieb geltende Regelungen des Umweltschutzes anwenden
LF06	Zielformulierung RLP: Die Schülerinnen und Schüler beschaffen Waren und berücksichtigen ... rechtliche ... Aspekte. (Sie)... schließen sie (die Kaufverträge) ab. Inhalte RLP: Anfrage, Angebot, Bestellung		
	Fertigkeiten und Kenntnisse AO: Einhaltung von Bedingungen aus abgeschlossenen Beschaffungsverträgen überwachen		
LF07	Zielformulierung RLP: Sie erkennen Pflichtverletzungen durch den Lieferer, dokumentieren diese und leiten entsprechende		Zielformulierung RLP: Im Lager und beim Umgang mit Verpackungen berücksichtigen sie ... rechtliche ... Aspekte.

	Maßnahmen zu deren Beseitigung ein. Inhalte RLP: Sachmangel, Mängelrüge, Lieferungsverzug		Inhalte RLP: Lager- und Transportvorschriften, Sicherheit im Lager
	Fertigkeiten und Kenntnisse AO: rechtliche Vorschriften beachten, Abweichungen melden und Waren nach betrieblichen Regelungen weiterleiten, Verpackung auf Transportschäden kontrollieren, bei Schäden betriebsübliche Maßnahmen einleiten, rechtliche Vorschriften beachten		Fertigkeiten und Kenntnisse AO: berufsbezogene Arbeitsschutz- und Unfallverhütungsvorschriften anwenden, rechtliche Vorschriften und betriebliche Vorgaben bei Datensicherung und Datenschutz beachten, rechtliche Vorschriften bei der Warenannahme beachten, rechtliche Vorschriften berücksichtigen, Hilfsmittel zur Warenbewegung unter Beachtung der rechtlichen Vorschriften einsetzen und pflegen
LF08	Zielformulierung RLP: Sie bearbeiten Belege und dokumentieren die aus betrieblichen Prozessen resultierenden Daten systematisch unter Beachtung der entsprechenden Rechtsvorschriften.		
LF09			Inhalte RLP: Preisangabeverordnung
LF10	Zielformulierung RLP: Insbesondere beim Umtausch und bei der Reklamation von Waren handeln die Schülerinnen und Schüler im Interesse des Unternehmens und der Kunden und beachten dabei rechtliche ... Regelungen. Inhalte RLP: Gewährleistung, Garantie, Produkthaftung		
	Fertigkeiten und Kenntnisse AO: Beschwerde, Reklamation und Umtausch unterscheiden, rechtliche Bestimmungen und betriebliche Regelungen anwenden, Sonderfälle beim Verkauf bearbeiten, dabei rechtliche ... Vorschriften anwenden, Sonderfälle von Umtausch, Beschwerde und Reklamation entsprechend der		

	gesetzlichen und betrieblichen Regelungen lösen		
LF11			
LF12			
LF13		Zielformulierung RLP: Die Schülerinnen und Schüler erstellen Entgeltanrechnungen.	
			Fertigkeiten und Kenntnisse AO: arbeits- und sozialrechtliche Vorschriften bei Personalplanung und -einsatz anwenden
LF14	Zielformulierung RLP: Sie stellen verschiedene Unternehmensformen dar und beurteilen diese. Zur Sicherung der Liquidität überwachen sie den Zahlungseingang und ergreifen Maßnahmen bei Zahlungsverzug. Inhalte RLP: Firma, Handelsregister, Einzelunternehmung, KG, GmbH, Gerichtliches Mahnwesen, Insolvenz		
	Fertigkeiten und Kenntnisse AO: Rechtsform des Ausbildungsbetriebes darstellen, rechtliche Bedingungen bei Gründung und Übernahme eines Unternehmens erläutern, Rechtsformen unterscheiden und eine geeignete auswählen	Fertigkeiten und Kenntnisse AO: Steuerarten im Rahmen der unternehmerischen Selbstständigkeit aufzeigen	

	Gesamtwirtschaftlicher Rahmen			
	Ordnungsrahmen	Markt und Preis	Wirtschaftspolitik	Nachhaltigkeit
LF01		Inhalte RLP: Einfacher Wirtschaftskreislauf	Zielformulierung RLP: Sie erkennen die Notwendigkeit der sozialen Sicherung und der privaten Vorsorge in der Bundesrepublik Deutschland.	Inhalte RLP: Nachhaltigkeit

				Fertigkeiten und Kenntnisse AO: Zur Vermeidung betriebsbedingter Umweltbelastungen im beruflichen Einwirkungsbereich beitragen, insbesondere mögliche Umweltbelastungen durch den Ausbildungsbetrieb und seinen Beitrag zum Umweltschutz an Beispielen erklären
LF02				
				Fertigkeiten und Kenntnisse AO: Eigenschaften, Ver- und Anwendungsmöglichkeiten von Waren eines Warenbereichs unter Berücksichtigung ökologischer ... Aspekte darstellen
LF03				
LF04				
LF05				Zielformulierung RLP: Sie wählen Verpackungsmaterialien und Möglichkeiten der Wareneinstellung nach ... ökologischen Gesichtspunkten aus.
				Fertigkeiten und Kenntnisse AO: Zur Vermeidung betriebsbedingter Umweltbelastungen im beruflichen Einwirkungsbereich beitragen, insbesondere Möglichkeiten der wirtschaftlichen und umweltschonenden Energie- und Materialverwendung nutzen
LF06				Zielformulierung RLP: Die Schülerinnen und Schüler beschaffen Waren und berücksichtigen

				... ökologische Aspekte.
				Fertigkeiten und Kenntnisse AO: Zur Vermeidung betriebsbedingter Umweltbelastungen im beruflichen Einwirkungsbereich beitragen, insbesondere Möglichkeiten der wirtschaftlichen und umweltschonenden Energie- und Materialverwendung nutzen
LF07				Zielformulierung RLP: Im Lager und beim Umgang mit Verpackungen berücksichtigen sie ... ökologische Aspekte.
				Fertigkeiten und Kenntnisse AO: Zur Vermeidung betriebsbedingter Umweltbelastungen im beruflichen Einwirkungsbereich beitragen, insbesondere Abfälle vermeiden, Stoffe und Materialien einer umweltschonenden Entsorgung zuführen
LF08				
LF09		Zielformulierung RLP Sie bestimmen ... betriebsexterne Einflüsse auf die Preise. Sie beschreiben Gründe für unterschiedliches Nachfrageverhalten auch unter Berücksichtigung gesellschaftlicher/ wirtschaftlicher Veränderungen.		
LF10				
LF11		Zielformulierung RLP: Sie erläutern den Entscheidungsträgern einzelwirtschaftliche Maßnahmen zur		Zielformulierung RLP: Sie erläutern den Entscheidungsträgern einzelwirtschaftliche Maßnahmen zur

		Kostensenkung und stellen den Zusammenhang zu Auswirkungen auf gesamtwirtschaftlicher Ebene her. Inhalte RLP: Auswirkungen auf den einfachen Wirtschaftskreislauf		Kostensenkung und stellen den Zusammenhang zu Auswirkungen auf gesamtwirtschaftlicher Ebene her.
LF12	Zielformulierung RLP: Sie berücksichtigen dabei wirtschaftliche Rahmenbedingungen.			
LF13				
LF14				

	Systemverständnis			
	Ziele und Zwecke	Strukturen und Prozesse	Umwelt und Interaktion	Systemdynamik und Lernen
LF01	Zielformulierung RLP: Die Schülerinnen und Schüler präsentieren den Ausbildungsbetrieb. Sie erläutern das Unternehmensleitbild, die ökonomischen und ökologischen Zielsetzungen sowie die gesamtgesellschaftliche Verantwortung des Unternehmens. Inhalte RLP: Umweltschutz	Zielformulierung RLP: Im Hinblick auf ihre beruflichen Tätigkeits- und Weiterbildungsmöglichkeiten stellen sie die Leistungsschwerpunkte und Arbeitsgebiete ihres Einzelhandelsunternehmens dar. Sie beurteilen die gewählte Betriebsform im Zusammenhang mit Sortiment und Verkaufsform und vergleichen dabei ihre Ausbildungsbetriebe. Sie beschreiben die Organisation ihres Unternehmens Sie reflektieren dabei das Zusammenwirken des Personals in einem Einzelhandelsbetrieb.... Inhalte RLP: Betriebsorganisation und	Zielformulierung RLP: Sie beschreiben die ... Eingliederung (ihres Unternehmens) in die Gesamtwirtschaft. Unter Berücksichtigung von Tarifverhandlungen im Einzelhandel beurteilen die Schülerinnen und Schüler die Bedeutung von Tarifverträgen und die Rolle der Sozialpartner bei deren Zustandekommen. Inhalte RLP: Aufgaben und Gliederung des Einzelhandels	

		Arbeitsabläufe		
		Fertigkeiten und Kenntnisse AO: Leistungen des Einzelhandels an Beispielen des Ausbildungsbetriebes erläutern, Betriebs- und Verkaufsform des Ausbildungsbetriebes erläutern, Formen der Zusammenarbeit im Einzelhandel an Beispielen des Ausbildungsbetriebes erklären, organisatorischen Aufbau des Ausbildungsbetriebes mit seinen Aufgaben und Zuständigkeiten und dem Zusammenwirken der einzelnen Funktionsbereiche erklären, Geschäftsfelder, Aufgaben und Arbeitsabläufe im Ausbildungsbetrieb darstellen	Fertigkeiten und Kenntnisse AO: Funktion des Einzelhandels in der Gesamtwirtschaft erklären, Zusammenarbeit des Ausbildungsbetriebes mit Wirtschaftsorganisationen, Behörden, Gewerkschaften und Berufsvertretungen beschreiben	
LF02				
		Fertigkeiten und Kenntnisse AO: Warenbereich als Teil des betrieblichen Warensortiments darstellen, Kunden über die Warenbereiche im Ausbildungsbetrieb informieren, Struktur des betrieblichen Warenbereichs in Warengruppen darstellen		
LF03				
LF04		Zielformulierung RLP: Die Schülerinnen und Schüler berücksichtigen Besonderheiten von Betriebsform, Verkaufs- form und Sortiment		
LF05				
LF06				

LF07				
LF08				
LF09	Zielformulierung RLP: Sie ordnen die Preispolitik in die Unternehmenszielsetzung ihres Ausbildungsbetriebes ein.			
LF10	Zielformulierung RLP: Ausgehend von der Unternehmensphilosophie handeln die Schülerinnen und Schüler bei Sonderfällen im Verkauf situations- und fachgerecht.			
LF11				
		Fertigkeiten und Kenntnisse AO: Aufgaben, Organisation und Leistungen des Ausbildungsbetriebes entlang der Wertschöpfungskette darstellen, Handlungsmöglichkeiten an Schnittstellen zu Lieferanten und Herstellern aus Sicht des Verkaufs feststellen, die Kernprozesse des Einzelhandels Einkauf, Sortimentsgestaltung, logistische Prozesse und Verkauf in die Wertschöpfungskette einordnen, Wechselwirkungen begründen, die unterstützenden Prozesse Rechnungswesen, Personalwirtschaft, Marketing, IT-Anwendungen und warenwirtschaftliche Analysen im eigenen Arbeitsbereich nutzen, qualitätssichernde Maßnahmen entwickeln und durchführen, an der Prozessoptimierung durch		

		Schwachstellenanalyse und Beseitigung von Fehlerquellen mitwirken, Aufgaben des Controllings als Informations- und Steuerungsinstrument beschreiben		
LF12				
LF13				
LF14		Zielformulierung RLP: Sie wirken bei der Leitung eines Unternehmens mit Inhalte RLP: Franchising		Zielformulierung RLP: Sie ... erarbeiten Konzepte zur weiteren Entwicklung des Unternehmens.

Betriebswirtschaftliche Prozessdimension I				
	Absatzmarkt- und Kundenbeziehungen	Logistik	Personalwirtschaft	
LF01				
LF02				
	Fertigkeiten und Kenntnisse AO: durch eigenes Verhalten zur Kundenzufriedenheit und Kundenbindung beitragen, an Serviceleistungen zur Förderung der Kundenzufriedenheit mitwirken, Bedeutung einer erfolgreichen Verkaufstätigkeit hinsichtlich Umsatz, Ertrag und Kundenzufriedenheit erläutern, Geschenkverpackung anbieten			
LF03		Zielformulierung RLP: Die Schülerinnen und Schüler informieren den Kunden über übliche Zahlungsarten und deren Vor- und Nachteile. Sie ordnen dabei die Zahlungsarten hinsichtlich ihrer Wirtschaftlichkeit für das Unternehmen ein.		
		Fertigkeiten und Kenntnisse AO:		

		Einnahmen weiterleiten, Vorsichtsmaßnahmen bei der Annahme von monetären und nichtmonetären Zahlungsmitteln beachten, betriebsübliche Vorschriften zum Umgang mit Fremdwährungen anwenden, bei der Vorbereitung des Geldtransports und der Wechselgeldbereitstellung mitwirken	
LF04	<p>Zielformulierung RLP: Die Schülerinnen und Schüler platzieren und präsentieren Waren kundengerecht, verkaufswirksam und betriebswirtschaftlich sinnvoll. Sie erarbeiten Kriterien für eine ansprechende Warenpräsentation. Sie entwickeln Konzepte zur Warenpräsentation, stellen diese dar und bewerten sie auf der Grundlage der erarbeiteten Kriterien. Die Schülerinnen und Schüler berücksichtigen Besonderheiten von Betriebsform, Verkaufsform und Sortiment, allgemeine Regeln von Warenpräsentation und -platzierung und verkaufpsychologische Erkenntnisse.</p> <p>Inhalte RLP: Ladengestaltung, Visual Merchandising, Kundenlaufstudien, Warenträger, Regalzonen, Warenkennzeichnung, Preisauszeichnung, Schaufenster</p>		
	<p>Fertigkeiten und Kenntnisse AO: Waren verkaufswirksam präsentieren, Dekorationsmittel einsetzen, Angebotsplätze nach Absatzgesichtspunkten beurteilen, Waren platzieren, Ware im Verkaufsraum, insbesondere unter dem Gesichtspunkt der Werbewirksamkeit lagern, Ziele und Aufgaben der visuellen Verkaufsförderung nutzen, Wirkungen typischer Techniken darstellen, Grundlagen der Sinneswahrnehmung und verkaufpsychologischer Erkenntnisse sowie daraus</p>		

	<p>resultierende Anforderungen an die Gestaltung der Warenpräsentation erklären, Erwartungen der Kunden bei der Warenpräsentation berücksichtigen, verkaufstarke und verkaufsschwache Zonen feststellen, bei der Vorbereitung und Umsetzung von Umplatzierungen im Verkaufsraum mitwirken</p>		
LF05	<p>Zielformulierung RLP: Die Schülerinnen und Schülern erstellen einen Werbeplan. Sie entwickeln unter Beachtung der Werbegrundsätze und der gesetzlichen Rahmenbedingungen Werbemaßnahmen. Sie bewerten den Einsatz von Werbemaßnahmen im Verkaufsalldag. Sie berücksichtigen wirtschaftliche, rechtliche und ethische Grenzen der Werbung und beurteilen den Werbeerfolg der Maßnahmen. Sie wägen die Nutzung unterschiedlicher Werbearten hinsichtlich ihrer Wirkung auf die Verbraucher ab. Die Schülerinnen und Schüler skizzieren und bewerten typische Maßnahmen der Verkaufsförderung. Sie beziehen Serviceleistungen als Mittel der Kundenbindung ein. Inhalte RLP: Werbeträger, Kooperative Formen der Werbung, Direktwerbung</p>	<p>Zielformulierung RLP: Sie wählen Verpackungsmaterialien und Möglichkeiten der Warenzustellung nach ökonomischen und ökologischen Gesichtspunkten aus.</p>	
	<p>Fertigkeiten und Kenntnisse AO: Arten, Ziele, Aufgaben und Zielgruppen der Werbung erläutern, Werbemittel und Werbeträger des Ausbildungsbetriebes unter Berücksichtigung des rechtlichen Rahmens einsetzen, über Werbeaktionen informieren, Mittel zur Kundenbindung nutzen, an Maßnahmen der Werbung und der Verkaufsförderung mitwirken, Ergebnisse auswerten; Auswahl von Werbemitteln und Werbeträgern begründen, Zusammenhänge</p>		

	zwischen Werbemitteln und Werbeträgern sowie Werbekosten und Werbeerfolg an Beispielen des Ausbildungsbetriebes erläutern, bei Werbeerfolgskontrollen mitwirken, Einfluss von Kundenbindung und Kundenservice auf den Verkaufserfolg beachten, beim Einsatz von besonderen Formen des Kundenservice im Ausbildungsbetrieb mitwirken, bei der Planung und Durchführung von Sonderaktionen mitwirken, bei der Planung und Auswertung von verkaufsfördernden Maßnahmen mitwirken, verkaufsfördernde Maßnahmen durchführen		
LF06		<p>Zielformulierung RLP: Die Schülerinnen und Schüler beschaffen Waren und berücksichtigen ökonomische, rechtliche und ökologische Aspekte. Auf der Grundlage warenwirtschaftlicher Daten planen sie den Beschaffungsprozess. Dazu ermitteln sie unterschiedliche Bezugsquellen, Konditionen und Preise. Bei der Beschaffungsentscheidung berücksichtigen sie quantitative und qualitative Aspekte. Die gewonnenen Daten werten sie aus und präsentieren ihre Ergebnisse als Entscheidungsgrundlage.</p> <p>Inhalte RLP: Mengen-, Zeit- und Preisplanung, Kooperationsformen im Einkauf, Bezugskalkulation, Angebotsvergleich</p>	
		<p>Fertigkeiten und Kenntnisse AO: Ziele und Aufgaben der Warenwirtschaft des Ausbildungsbetriebes erläutern, Bedarfsermittlungen unter Nutzung von Kennziffern aus der Warenwirtschaft durchführen, Liefermodalitäten bei Bestellungen berücksichtigen, bei Bestellverfahren</p>	

		<p>mitwirken, Maßnahmen zur Sicherstellung der Vollständigkeit der Waren im Warenbereich unter Berücksichtigung von Aufbau und Struktur des Warenbereichs ergreifen, sortimentsbestimmende Faktoren, insbesondere Qualität, Trends, Zielgruppen, Standort und Wettbewerbssituationen erläutern, Vorschläge zur Gestaltung des Warenbereichs entwickeln, Herausnahme und Neuaufnahme von Waren begründen, Steuerungsvorgänge bei der Warenbestellung berücksichtigen, Bestellvorschläge aus dem Warenwirtschaftssystem prüfen, Vorschläge zur Verbesserung von Sortimentsstrukturen, Logistikprozessen ... entwickeln,</p>	
LF07		<p>Zielformulierung RLP: Die Schülerinnen und Schüler prüfen den Wareneingang und sorgen für eine sachgerechte Lagerung. Sie lagern Ware und beachten wichtige Lagergrundsätze im Verkaufs- und/oder Reservelager. Die Schülerinnen und Schüler analysieren Kennziffern, führen Lagerbestandsrechnungen durch, bewerten diese und zeigen Optimierungsmöglichkeiten auf. Im Lager und beim Umgang mit Verpackungen berücksichtigen sie ökonomische, rechtliche und ökologische Aspekte. Inhalte RLP: Mindestbestand, Meldebestand, Umschlagshäufigkeit, Lagerdauer, Inventur, Inventar, Lagerorganisation, Warenpflege, Sicherheit im Lager</p>	
		<p>Fertigkeiten und Kenntnisse AO: artikelgenaue und zeitnahe Erfassung von Warenbewegungen als Grundlage der Steuerung und</p>	

		<p>Kontrolle des Warenflusses berücksichtigen, warenwirtschaftliche Daten erfassen, Belege des Wareneingangs, der Warenlagerung und des Verkaufs prüfen, Bestände auf Menge und Qualität kontrollieren, betriebsübliche Maßnahmen bei Bestandsabweichungen, insbesondere durch Bruch, Verderb, Schwund und Diebstahl einleiten, bei Inventuren mitwirken, rechtliche Vorschriften beachten, zur Vermeidung von Inventurdifferenzen beitragen, Wareneingänge erfassen und kontrollieren, Abweichungen melden und Waren nach betrieblichen Regelungen weiterleiten, Verpackung auf Transportschäden kontrollieren, bei Schäden betriebsübliche Maßnahmen einleiten, Waren lagern und pflegen, Hilfsmittel zur Warenbewegung unter Beachtung der rechtlichen Vorschriften einsetzen und pflegen, Vollständigkeit des Warenangebots unter Berücksichtigung saisonaler, aktions- und frequenzbedingter Schwankungen kontrollieren und Maßnahmen einleiten, Regeln der betrieblichen Belegverwaltung in der Warenannahme anwenden, Reklamationen in der Warenannahme aufnehmen und unter Einhaltung der gesetzlichen und betriebsüblichen Bestimmungen bearbeiten, Maßnahmen bei Bruch, Verderb und Schwund bei vorgelagerten Logistikstufen einleiten, Bestimmungen für die Lagerung spezieller Warengruppen anwenden, bei der Erstellung, Führung und Auswertung der Lagerstatistik mitwirken, Ursachen für Inventurdifferenzen feststellen, Vorschläge für Inventursicherungsmaßnahmen entwickeln, bei der Umsetzung mitwirken</p>	
LF08		Zielformulierung RLP:	

		Die Schülerinnen und Schüler erfassen die Beziehungen des Unternehmens zu Kunden und Lieferanten durch Informations-, Geld- und Werteflüsse und nehmen Auswertungen vor.	
LF09	<p>Zielformulierung RLP: Die Schülerinnen und Schüler bereiten preispolitische Maßnahmen des Einzelhandelsunternehmens vor und führen sie durch. Sie kennen die Bedeutung des Verkaufspreises als absatzpolitisches Instrument. Sie bestimmen betriebsinterne und betriebsexterne Einflüsse auf die Preise. Dabei unterscheiden sie kostenorientierte, nachfrageorientierte und konkurrenzorientierte Preisgestaltungen. Die Schülerinnen und Schüler kalkulieren Preise und wenden abgekürzte Kalkulationsverfahren an. Sie bewerten unterschiedliche Preisstrategien.</p> <p>Inhalte RLP: Vorwärtskalkulation, Rückwärtskalkulation, Kalkulationsfaktor, Kalkulationszuschlag, Kalkulationsabschlag, Handelsspanne</p>		
	<p>Fertigkeiten und Kenntnisse AO: Konkurrenzbeobachtungen durchführen, bei Auswertungen mitwirken, Elemente der Preisgestaltung erläutern, Folgen von Preisänderungen darstellen, Preisfestlegungen vorschlagen, Vor- und Nachkalkulationen durchführen</p>		
LF10	<p>Inhalte RLP: Kulanz, Finanzierungskauf</p>		
	<p>Fertigkeiten und Kenntnisse AO: Beschwerde, Reklamation und Umtausch unterscheiden, rechtliche Bestimmungen und betriebliche Regelungen anwenden, Umtausch,</p>		

	Beschwerde und Reklamation bearbeiten, die Interessen des Unternehmens vertreten und kundenorientiert handeln		
LF11			
LF12	<p>Zielformulierung RLP: Die Schülerinnen und Schüler erschließen Marketing als eine zentrale Aufgabe des Unternehmens, um eine Marktposition zu gewinnen und auszubauen. Die Schülerinnen und Schüler informieren sich über die Öffentlichkeitsarbeit ihres Unternehmens und beurteilen deren Wirksamkeit. Sie analysieren absatzpolitische Instrumente und entwickeln Konzepte zur Realisierung bestehender Marketingziele. Die Schülerinnen und Schüler begreifen waren- und kundenspezifische Servicebedürfnisse als einen wichtigen Ansatz zur Schaffung und Erhaltung einer unverwechselbaren Marktposition. Sie stellen die Servicekonzepte ihrer Ausbildungsbetriebe vor und analysieren Schwierigkeiten bei deren Umsetzung. Die Schülerinnen und Schüler entwickeln und begründen weitere Maßnahmen zur Servicepolitik, um damit die Kundenbindung zu verstärken. Sie setzen sich dabei auch mit dem Beschwerdemanagement auseinander. Sie bewerten anhand ausgewählter Beispiele elektronische Dienste als Handelsplattform und als Kundenbindungsinstrument.</p> <p>Inhalte RLP: Marketing-Mix, Kundenbeziehungsmanagement (Customer Relationship Management), E-Business, E-Commerce</p>		
	Fertigkeiten und Kenntnisse AO: Marktsituation am Standort unter wirtschaftlichen und regionalen Gesichtspunkten beurteilen,		

	<p>Standortmarketing für Bestandssicherung und Weiterentwicklung von Betrieben erklären, Vorschläge entwickeln, Marktauftritt von Mitbewerbern beobachten, Schlussfolgerungen ziehen, Maßnahmen zur Verbesserung des eigenen Marktauftritts vorschlagen, wettbewerbsrechtliche Regelungen berücksichtigen, Vorschläge für den Einsatz von Marketinginstrumenten aus Ergebnissen der Marktforschung zum Kaufverhalten ableiten, Kauf- und Konsumverhalten von Zielgruppen hinsichtlich ihrer Auswirkungen auf den Ausbildungsbetrieb erläutern, Konsequenzen ableiten und Maßnahmen vorschlagen, zielgruppenorientierte Produktinformationen für die Verkaufsförderung einsetzen, Marketinginstrumente von Mitbewerbern beobachten und Handlungsempfehlungen für den eigenen Betrieb ableiten, Vor- und Nachteile von E-Commerce und E-Business aus Sicht von Unternehmen und Kunden beurteilen, Vorschläge zur Verbesserung von ... Marketingaktionen entwickeln</p>		
LF13			<p>Zielformulierung RLP: Die Schülerinnen und Schüler führen unter Beachtung personalwirtschaftlicher Ziele Aufgaben und Tätigkeiten des Personalwesens eines Einzelhandelsunternehmens durch. Sie sind sich der unterschiedlichen Interessenlagen aller Beteiligten bewusst. Zur Sicherstellung der Leistungsfähigkeit des Unternehmens analysieren sie Mitarbeiterbestand und -struktur und wirken bei der Personalbedarfsermittlung und -einsatzplanung mit.</p>

		<p>Bei der internen und externen Personalbeschaffung setzen sie unterschiedliche Instrumente ein und stellen Kriterien zur Bewerberauswahl zusammen. Sie erkennen die Bedeutung von Arbeitsverträgen für das Arbeitsverhältnis und dessen Beendigung. Die Schülerinnen und Schüler erstellen Entgeltabrechnungen. Inhalte RLP: Personalentwicklung, Datenschutz, Begründung, Betreuung und Beendigung von Arbeitsverhältnissen</p>
		<p>Fertigkeiten und Kenntnisse AO: wesentliche Inhalte und Bestandteile eines Arbeitsvertrages sowie die für eine Beschäftigung erforderlichen Personalpapiere darstellen, Ziele und Aufgaben der Personaleinsatzplanung erläutern und zu ihrer Umsetzung beitragen, Positionen der eigenen Entgeltabrechnung erklären, Bedeutung von Motivation und Selbstverantwortung für den wirtschaftlichen Erfolg erläutern, individuelle Voraussetzungen von Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen bei der Vorbereitung von Personalentscheidungen berücksichtigen, Mitarbeiterführung als dynamischen, sich ständig verändernden Prozess erklären, Vorteile des Führens mit Zielen erläutern, Zielsysteme als inhaltliche Aufgabenstellung erläutern, Maßnahmepläne aus Zielen ableiten, Zielerreichung überprüfen, Ziele der Personalentwicklung des Ausbildungsbetriebes erläutern, aus Personalbedarfsplanung, Personaleinsatz und Qualifikationsbedarf Maßnahmen zur Personalentwicklung ableiten, Bedeutung von Kompetenzstrukturen erläutern, Personaleinsatzplanung erstellen, arbeits- und sozialrechtliche Vorschriften bei Personalplanung</p>

			und -einsatz anwenden
LF14			
	Fertigkeiten und Kenntnisse AO: Einflüsse des Standortes, der Verkaufsform, der Sortiments- und Preisgestaltung sowie der Verkaufsraumgestaltung auf die Stellung des Ausbildungsbetriebes am Markt erläutern		

Betriebswirtschaftliche Prozessdimension II			
	Informationsmanagement	Ressourcenmanagement	Wertschöpfung und Controlling
LF01			
LF02			
LF03	Zielformulierung RLP: Die Schülerinnen und Schüler wickeln Kassiervorgänge unter Berücksichtigung von Kundenkarten und Gutscheinen ab und bedienen die Kasse entsprechend der betrieblichen Bestimmungen. Sie erstellen Quittungen und Rechnungen und beachten dabei umsatzsteuerliche Vorschriften. Sie führen Kassenabrechnungen durch, erstellen Kassenberichte und werten sie aus. Dazu setzen sie bereits bekannte, gängige Rechenverfahren ein. Sie nutzen das Kassensystem als ein Instrument zur Erfassung von Verkaufsdaten im Warenwirtschaftssystem. Inhalte RLP: Dreisatz, Prozent- und Durchschnittsrechnung		
	Fertigkeiten und Kenntnisse AO: Kasse vorbereiten, Kassieranweisung beachten, kassieren, bare und unbare Zahlungen abwickeln, Preisnachlässe berücksichtigen, Kaufbelege erstellen, Kasse abrechnen, Kassenbericht erstellen,		

	<p>Belege weiterleiten, Ursachen für Kassendifferenzen feststellen, unterschiedliche Zugangsberechtigungen zum Kassensystem begründen, Kassierfunktionen anwenden,</p> <p>Bedeutung der Kassen für die warenwirtschaftliche Analyse erläutern, Kassenberichte hinsichtlich Artikel, Zahlungsmittel und Personaleinsatz auswerten, bei der Zusammenfassung der Kassenberichte mitwirken, bei Systemstörungen Maßnahmen zur Datensicherung und zur Wiederherstellung der Funktionsfähigkeit einleiten</p>		
LF04			
LF05		<p>Zielformulierung RLP: Sie berücksichtigen wirtschaftliche ... Grenzen der Werbung</p>	
LF06	<p>Zielformulierung RLP: Auf der Grundlage warenwirtschaftlicher Daten planen sie den Beschaffungsprozess. Dabei nutzen sie auch informationstechnische Systeme. Die gewonnenen Daten werten sie aus und präsentieren ihre Ergebnisse als Entscheidungsgrundlage. Inhalte RLP: Warenwirtschaftssystem</p>	<p>Zielformulierung RLP: Die Schülerinnen und Schüler beschaffen Waren und berücksichtigen ökonomische ... Aspekte.</p>	
	<p>Fertigkeiten und Kenntnisse AO: Informations- und Kommunikationssysteme des Ausbildungsbetriebes nutzen, Möglichkeiten der Datenübertragung und Informationsbeschaffung nutzen, Sicherheitsanforderungen beachten, Handlungsmöglichkeiten an Schnittstellen zu Lieferanten und Herstellern aus Sicht des Verkaufs feststellen, Bedarfsermittlungen unter Nutzung von Kennziffern aus der Warenwirtschaft durchführen, Maßnahmen zur Behebung von Störungen in der IT-</p>	<p>Fertigkeiten und Kenntnisse AO: Zahlungsmodalitäten unterscheiden</p>	

	Anwendung einleiten, interne und externe elektronische Dienste nutzen		
LF07	Zielformulierung RLP: Sie kontrollieren die Ware anhand von Belegen und erfassen die Artikel, auch unter Nutzung eines informationstechnischen Systems.	Zielformulierung RLP: Im Lager und beim Umgang mit Verpackungen berücksichtigen sie ökonomische ... Aspekte.	Inhalte RLP: Inventur, Inventar
	Fertigkeiten und Kenntnisse AO: Daten eingeben, mit betriebsüblichen Verfahren sowie unter Beachtung des Datenschutzes sichern und pflegen, Zusammenhänge zwischen Waren- und Datenfluss darstellen, Möglichkeiten der Datenerfassung und -verarbeitung nutzen, rechtliche Vorschriften und betriebliche Vorgaben bei Datensicherung und Datenschutz beachten, Artikelstammdaten im Warenwirtschaftssystem erstellen und pflegen, Daten zur Unterstützung unternehmerischer Entscheidungen aufbereiten, Datenbanken auswerten		Fertigkeiten und Kenntnisse AO: bei Inventuren mitwirken, rechtliche Vorschriften beachten, bei der Erstellung, Führung und Auswertung der Lagerstatistik mitwirken
LF08	Zielformulierung RLP: Sie bearbeiten Belege und dokumentieren die aus betrieblichen Prozessen resultierenden Daten systematisch unter Beachtung der entsprechenden Rechtsvorschriften. Die Schülerinnen und Schüler bereiten aus der Erfolgsrechnung stammende Daten zur Vorbereitung betrieblicher Entscheidungen statistisch auf. Sie kontrollieren die erfassten Warendaten, ermitteln Kennziffern und werten diese im Zeit- und im Betriebsvergleich aus. Dabei bedienen sie sich kaufmännischer Rechenverfahren und nutzen geeignete Software als Dokumentations- und Informationsinstrument. Inhalte RLP: Warenwirtschaftssystem, Statistiken		Zielformulierung RLP: Die Schülerinnen und Schüler erfassen die Beziehungen des Unternehmens zu Kunden und Lieferanten durch Informations-, Geld- und Werteflüsse und nehmen Auswertungen vor. Sie bearbeiten Belege und dokumentieren die aus betrieblichen Prozessen resultierenden Daten systematisch unter Beachtung der entsprechenden Rechtsvorschriften. Mit Hilfe dieser Aufzeichnungen stellen sie die Vermögens- und Finanzlage des Unternehmens dar, ermitteln den Erfolg und erörtern wesentliche Bestimmungsgrößen des Erfolgs eines Einzelhandelsunternehmens. Die Schülerinnen und Schüler bereiten aus der Erfolgsrechnung stammende Daten zur Vorbereitung betrieblicher Entscheidungen statistisch auf. Sie kontrollieren die

			erfassten Warendaten, ermitteln Kennziffern und werten diese im Zeit- und im Betriebsvergleich aus. Dabei bedienen sie sich kaufmännischer Rechenverfahren und nutzen geeignete Software als Dokumentations- und Informationsinstrument. Inhalte RLP: Geschäftsfälle, Bilanz, Gewinn- und Verlustrechnung, Wareneinsatz, Rohgewinn, Umsatzkennziffern
	Fertigkeiten und Kenntnisse AO: Austauschbeziehungen zu anderen Unternehmen und Endverbrauchern darstellen, Geschäftsprozesse sowie deren Unterstützung durch IT-Anwendungen erläutern, Bestandteile des Warenwirtschaftssystems in ihrem Zusammenwirken auf die Steuerung der Arbeitsabläufe erklären, bei Analysen und Auswertungen von Kennziffern und Statistiken mitwirken, Ergebnisse des Warenwirtschaftssystems in Absatzprognosen umsetzen, Schlussfolgerungen für Lagerbestände und Aktionen der Verkaufsförderung ziehen, Benutzer in die Bedienung und Nutzung von informations- und kommunikationstechnischen Geräten einweisen und beraten, Bedienungsunterlagen bereitstellen, Hilfe-Programme nutzen		Fertigkeiten und Kenntnisse AO: verkaufsbezogene Geschäftsvorgänge rechnerisch bearbeiten, Rechenarten zur Lösung kaufmännischer Sachverhalte einsetzen, Zusammenhänge von Kosten, Umsatz und Ertrag erläutern, Auswirkungen von Bestandsveränderungen auf das Betriebsergebnis analysieren, an der Erarbeitung von Umsatzstatistiken mitwirken, Umsatzkennziffern analysieren, aus Umsatzstatistiken Maßnahmen zur Umsatzerhöhung ableiten und Umsetzungsvorschläge entwickeln, an Maßnahmen zur Ertragsverbesserung mitwirken
LF09			
LF10			
	Fertigkeiten und Kenntnisse AO: Umtausch und Reklamation kassentechnisch abwickeln		
LF11	Zielformulierung RLP: Sie bereiten Statistiken graphisch auf Dazu nutzen sie geeignete Software. Inhalte RLP:	Zielformulierung RLP: Sie bereiten Entscheidungen zur Anlagenwirtschaft vor	Zielformulierung RLP: Die Schülerinnen und Schüler analysieren Geschäftsprozesse im Einzelhandelsunternehmen und setzen Instrumente zur Verbesserung des

	Warenwirtschaftssystem		<p>Unternehmenserfolges ein. Sie erfassen den Warenverkehr des Einzelhandelsunternehmens. Sie ... beurteilen die Ertragslage des Unternehmens. Die Schülerinnen und Schüler analysieren die Kostenstruktur von Einzelhandelsbetrieben, und rechnen betrieblichen Teilbereichen Kosten zu. Sie erläutern den Entscheidungsträgern einzelwirtschaftliche Maßnahmen zur Kostensenkung Die Schülerinnen und Schüler setzen die Deckungsbeitragsrechnung ein, um Verkaufspreise festzulegen und das Sortiment erfolgsorientiert zu optimieren. Dabei beachten sie den Gesichtspunkt der Mischkalkulation. Sie ermitteln den kurzfristigen Betriebserfolg und unterbreiten Vorschläge zur Steigerung der Wirtschaftlichkeit. Die Schülerinnen und Schüler berechnen mit Daten aus verschiedenen Informationssystemen Kennziffern und nutzen sie für Vergleiche und Situationseinschätzungen. Sie bereiten Statistiken graphisch auf, interpretieren die Informationen und leiten mögliche Maßnahmen zur Optimierung betrieblicher Prozesse ab.</p> <p>Inhalte RLP: Wareneinkauf, Warenverkauf, Umsatzsteuer, Abschreibungen, Kostenarten, Kostenstellen, Verteilungsrechnen, Externe Kosten, Nachkalkulation, Rentabilitätskennziffern, Wirtschaftlichkeit</p>
	Fertigkeiten und Kenntnisse AO: Warenwirtschaftssystem nutzen, an der Erstellung und Auswertung von betrieblichen Statistiken mitwirken		Fertigkeiten und Kenntnisse AO: Kalkulationen erstellen, Berechnungen durchführen, die Kalkulation beeinflussende Faktoren unterscheiden, Aufgaben, Organisation und Leistungen des Ausbildungsbetriebes entlang der Wertschöpfungskette darstellen, die Kernprozesse

			<p>des Einzelhandels Einkauf, Sortimentsgestaltung, logistische Prozesse und Verkauf in die Wertschöpfungskette einordnen, Wechselwirkungen begründen, Aufgaben des Controllings als Informations- und Steuerungsinstrument beschreiben, bei der Steuerung des Bestandes und des Absatzes mitwirken, Bedeutung von Leistungskennziffern für Warenbewegung und Geschäftserfolg erläutern, bei der Ermittlung von Leistungskennziffern mitarbeiten, Schlussfolgerungen zur Verbesserung der Leistungskennziffern ableiten, bei der Umsetzung mitwirken, Auswirkungen der Veränderung von Leistungskennziffern auf Umsatzverläufe begründen, Aufgaben der Kosten- und Leistungsrechnung im Betrieb als Informations- und Kontrollsystem erklären, betriebliche Festlegungen für die Kosten- und Leistungsrechnung erläutern, betriebswirtschaftliche Schlussfolgerungen aus der Kosten- und Leistungsrechnung ableiten, betriebliche Leistungskennziffern ermitteln und bewerten, Schlussfolgerungen ableiten, an der Erstellung und Auswertung von betrieblichen Statistiken mitwirken, Maßnahmen der Steuerung einleiten, bei Durchführung der Maßnahmen mitwirken, Arten der betrieblichen Erfolgsrechnung unterscheiden, Rohertrag und betriebliche Erfolgsrechnung vergleichen, bewerten und Verbesserungsmöglichkeiten vorschlagen, an betrieblichen Erfolgsrechnungen mitarbeiten, Kennziffern zur Steuerung des Unternehmens bewerten</p>
LF12	Zielformulierung RLP: Die Schülerinnen und Schüler setzen		

	informationstechnische Systeme zur Sammlung und Auswertung von Marktinformationen und Kundendaten ein.		
LF13			
LF14		<p>Zielformulierung RLP: Die Schülerinnen und Schüler wählen geeignete Möglichkeiten der Finanzierung aus. Sie unterscheiden Kreditarten und beschreiben exemplarisch Kreditsicherheiten. Zur Sicherung der Liquidität überwachen sie den Zahlungseingang und ergreifen Maßnahmen bei Zahlungsverzug.</p> <p>Inhalte RLP: Lieferantenkredit, Kontokorrentkredit, Darlehen, Einfacher Eigentumsvorbehalt, Bürgschaft, Sicherungsübereignung</p>	
		<p>Fertigkeiten und Kenntnisse AO: Finanzierungsquellen und Fördermöglichkeiten für unternehmerische Selbstständigkeit erkunden und auswählen, Finanzierung planen, Versicherungsarten für unternehmerische Selbstständigkeit auswählen</p>	

Identität, Berufsrolle, Berufsausbildung, Berufsperspektiven				
	Identität, berufliche Identität	Berufsethos	Aktive Gestaltung der Berufsausbildung	Berufsperspektiven
LF01		<p>Zielformulierung RLP: Sie verinnerlichen die Kundenorientierung als Leitbild ihres beruflichen Handelns.</p>	<p>Zielformulierung RLP: Sie ... setzen sich mit den Regelungen sowie Aufgaben, Rechten und Pflichten der Beteiligten im dualen System der beruflichen Ausbildung auseinander.</p>	<p>Zielformulierung RLP: Im Hinblick auf ihre beruflichen Tätigkeits- und Weiterbildungsmöglichkeiten stellen sie die Leistungsschwerpunkte und Arbeitsgebiete ihres Einzelhandelsunternehmens dar. Sie</p>

				reflektieren die mitbestimmungsrechtlichen Regelungen.
	Fertigkeiten und Kenntnisse AO: die Rolle des Verkaufspersonals für eine erfolgreiche Handelstätigkeit erläutern und bei der eigenen Aufgabenerfüllung berücksichtigen		Fertigkeiten und Kenntnisse AO: den betrieblichen Ausbildungsplan mit der Ausbildungsordnung vergleichen, Gefährdung von Sicherheit und Gesundheit am Arbeitsplatz feststellen und Maßnahmen zu ihrer Vermeidung ergreifen, Verhaltensweisen bei Unfällen beschreiben sowie erste Maßnahmen einleiten, Vorschriften des vorbeugenden Brandschutzes anwenden, Verhaltensweisen bei Bränden beschreiben und Maßnahmen zur Brandbekämpfung ergreifen	Fertigkeiten und Kenntnisse AO: lebensbegleitendes Lernen für die berufliche und persönliche Entwicklung begründen, berufliche Aufstiegs- und Weiterentwicklungsmöglichkeiten darstellen
LF02		Zielformulierung RLP: Sie ... zeigen ... kundenorientiertes Verhalten.		
				Fertigkeiten und Kenntnisse AO: Anforderungen und Aufgaben einer erfolgreichen Verkaufstätigkeit darstellen
LF03				
			Fertigkeiten und Kenntnisse AO: Kassenbereich unter ergonomischen Gesichtspunkten erläutern, das eigene Verhalten danach ausrichten	
LF04				
LF05		Zielformulierung RLP: Dabei artikulieren sie eigene Wertvorstellungen und respektieren die Wertvorstellungen anderer. Sie berücksichtigen ... ethische Grenzen		

		der Werbung		
LF06				
LF07				
LF08				
LF09				
LF10				
LF11				
LF12				
LF13				
				Fertigkeiten und Kenntnisse AO: Bedeutung von Kompetenzstrukturen erläutern
LF14	Zielformulierung RLP: Die Schülerinnen und Schüler denken und handeln in unternehmerischen Zusammenhängen.			Zielformulierung RLP: Sie erkunden und erarbeiten Leitungskompetenzen, auch im Hinblick auf ihre persönliche berufliche Perspektive.
				Fertigkeiten und Kenntnisse AO: unternehmerische Selbstständigkeit als Perspektive der Berufs- und Lebensplanung begründen, Anforderungen an persönliche und fachliche Eignung für unternehmerische Selbstständigkeit beurteilen, Voraussetzungen und Rahmenbedingungen, Chancen und Risiken unternehmerischer Selbstständigkeit aufzeigen, Schritt in die Selbstständigkeit planen, Geschäftsidee entwickeln, Gründungskonzept erstellen und präsentieren, Marktforschungsdaten und Standortanalyse bei Gründung

				oder Übernahme eines Unternehmens berücksichtigen
--	--	--	--	---

	Prozessübergreifende Lern- und Arbeitstechniken
LF01	Zielformulierung RLP: Die Schülerinnen und Schüler präsentieren den Ausbildungsbetrieb. Sie informieren sich eigenständig im Ausbildungsunternehmen und halten diese Information aktuell. Sie entwickeln Möglichkeiten zugängliche Informationen auch über andere Unternehmen zu erhalten. Bei der Erstellung der Präsentation bearbeiten sie Aufgabenstellungen selbstständig in der Gruppe und wenden problemlösende Methoden an. Die Schülerinnen und Schüler präsentieren und dokumentieren ihre Arbeitsergebnisse strukturiert und adressatenorientiert unter Verwendung angemessener Medien. Inhalte RLP: Arbeits- und Lerntechniken, Präsentationstechniken
	Fertigkeiten und Kenntnisse AO: Arbeits- und Organisationsmittel sowie Lern- und Arbeitstechniken einsetzen
LF02	Zielformulierung RLP: Sie beherrschen ... Techniken zum Erwerb wesentlicher Kenntnisse über Waren. Sie wenden diese in Rollenspielen an Sie ... geben angemessene Rückmeldungen. Als Hilfsmittel verwenden sie unter anderem Audio- und Videotechnik.
	Fertigkeiten und Kenntnisse AO: Informationsquellen zur Aneignung von Warenkenntnissen nutzen
LF03	
LF04	
LF05	Zielformulierung RLP: Zur Gestaltung von Werbemitteln setzen sie auch geeignete Software ein. Inhalte RLP: Teamarbeit
	Fertigkeiten und Kenntnisse AO: Aufgaben im Team planen und bearbeiten
LF06	Zielformulierung RLP: Dabei nutzen sie auch informationstechnische Systeme. (Sie) ... präsentieren ihre Ergebnisse als Entscheidungsgrundlage.
LF07	
LF08	
	Fertigkeiten und Kenntnisse AO: für Berechnungen erforderliche Hilfsmittel nutzen

LF09	Zielformulierung RLP: Dabei organisieren sie ihr Lernen selbstständig und eigenverantwortlich und nutzen geeignete Software. Die Schülerinnen und Schüler arbeiten effektiv und kooperativ zusammen.
	Fertigkeiten und Kenntnisse AO: Methoden des selbstständigen Lernens anwenden, Fachinformationen nutzen
LF10	
	Fertigkeiten und Kenntnisse AO: Medien für die Aneignung von warenspezifischen Kenntnissen nutzen
LF11	Zielformulierung RLP: Dazu nutzen sie geeignete Software.
LF12	Zielformulierung RLP: Für die Marketingkonzepte entwickeln sie Zeit- und Arbeitspläne, legen Verantwortlichkeiten fest und dokumentieren die Arbeitsfortschritte. Sie präsentieren und reflektieren ihre Arbeitsergebnisse.
LF13	
	Fertigkeiten und Kenntnisse AO: Zusammenhänge von Selbst- und Zeitmanagement, Leistungssteigerung und Stress erläutern, Methoden des Selbst- und Zeitmanagements nutzen
LF14	

	Soziale Interaktion und Kommunikation	
	Kommunikation mit Marktpartnern	Kommunikation mit Kollegen und Vorgesetzten
LF01		
LF02	Zielformulierung RLP: Die Schülerinnen und Schüler führen unter Anwendung von Waren-, Kommunikations- und Verkaufskennnissen Verkaufsgespräche zur Zufriedenheit der Kunden und des Unternehmens. Sie beherrschen wichtige Elemente der Kommunikations- und Verkaufstechnik... Sie wenden diese in Rollenspielen an, zeigen dabei sowohl verbal wie nonverbal kundenorientiertes Verhalten. Bei Bedarf geben sie situationsgerecht einfache Auskünfte in einer fremden Sprache. Beim Verkaufsgespräch nutzen sie ihre Warenkenntnisse, um geeignete Verkaufsargumente zu entwickeln. Sie beziehen in das Verkaufsgespräch auch Serviceleistungen des Unternehmens ein und reagieren angemessen auf Kundeneinwände. Sie unterbreiten Alternativvorschläge mit	

	<p>dem Ziel, die Kaufentscheidung zu fördern und zu einem erfolgreichen Kaufabschluss zu bringen. Die Schülerinnen und Schüler erstellen Kriterienkataloge zur Beurteilung von Spiel- und Trainingssituationen. Sie bewerten Kommunikations- und Verkaufssituationen</p> <p>Inhalte RLP: Warenvorlage, beratendes Verkaufen, Preis-Leistungs-Beziehung, Ergänzungsangebote, fremdsprachliche Fachausdrücke, typische fremdsprachliche Redewendungen</p>	
	<p>Fertigkeiten und Kenntnisse AO: Fachausdrücke und handelsübliche Bezeichnungen für Waren eines Warenbereichs, auch in einer fremden Sprache, anwenden, auf Erwartungen und Wünsche des Kunden hinsichtlich Waren, Beratung und Service eingehen, auf Kundenverhalten situationsgerecht reagieren, im Kundengespräch sprachliche und nichtsprachliche Kommunikationsformen berücksichtigen, Fragetechniken einsetzen, Gesprächsführungstechniken bei Informations-, Beratungs- und Verkaufsgesprächen anwenden, auf Kundeneinwände und Kundenargumente verkaufsfördernd reagieren, Ergänzungs-, Ersatz- und Zusatzartikel anbieten, Struktur zweier Warengruppen eines Warenbereichs im Ausbildungsbetrieb nach Breite und Tiefe darstellen, Kunden über qualitäts- und preisbestimmende Merkmale sowie Ver- und Anwendungsmöglichkeiten von Waren eines Warenbereichs informieren, Unterschiede von Herstellermarken und Handelsmarken im Verkaufsgespräch herausstellen, Kunden über umweltgerechte Entsorgungsmöglichkeiten von Waren informieren, Trends und innovative Ansätze beobachten und als Verkaufsargument nutzen, Kundentypen und Verhaltensmuster unterscheiden, in Verkaufsgesprächen individuell nutzen, Kaufmotive und Wünsche von Kunden durch Beobachten, aktives Zuhören und Fragen ermitteln und in Verkaufsgesprächen nutzen, Kommunikationstechniken unterscheiden und zur Förderung der Kundenzufriedenheit anwenden, im Beratungsgespräch Qualitäts- und Leistungsansprüche des Unternehmens gegenüber dem Kunden vertreten</p>	
LF03	<p>Zielformulierung RLP: Die Schülerinnen und Schüler führen im Kassbereich anfallende Tätigkeiten durch und betreuen die Kunden freundlich und aufmerksam. Sie bieten dem Kunden an der Kasse Serviceleistungen an und unterbreiten Zusatzangebote.</p>	

	Fertigkeiten und Kenntnisse AO: Ergänzungs-, Ersatz- und Zusatzartikel anbieten, die Bedeutung von Kundenansprache im Kassbereich berücksichtigen, Kunden an der Kasse situationsgerecht ansprechen, Kunden beim Kassivorgang Serviceleistungen anbieten, Stresssituationen an der Kasse bewältigen	
LF04		
	Fertigkeiten und Kenntnisse AO: Warenkennzeichnungen berücksichtigen und für die Information von Kunden nutzen, Eigenschaften, Ver- und Anwendungsmöglichkeiten von Waren eines Warenbereichs unter Berücksichtigung ökologischer, wirtschaftlicher und rechtlicher Aspekte darstellen	
LF05		
LF06	Zielformulierung RLP: Sie bereiten Kaufverträge mit Hilfe verschiedener Kommunikationsmedien vor und schließen sie ab.	
LF07	Zielformulierung RLP: Die Schülerinnen und Schüler kommunizieren problemlösungsorientiert mit Lieferanten.	
LF08		
LF09		
LF10	Zielformulierung RLP: Ausgehend von der Unternehmensphilosophie handeln die Schülerinnen und Schüler bei Sonderfällen im Verkauf situations- und fachgerecht. In unterschiedlichen Situationen reagieren sie angemessen auf das Verhalten ihrer Kunden. Hierbei wenden sie zielgerichtet verbale und nonverbale Ausdrucksmöglichkeiten an. Die Schülerinnen und Schüler beraten fachgerecht, gegebenenfalls auch unter Nutzung fremdsprachlicher Kenntnisse. Insbesondere beim Umtausch und bei der Reklamation von Waren handeln die Schülerinnen und Schüler im Interesse des Unternehmens und der Kunden und beachten dabei rechtliche und betriebliche Regelungen. In der Beratungssituation erkennen sie mögliche Konflikte, bewältigen Stresssituationen und tragen durch situationsadäquates Verhalten zu deren Lösung bei. Die Schülerinnen und Schüler werden den individuellen Ansprüchen ihrer Kunden gerecht.	

	<p>Inhalte RLP: Kundenverhalten, Verkaufen bei Hochbetrieb, Kunden in Begleitung, Verkaufen kurz vor Ladenschluss, Geschenk- und Besorgungskauf, Kulanz, Ladendiebstahl, Verkaufsstörungen, Finanzierungskauf, Konfliktlösungsverhalten</p>	
	<p>Fertigkeiten und Kenntnisse AO: Konfliktarten darstellen, Möglichkeiten der Konfliktlösung anwenden, zur Vermeidung von Informations- und Kommunikationsstörungen beitragen, bei der Bearbeitung von Beschwerden, Reklamationen und Umtausch mitwirken, Kunden über rechtliche und betriebliche Rücknahmeregelungen sowie von Waren informieren, im Kundengespräch warenspezifisch Mengen und Preise ermitteln, Sonderfälle beim Verkauf bearbeiten, dabei rechtliche und betriebliche Vorschriften anwenden, Umtausch, Beschwerde und Reklamation bearbeiten, die Interessen des Unternehmens vertreten und kundenorientiert handeln, im Umgang mit Kunden Einfühlungsvermögen zeigen, mit emotional geprägten Situationen im Verkauf umgehen, Stresssituationen im Verkauf bewältigen, Konfliktursachen feststellen, Konfliktlösungen im Beratungsgespräch entwickeln, Strategien im Umgang mit schwierigen Kunden anwenden, Zusammenhänge zwischen Selbstbild und Fremdbild erläutern und bei der Kommunikation berücksichtigen, unternehmerische Ziele im eigenen Arbeitsbereich kundenorientiert umsetzen, Grundmuster zur Stressentstehung und Stressbewältigung berücksichtigen, die Auswirkungen eigener Emotionen im Verkauf berücksichtigen, grundlegende Muster der Entstehung und Bewältigung von Konflikten beschreiben, Ursachen von Konfliktsituationen im Verkaufsgespräch analysieren und Schlussfolgerungen für zukünftige Verkaufsgespräche ableiten, Struktur zweier weiterer Warengruppen im Ausbildungsbetrieb darstellen, Kunden über qualitäts- und preisbestimmende Merkmale sowie Ver- und Anwendungsmöglichkeiten informieren, Unterschiede von Herstellermarken und Handelsmarken im Verkaufsgespräch erläutern, Kunden über rechtliche und betriebliche Rücknahmeregelungen sowie über umweltgerechte Entsorgungsmöglichkeiten von Waren informieren, Trends und innovative Ansätze beobachten und als Verkaufsargument nutzen, im Kundengespräch warenspezifisch Mengen und Preise ermitteln, Kaufmotive und Wünsche von Kunden durch Beobachten, aktives Zuhören und Fragen ermitteln</p>	

	und in Verkaufsgesprächen nutzen, Gesundheits- und Umweltverträglichkeit von Waren beurteilen	
LF11		Zielformulierung RLP: Sie erläutern den Entscheidungsträgern einzelwirtschaftliche Maßnahmen zur Kostensenkung
LF12		
LF13		Zielformulierung RLP: Die Schülerinnen und Schüler kennen verschiedene Möglichkeiten der Mitarbeitermotivation und setzen diese ein, um das Arbeitsverhalten und die Leistungsbereitschaft von Mitarbeitern zu fördern. Inhalte RLP: Gesprächsführung, Umgang mit Konflikten
		Fertigkeiten und Kenntnisse AO: Information, Kommunikation und Kooperation für Betriebsklima, Arbeitsleistung und Geschäftserfolg nutzen, interne Kooperation mitgestalten, Ursachen von Konflikten analysieren und zur Vermeidung von Kommunikationsstörungen beitragen, Bedeutung von Wertschätzung, Respekt und Vertrauen als Grundlage erfolgreicher Zusammenarbeit beschreiben, Rückmeldungen geben und entgegennehmen, Möglichkeiten der Konfliktlösung insbesondere mit dem Ziel anwenden, Motivation, Arbeitsklima und Arbeitsleistung zu verbessern, sprachliche und nichtsprachliche Kommunikation im Mitarbeitergespräch anwenden, Selbstbild und Fremdbild bei der Kommunikation berücksichtigen, Einsatz und Durchführung von Kritikgesprächen in Konfliktsituationen beschreiben
LF14		

(KMK, 2004; BUNDESMINISTERIUM FÜR WIRTSCHAFT UND ARBEIT, 2004)

Anhang 3: Kategoriale Überlegungen zu den verbleibenden Kompetenzdimensionen

Gesamtwirtschaftlicher Rahmen

Die Kompetenzdimension des gesamtwirtschaftlichen Rahmens soll in ihrer Bedeutsamkeit nicht angezweifelt werden, da die Gesamtwirtschaft den Rahmen für das wirtschaftliche Handeln von Privatpersonen und Unternehmen bildet. Abstrahierend von der individuellen Person liefern Kenntnisse über gesamtwirtschaftliche Zusammenhänge Möglichkeiten, das eigene Handeln reflexiv und in gesamtwirtschaftlicher Bedeutung zu betrachten.

a) Ordnungsrahmen

Die Subdimension Ordnungsrahmen enthält nur eine Eintragung. Das Lernfeld 12 sieht die Berücksichtigung wirtschaftlicher Rahmenbedingungen vor. Diese Beschreibung ist sehr vage und auch die Berücksichtigung der inhaltlichen Informationen im Anhang 1 liefert keine konkreten Hinweise auf mögliche Themen und Inhalte.

Der Ordnungsrahmen der Gesamtwirtschaft ist das Ergebnis der Ordnungspolitik. Die Ordnungspolitik beinhaltet bezogen auf die Gesamtwirtschaft alle staatlichen Maßnahmen, die sich auf die Rahmenbedingungen des Wirtschaftslebens beziehen. Dazu gehören zum einen die übergeordneten rechtlichen Regelungen wie das Grundgesetz und zum anderen staatliche Steuerungsmechanismen, die auf makroökonomische Abläufe (auch sektoral oder regional) gerichtet sind. Der Staat stellt zum einen den Rahmen des wirtschaftlichen Handelns in Form von Gesetzen zur Verfügung und zum anderen greift er in das Wirtschaftsgeschehen ein, um angestrebte Wirkungen zu erzielen. Deutschland wird als soziale Marktwirtschaft eingestuft. Der Staat schafft den Rahmen für das wirtschaftliche Handeln, greift aber auch regulierend in Wirtschaftsprozesse ein, indem er beispielsweise Investitionen tätigt, die der wirtschaftlichen Aktivität förderlich sein sollen (Subventionen) oder sozial verträgliche Preise festlegt (Mindestlohn als Preis für Arbeit, staatlich kontrollierte Sozialversicherungsbeiträge). Darüber hinaus greift der Staat teilweise direkt in das Wirtschaftsgeschehen ein, indem er zum Beispiel bestimmt, dass jedes auf öffentlichen Straßen betriebene Auto kraftfahrzeugversichert sein muss. Der

Kernkonflikt der Ordnungspolitik ist der zwischen Privat- und Marktautonomie und staatlicher Aktivität. Dieser Kernkonflikt wird maßgeblich beeinflusst von den normativen Leitbildern einer Gesellschaft und hat Auswirkungen auf alle anderen Bereiche der Wirtschaftspolitik, auch auf die soziale Sicherung und die private Vorsorge, die in den Kompetenztabellen im Anhang 2 dem Bereich der Wirtschaftspolitik zugeordnet wurden. Die Ordnungspolitik wird oft als ein Teilbereich der Wirtschaftspolitik verstanden, die insgesamt zentral durch den Konflikt zwischen Marktautonomie und Staatsregulierung geprägt ist. Es wird angeregt, die Subdimension Ordnungsrahmen aufzuheben und in die Subdimension Wirtschaftspolitik zu integrieren.

b) Markt und Preis

Die Subdimension Markt und Preis weist im Gegensatz zu der vorangegangenen Subdimension eine höhere Aussagekraft aus. Bezeichnet man mit Markt und Preis, wie im Anhang 1 vorgeschlagen, alle Themengebiete, die in irgendeiner Form mit dem Marktgeschehen und der Preisbildung zu tun haben, ist dieser Bereich allerdings hochkomplex und sehr umfangreich. Wirft man einen Blick in die Zuordnungen aus Rahmenlehrplan und Ausbildungsordnung, reduziert sich diese Komplexität. In der Subdimension Markt und Preis finden sich drei Eintragungen aus dem Rahmenlehrplan. In Lernfeld 1 wird der einfache Wirtschaftskreislauf thematisiert. Das Lernfeld 9 sieht die Auseinandersetzung mit betriebsexternen Einflüssen auf Preise und dem Nachfrageverhalten vor. Die Auswirkungen von einzelbetriebswirtschaftlichen Kostensenkungen auf die Gesamtwirtschaft ist ein Inhaltsbereich im Lernfeld 11.

Die Subdimension Markt und Preis kann für die Identifizierung oder Repräsentation kategorialer Inhalte aufgrund ihrer Komplexität höchstens einen ersten Orientierungsrahmen darstellen. Innerhalb dieser Subdimension müssen Themen gefunden werden, die eine fundamentale Bedeutung aufweisen. Unter Berücksichtigung der Zuordnungen aus Rahmenlehrplan und Ausbildungsordnung lassen sich einige Überlegungen anstellen.

Der einfache Wirtschaftskreislauf als Unterrichtsgegenstand scheint an sich noch nicht von besonderem Interesse zu sein. In der Regel wird er gemeinsam mit wirtschaftlichen Grundbegriffen, wie Bedarf, Nachfrage, Angebot, ökonomisches

Prinzip etc., unterrichtet. Auch im Zusammenhang werden diese Grundbegriffe nicht bedeutsamer. Es ist zu überlegen, welche bedeutende Kernfrage in Zusammenhang mit diesen Begrifflichkeiten gefragt werden kann. Vorstellbar ist m. E. die Frage danach, warum Dinge einen Preis haben. Sie führt automatisch zu Begriffen wie Bedarf, Knappheit, Angebot und Nachfrage, Arbeitsteilung etc.. Das Zustandekommen eines Preises wird auf einfache Weise erklärt, indem Nachfrage und Angebot bei gegebenen Preisen gegenübergestellt werden. Indem der Nachfrager Repräsentant der Haushalte ist und der Anbieter die Unternehmensseite repräsentiert, findet man auch eine Verbindung zum einfachen Wirtschaftskreislauf. Das interessierende Detail ist und bleibt aber der Preis, sowohl für den Nachfrager wie auch für den Anbieter. Das ursprünglich einfache Preisbildungsmodell, das sich zum Beispiel an einem Klassenspiel erfahrbar machen lässt, kann durch unterschiedliche Einflüsse auf die Preise erweitert werden. Ohne Zweifel stellt die Frage nach dem Preis ein fundamentales Thema dar, das den Schülern ermöglicht, einen Wirklichkeitsbereich zu erschließen und gleichzeitig in Form von Kategorien für diesen Wirklichkeitsbereich erschlossen zu werden.

Die Einflüsse betriebsinterner Kosteneinsparungen auf die Gesamtwirtschaft, die in Lernfeld 11 thematisiert werden, werden in den Bereich der Wirtschaftspolitik verschoben, da sich die vorstellbaren Einflüsse beispielsweise auf das Sozialversicherungssystem und den Arbeitsmarkt beziehen.

c) Wirtschaftspolitik

Wirtschaftspolitische Themen scheinen in den Ordnungsmitteln der Berufsausbildung im Einzelhandel keine große Rolle zu spielen. Indem im Lernfeld 1 die Sozialversicherungen und die private Vorsorge thematisiert werden, taucht einmalig ein wichtiger Aspekt der Sozialpolitik auf. Unter Punkt a) Ordnungsrahmen wurde bereits die Ordnungspolitik als Teilbereich der Wirtschaftspolitik beschrieben und der Konflikt zwischen Autonomie und Staatsregulierung als ein Kernproblem der Wirtschaftspolitik identifiziert. Indem man diesen zum Ausgangspunkt der Überlegungen zur Wirtschaftspolitik macht, hat man je nach Schwerpunktsetzung die Möglichkeit, das Verständnis der Schüler in allen Bereichen der Wirtschaftspolitik zu fördern. Im gleichen Zuge werden die Schüler es als eigenes geistiges Wachstum erleben, wenn sie verstehen, dass Eingriffe in den Arbeitsmarkt zu Gunsten der

Arbeitnehmer, zum Beispiel in Form von Subventionen, Marktmechanismen außer Kraft setzen, aber letztlich einer normativen Zielsetzung entspringen, über die bewusst entschieden werden muss. Die Subdimension Wirtschaftspolitik lässt sich je nach Schwerpunktsetzung durch die Aspekte Ordnungspolitik, Arbeitsmarktpolitik, Sozialpolitik, Bevölkerungspolitik, Bildungspolitik u. a. abbilden, wobei die Ordnungspolitik als ein Schwerpunkt empfohlen wird. Der zentrale Konflikt zwischen Autonomie und Staatsregulierung zieht sich dabei durch alle Bereiche der Wirtschaftspolitik.

d) Nachhaltigkeit

Das Thema Nachhaltigkeit findet sich im gesamten Rahmenlehrplan wieder, wenn auch häufig nur unter dem Verweis, ökologische Grenzen oder Bedingungen zu berücksichtigen. Auch die Ausbildungsordnung nennt in Verbindung mit den anzustrebenden Fertigkeiten und Kenntnissen Themen der Nachhaltigkeit und des Umweltschutzes.

Entgegen dem gängigen ausschließlich auf den nachhaltigen Umgang mit der Umwelt bezogenen Verständnis von Nachhaltigkeit, kann diese auch auf die drei Bereiche Ökologie, Ökonomie und Soziales bezogen werden. In allen drei Bereichen muss eine nachhaltige Entwicklung im Sinne der Befriedigung der Bedürfnisse der jetzigen Generation ohne Beeinträchtigung der kommenden Generationen gefördert werden. Der Kernkonflikt zwischen den Bedürfnissen der jetzigen Generation und zukünftiger Generationen bezogen auf ökologische, ökonomische und soziale Entwicklungen eignet sich als fundamentales Thema im Curriculum der Einzelhandelskaufleute. Es muss entschieden werden, inwiefern Nachhaltigkeit auch in ökonomischer und sozialer Hinsicht in dieser Subdimension berücksichtigt werden soll oder ob diese Themen der Subdimension Wirtschaftspolitik zuzuordnen sind.

Abschließend werden die Subdimensionen Markt und Preis, Wirtschaftspolitik und Nachhaltigkeit als Subdimensionen der Kompetenzdimension des gesamtwirtschaftlichen Rahmens vorgeschlagen. Die Kompetenzdimension des gesamtwirtschaftlichen Rahmens umfasst insgesamt das Verständnis für grundlegende gesamtwirtschaftliche Zusammenhänge, die Fähigkeit, volkswirtschaftliche Modelle mit aktuellen wirtschaftspolitischen Entscheidungen in Verbindung zu bringen und die Motivation, gesamtwirtschaftliche Zusammenhänge

verstehen zu wollen. Von besonderer Bedeutung ist, zwischen modellhaften Annahmen und den tatsächlichen Gegebenheiten zu unterscheiden und dennoch den Nutzen volkswirtschaftlicher Modelle zu erkennen.

Systemverständnis

Aufgrund der wenigen Einträge in den Subdimensionen Umwelt und Interaktion sowie Systemdynamik und Lernen und dem Zweifel an der Verständlichkeit des Begriffs Systemverständnis wird die Kompetenzdimension Systemverständnis zugunsten einer Kompetenzdimension mit der Bezeichnung ganzheitliche Unternehmensorganisation aufgegeben. Dies geschieht aus dem pragmatischen Grund der höheren Eindeutigkeit und Klarheit. Der Begriff Organisation hat eine zweifache Bedeutung. Das Unternehmen ist eine Organisation, als solche verfügt es über Ziele und Zwecke, und das Unternehmen hat eine Organisation, was bedeutet, dass der Aufbau des Unternehmens und die Abläufe auf bestimmte Art und Weise organisiert sind. Als Subdimensionen werden daher Ziele und Zwecke sowie Strukturen und Prozesse vorgeschlagen. Auch die Beziehung zur Unternehmensumwelt und die Dynamik von Unternehmen sind Gebiete, die innerhalb der Organisationstheorie eine Rolle spielen, jedoch scheint es vorerst unklar, inwiefern diese Gebiete von zentraler Bedeutung für Kaufleute im Einzelhandel sind.

a) Ziele und Zwecke

Unternehmensziele und -zwecke werden vorwiegend im Lernfeld 1 thematisiert. Beachtung finden laut Rahmenlehrplan das Unternehmensleitbild und die Unternehmenszielsetzungen, die gesamtgesellschaftliche Verantwortung des Einzelhandelsunternehmens und die Aufgaben und Gliederung des Einzelhandels (letzteres wurde ursprünglich der Subdimension Umwelt und Interaktion zugeordnet). Im Lernfeld 9 werden die Unternehmenszielsetzungen als Einflussgröße auf die Preispolitik aufgenommen und im Lernfeld 10 wird die Unternehmensphilosophie in Zusammenhang mit besonderen Verkaufssituationen nochmals thematisiert.

Die Unternehmensziele und -zwecke entscheiden darüber, nach welchen Prämissen die Unternehmensentscheidungen getroffen werden. Der Zweck eines Einzelhandelsunternehmens ist die Versorgung der Verbraucher mit Waren. Zu

diesem Zweck erfolgen viele andere Tätigkeiten, wie zum Beispiel die Beschaffung von Waren und die Erhebung von Kundenbedürfnissen. Um die Verbraucher am richtigen Ort zur richtigen Zeit mit den gewünschten Waren zu versorgen, überbrückt das Einzelhandelsunternehmen räumliche und zeitliche Diskrepanzen, es stellt die Waren in verbrauchsgerechter Menge zur Verfügung und sorgt für die nachgefragte Sortimentsvielfalt. Das übergeordnete Ziel eines Einzelhandelsunternehmens ist die Gewinnmaximierung. Viele andere Unternehmenszielsetzungen lassen sich auf das Ziel der Gewinnmaximierung zurückführen. Kostenminimierung und Umsatzmaximierung dienen auf direktem Wege der Gewinnmaximierung. Demgegenüber gibt es auch Unternehmenszielsetzungen, wie zum Beispiel Arbeitsplatzsicherheit, ein gutes Betriebsklima und Umweltschutz, die nicht unmittelbar auf die Gewinnmaximierung zurückzuführen sind. Allerdings kann man auch diese Ziele mit der Gewinnmaximierung in Verbindung bringen, indem man beispielsweise davon ausgeht, dass eine hohe Sicherheit des Arbeitsplatzes und ein gutes Betriebsklima die Mitarbeiter motiviert und diese demzufolge eine gute Leistung erbringen (kein Diebstahl, effizientes Arbeiten). Ein hohes Umweltengagement des Unternehmens kann zu einem guten Image führen und so die Kaufentscheidungen der Verbraucher im Unternehmensinteresse beeinflussen. Die übergeordnete Unternehmenszielsetzung der Gewinnmaximierung kann dementsprechend über unterschiedliche Teilziele verfolgt werden. Ein Unternehmen kann auf Beratungsintensität setzen, um eine hohe Kundenzufriedenheit zu erzeugen und so den Verkauf zu stärken, ein anderes Unternehmen misst der Beratung des Kunden keine hohe Bedeutung zu und spart so Gehaltskosten. Aus den Unternehmenszwecken und Zielsetzungen lassen sich zum Teil Unternehmensstrukturen, wie Verkaufsform und Sortimentsgestaltung, erklären.

Setzen sich die Schüler mit dem übergeordneten Unternehmensziel der Gewinnmaximierung und den Unterzielen, mit denen dies erreicht werden soll (Kundenorientierung, gutes Betriebsklima, Kostenminimierung etc.), auseinander, wird deutlich, dass die Arten der Zielerreichung sehr variantenreich sein können. Es wird deutlich, dass unternehmerisches Handeln nicht im Gegensatz zu sozial verantwortlichem und moralischem Handeln steht, sondern mit ihm vereinbar ist und sich unter Umständen erst aus ihm ergibt. Die Erfahrung, dass Unternehmenszielsetzungen und Unternehmensphilosophien in spezifischer Form auf

die Tätigkeiten eines Unternehmens einwirken, erschließt die Schüler für ihre Wirklichkeit, da sie Einsichten in das unternehmerische Handeln gewinnen, das einen beträchtlichen Einfluss auf ihre Arbeit im Ausbildungsbetrieb hat.

Wegen des engen Zusammenhangs zwischen Unternehmenszwecken und Sortiment werden Inhalte aus Lernfeld 1, 2, 4 und 11, die mit dem Sortiment zusammenhängen, von der Subdimension Strukturen und Prozesse in die Subdimension Ziele und Zwecke verlagert.

b) Strukturen und Prozesse

Es stellt sich als etwas knifflig dar, Unternehmensstrukturen und -prozesse von der Subdimension der Ziele und Zwecke zu separieren, denn wie bereits erwähnt resultieren bestimmte Unternehmensstrukturen und -prozesse aus den Unternehmenszwecken und Zielsetzungen. Während es sich bei den Unternehmenszielen und -zwecken aber um die übergeordneten Ausgangsbedingungen für ein Unternehmen handelt, bildet die Subdimension Strukturen und Prozesse die konkreten Ausprägungen der Organisation des Unternehmens ab, die natürlich von den Unternehmenszielen und -zwecken beeinflusst und auch immer wieder mit diesen in Zusammenhang zu bringen sind.

Strukturen und Prozesse des Unternehmens spielen besonders im Lernfeld 1 eine Rolle, im Lernfeld 11 kann die Unternehmensorganisation in Zusammenhang mit der Wertschöpfung behandelt werden, im Lernfeld 14 können Strukturen und Prozesse eines Unternehmens aus der Perspektive der Unternehmensleitung betrachtet werden. Auch die Unternehmensentwicklung, die ursprünglich der Subdimension Systemdynamik und Lernen zugeordnet war, kann unter die Prozesse gefasst werden.

Gemäß der Orientierung an der betrieblichen Organisationstheorie kann man Strukturen als Aufbauorganisation und Prozesse als Ablauforganisation verstehen. Aufbau- und Ablauforganisation sind komplex und nicht ohne weiteres auf jeweils eine Kernidee herunterzubrechen. Dementsprechend ist zu fragen, ob sich diese Subdimension eignet, um elementare Themen abzubilden. Im Bereich der Strukturen sind zum Beispiel Hierarchie und Arbeitsteilung solche Kernideen, im Bereich der Prozesse ist die zeitliche, räumliche und inhaltliche Abstimmung unterschiedlicher Unternehmensprozesse ein zentrales Thema.

In der Kompetenzdimension Systemverständnis geht es zusammengefasst darum, das Unternehmen als ein Ganzes zu verstehen. Dazu müssen Unternehmensleitbild und Unternehmenszielsetzungen verstanden werden, denn sie beeinflussen die Struktur und Prozesse des Unternehmens. Das Elementare im Bereich der Unternehmenszielsetzungen ist, dass ein Unternehmen trotz des obersten Gewinnziels, über vielfältige andere Zielsetzungen verfügen kann, die durchaus sozialen und moralischen Überlegungen entspringen können. Ein Unternehmen erschöpft sich nicht in kapitalistischer Eindimensionalität. Die vielfältigen internen und externen Vernetzungen, d. h. die Komplexität eines Unternehmens, bewirken, dass dieses nicht vollständig determinierbar ist. Die im Zentrum der Strukturen und Prozesse stehende Frage lautet: Wie kann man ein komplexes System zielgerichtet steuern, ohne dass zu starre Strukturen die Flexibilität und Entwicklungsmöglichkeiten des Systems behindern? Neben dem Verständnis der Unternehmenszusammenhänge aus ganzheitlicher Perspektive geht es darum, einzelne Aspekte der Unternehmensorganisation mit Blick auf das Gesamtunternehmen beurteilen und mit Rücksicht auf das Gesamtunternehmen handeln zu können. Die zwei Subdimensionen Umwelt und Interaktion sowie Systemdynamik und Lernen werden in die Subdimension Strukturen und Prozesse integriert, d. h. im Einzelnen, dass die Eingliederung des Einzelhandels in die Gesamtwirtschaft als strukturelles Merkmal und die Entwicklung eines Unternehmens als Prozess verstanden wird. Der Grund für diese Entscheidung ist die hier vertretene Auffassung, dass ein detailliertes systemtheoretisch orientiertes Organisationswissen für die Ausbildung von Kaufleuten im Einzelhandel zu weit führt. Natürlich sollten die Schüler in der Lage sein, das Unternehmen aus ganzheitlicher Perspektive zu verstehen und zu betrachten, um so einzelne Unternehmensbereiche und -prozesse in einen Gesamtzusammenhang stellen zu können, dies ist aber m. E. durch die Abbildung von Zielen und Zwecken sowie Strukturen und Prozessen in angemessenem Maße möglich.

Betriebswirtschaftliche Prozessdimension

Schon im Anhang 1 wurde entschieden, die im Rahmen von *EvaNet-EH* vorgeschlagenen Subdimensionen beizubehalten. Im Gegensatz zu der Subdimension Strukturen und Prozesse der Kompetenzdimension ganzheitliche Unternehmensorganisation, erfolgt die Betrachtung der Unternehmensprozesse nicht

in Bezug auf das Gesamtsystem Unternehmen. Im Rahmen der betriebswirtschaftlichen Prozessdimension liegt der Fokus auf jedem einzelnen Prozess mit seinen jeweiligen Voraussetzungen, Erfordernissen, Ausführungsschritten und Erfolgsmöglichkeiten.

a) Absatzmarkt- und Kundenbeziehungen

Im Zentrum der Absatzmarkt- und Kundenbeziehung steht die Beziehung zwischen dem Einzelhandelsunternehmen und den Verbrauchern. Das Einzelhandelsunternehmen hängt existenziell davon ab, dass die Verbraucher sich dazu entscheiden, bei ihm einzukaufen und ein Einzelhandelsunternehmen wird sein Möglichstes tun, um dies zu erreichen. In der Subdimension der Absatzmarkt- und Kundenbeziehungen werden Unternehmensprozesse aufgenommen, die darauf zielen den Absatz zu maximieren. Diese Prozesse lassen sich mit den Begriffen Serviceleistungen, Verkaufsförderung, Werbung und Marketing umschreiben. Die Beziehung des Einzelhandelsunternehmens zu den Verbrauchern spielt in den Lernfeldern 2 (Serviceleistungen), 4 (Warenpräsentation), 5 (Werbung, Verkaufsförderung allgemein), 9 (Preispolitik als absatzpolitisches Instrument), 10 (Serviceleistungen, Verkaufsförderung), 12 (Marketing) und 14 (Marktstellung) eine Rolle. Die zentrale Frage der Absatzmarkt- und Kundenbeziehungen ist, ob sich die eingesetzten Mittel zur Absatzförderung als lohnend erweisen.

b) Logistik

Die Logistik kann sich auf Güter-, Informations- und auch Geldflüsse beziehen. In der Subdimension Logistik werden hier nur Güter- und Geldflüsse betrachtet, da das Informationsmanagement wegen des großen Umfangs eine eigene Subdimension bildet. Um die Kunden mit Waren versorgen zu können, muss das Einzelhandelsunternehmen Waren beschaffen, transportieren (lassen), lagern und pflegen. Auch das Geld, das das Einzelhandelsunternehmen für die Waren vom Kunden erhält, muss zumindest transportiert und gelagert werden. Güter- und Geldströme spielen in Lernfeld 3 (Zahlungsverkehr), 5 (Warenzustellung), 6 (Warenbeschaffung), 7 (Warenlagerung und -pflege) und 8 (Geld- und Wertflüsse zwischen Unternehmen und Kunden sowie Lieferanten) eine Rolle. Ein wesentlicher Konflikt der Beschaffungslogistik ist der zwischen Lieferzeit und Lagerkosten. Es kann auch einen Konflikt zwischen Beschaffungskosten und Lagerkosten geben,

wenn Lieferer bei hohen Bestellmengen günstigere Preise gewähren. Ebenso herrscht ein Konflikt zwischen Umweltkosten und Lagerkosten, denn bei Just-in-time-Lieferung werden die Umweltkosten wegen erhöhtem Energiebedarf beim Transport steigen. Auch beim Geld gibt es einen Konflikt zwischen Liquidität und Lagerkosten in Form von entgangenem Zins. Wichtiger im Bereich des Geldflusses sind aber Zahlungsverkehrskosten, die das Unternehmen tragen muss. Hier gibt es einen Konflikt zwischen Zahlungsverkehrskosten und Kundenansprüchen.

c) Personalwirtschaft

Die Subdimension Personalwirtschaft wird gemäß Rahmenlehrplan nur Lernfeld 13 „Personaleinsatz planen und Mitarbeiter führen“ angesprochen. Betrachtet man die anderen Lernfelder, lassen sich Inhalte des Gebietes Personalwirtschaft nur schwer ergänzend an anderen Stellen unterbringen. Insofern eignet sich die Kompetenzdimension Personalwirtschaft an sich nicht, um einen lernfeldübergreifenden Kompetenzerwerb abzubilden. Aber immerhin ist der Personalwirtschaft nahezu ein ganzes Lernfeld gewidmet, was darauf hinweist, dass die Personalwirtschaft eine wichtige Rolle für Schüler im Einzelhandel einnehmen soll. Ein zentrales Problem der Personalwirtschaft kann im Rahmen der Personaleinsatzplanung auftreten, da die Geschäftsbereitschaft optimal gesichert, aber die Gehaltsaufwendungen so niedrig wie möglich sein sollen. Ein ähnliches Problem entsteht bei der Einstellung neuer Mitarbeiter. Wenn der Mitarbeiter nicht mehr in der Probezeit ist, kann er nicht mehr ohne Zeitverlust und somit Kosten gekündigt werden. Diese Probleme treten auf, weil es nicht möglich ist, die Marktlage exakt vorherzusagen. Auch wenn sich der Bereich der Personalwirtschaft nicht durch den gesamten Bildungsgang zieht, wird empfohlen, ihn als Subdimension beibehalten und andere Lernfelder daraufhin zu überprüfen, ob Inhalte der Personalwirtschaft dort eine zentrale Bedeutung erhalten können.

d) Informationsmanagement

Das betriebliche Informationsmanagement spielt eine große Rolle in jedem Unternehmen, was vor allem daran liegt, dass bei vielen Tätigkeiten auf informationstechnische Systeme zurückgegriffen wird oder diese bedient werden. Dabei steht das Warenwirtschaftssystem im Zentrum der einzelhandelsbetrieblichen Informationsverarbeitung und -nutzung, denn das Warenwirtschaftssystem bietet die

Möglichkeit, alle unternehmensrelevanten Daten abzubilden. Im Zusammenhang des betrieblichen Informationsmanagements ist zu bedenken, ob andere informationstechnische Systeme im Unternehmen zum Einsatz kommen, die im Rahmen der Subdimension Informationsmanagement aufgenommen werden müssen. Das Warenwirtschaftssystem ist Informationsquelle und Hilfsmittel für alle Unternehmensbereiche und daher zentral für die Auszubildenden im Einzelhandel. Es findet Beachtung in den Lernfeldern 3 (Kassenschnittstelle), 6 (Warenbeschaffung), 7 (Warenannahme und -lagerung), 8 (Belegarbeit, Aufbereitung von Kennzahlen, Warenwirtschaftssystem als Steuerungsinstrument), 10 (Kassenschnittstelle), 11 (Aufbereitung von Daten) und 12 (Auswertung von Markt- und Kundendaten). Eine bedeutende Funktion des Warenwirtschaftssystem besteht in der Informationsübertragung zwischen Verkauf, Lager, Einkauf und weiteren Unternehmensbereichen. In der Subdimension Informationsmanagement geht es zentral darum die Informationsflüsse zwischen unterschiedlichen Unternehmensbereichen und der Unternehmensumwelt sowie deren Zweckmäßigkeit zu verstehen und sichtbar zu machen.

e) Ressourcenmanagement

Das betriebliche Ressourcenmanagement befasst sich mit der Beschaffung und Verwendung von finanziellen, materiellen, immateriellen und menschlichen Ressourcen zur Erfüllung des Geschäftszweckes. Es ist zu überlegen, ob die materiellen, immateriellen und menschlichen Ressourcen in diese Kompetenzdimension zu integrieren sind oder ob die Beschaffung und Verwendung finanzieller Ressourcen als Exempel für den gesamten Bereich des Ressourcenmanagements dienen kann. Die Verwendung finanzieller Mittel wird explizit im Lernfeld 11 als Entscheidung zur Anlagenwirtschaft (Investition) aufgegriffen, alle weiteren Hinweise beschränken sich auf die Beachtung ökonomischer oder wirtschaftlicher Aspekte in den Lernfeldern 5, 6 und 7, wobei in diesen Fällen jeweils nicht deutlich wird, welche ökonomischen Aspekte gemeint sind. In Lernfeld 14 wird die Beschaffung finanzieller Mittel im Rahmen der Unternehmensgründung (Finanzierung) aufgegriffen.

Es spricht einiges dafür das Ressourcenmanagement ausschließlich in finanzieller Hinsicht zu betrachten. Die Grundidee des Ressourcenmanagements ist es, mit

begrenzten Mitteln einen möglichst hohen Nutzen zu erzielen, ob in Hinblick auf das begrenzte Personal, die begrenzten finanziellen Mittel oder die begrenzte Verkaufsfläche. Die Beschaffung zusätzlicher Ressourcen ist immer mit Kosten verbunden und es muss geprüft werden, ob sich die Beschaffung zusätzlicher Mittel im Gesamtergebnis als lohnend erweist.

f) Wertschöpfung und Controlling

Die zentralen Lernfelder der Kompetenzdimension Wertschöpfung und Controlling sind die Lernfelder 8 und 11. Hier werden mehr oder weniger die klassischen Inhalte des ehemaligen Unterrichtsfaches Rechnungswesen beschrieben. In Lernfeld 7 wird bereits das Inventar als Unterrichtsinhalt vorgesehen, das traditionsgemäß die Einführung in das Rechnungswesen darstellt. Die Grundidee der Wertschöpfung ist die Erzeugung eines Mehrwertes als Einkommensquelle. Das Controlling als Unternehmensaufgabe hat die Aufgabe der Dokumentation, Kontrolle und Steuerung betrieblicher Prozesse, um letztlich die Wertschöpfung zu steigern. Die Grundidee der Wertschöpfung ist als Kern dieser Subdimension geeignet. Problematisch erscheint diese Subdimension, weil der Gesamtzusammenhang in Anbetracht der vielen Einzelregelungen der Dokumentation betrieblicher Prozesse immer wieder Gefahr läuft, vernachlässigt zu werden. Es ist empfehlenswert, sich im Rahmen dieser Subdimension ausführlich mit alternativen Formen des Rechnungswesenunterrichts auseinanderzusetzen²³.

Identität, Berufsrolle, Berufsausbildung, Berufsperspektiven

Im Kern geht es in dieser Kompetenzdimension um das Verständnis und die Motivation für die aktive, eigenverantwortliche, zielgerichtete, erfolgreiche, dem eigenen Wohlbefinden förderliche und moralisch vertretbare Gestaltung des gegenwärtigen und zukünftigen eigenen Berufslebens. Der Einfachheit halber wird die Kompetenzdimension mit „Beruf“ bezeichnet.

²³ z. B. Wirtschaftsinstrumentelles Rechnungswesen (TRAMM, 2002c)

a) berufliche Identität

Da sich aus den Formulierungen des Rahmenlehrplans und der Ausbildungsordnung keine Hinweise darauf ergeben, welcher Kernidee einer Subdimension berufliche Identität zugrunde liegen könnte, wird diese vorerst ausgeschlossen.

b) Berufsethos

Die Subdimension Berufsethos befasst sich im Kern mit moralischen Grundproblemen, die im Berufsleben der Schüler auftreten können. Unter Berufsethos finden sich nur drei Eintragungen aus dem Rahmenlehrplan, dennoch birgt diese Subdimension hohes Erweiterungspotenzial. Um moralisch urteilen zu können, benötigt man ohne Zweifel Kenntnisse über die Interessen der unterschiedlichen Beteiligten. Deswegen ist die Auseinandersetzung mit Unternehmenszielsetzungen und der Kundenorientierung in Lernfeld 1 bereits ein Beitrag in der Subdimension Berufsethos. Deutlich wird das in Lernfeld 2, 4, 5, 9, 10, 12, in denen möglicherweise moralische und ethische Konflikte zwischen Kunden- und Unternehmensinteressen auftreten können, die durch die Schüler argumentativ zu beurteilen sind. Weitere Konflikte, die im Berufsleben der Schüler von Bedeutung sein könnten, sind solche zwischen Arbeitnehmerinteressen und Arbeitgeberinteressen. Die Behandlung solcher Konflikte ist in Lernfeld 1 (betriebliche Mitbestimmung) und in Lernfeld 13 (Kündigung, Bezahlung, Einstellungen) denkbar. Indem die Schüler sich mit moralischen Grundfragen auseinandersetzen, befassen sie sich mit objektiven, vielleicht auch klassischen Konflikten. Durch die Auseinandersetzung und Diskussion erkennen sie die Bewertungskriterien, nach denen sie bestimmte Situationen beurteilen. Indem sie sich diese bewusst machen und sie durch Impulse von Lehrenden sowie Mitschülern erweitern, gewinnen sie an geistiger Stärke, die in diesem Sinne kategorial bildend wirkt.

c) Aktive Gestaltung der Berufsausbildung

Unter der Subdimension aktive Gestaltung der Berufsausbildung lässt sich nur eine Eintragung aus dem Rahmenlehrplan finden, die sich auf die Rechte und Pflichten der Beteiligten der dualen Ausbildung beziehen. In der Ausbildungsordnung findet man Fertigkeiten und Kenntnisse, die sich auf die Erhaltung der körperlichen Gesundheit (z. B. Ergonomie des Kassenarbeitsplatzes) beziehen. Daher scheint es

sinnvoll die Subdimension aktive Gestaltung der Berufsausbildung in aktive Gestaltung des Berufslebens umzubenennen. Um für sich selbst zu sorgen, benötigen die Schüler Kenntnisse darüber, welche Rechte und Pflichten sie haben, so dass die Inhalte aus Lernfeld 1 über die duale Ausbildung unter diese Subdimension gefasst werden können.

d) Berufsperspektiven

Um nach und auch schon in der Berufsausbildung Entwicklungschancen nutzen zu können, ist es sinnvoll für die Schüler, sich bereits früh mit ihren eigenen Zielen, Kompetenzen und Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten zu befassen. Damit sind die drei Kernthemen dieser Kompetenzdimension m. E. bereits genannt. Im Bereich der Berufsperspektiven sollen die Schüler berufliche Ziele entwickeln, sich mit den eigenen Kompetenzen auseinandersetzen und u. U. gezielt an diesen arbeiten sowie Möglichkeiten der eigenen beruflichen Weiterentwicklung kennenlernen und nutzen wollen.

Prozessübergreifende Lern- und Arbeitstechniken

Der entsprechende Absatz im Anhang 1 über prozessübergreifende Lern- und Arbeitstechniken legt den Schwerpunkt dieser Kompetenzdimension bereits auf das selbstgesteuerte Lernen und Arbeiten. Die Formulierungen aus dem Rahmenlehrplan umfassen die Bereiche der Informationsbeschaffung, -verarbeitung und -darstellung, Feedback, Teamarbeit sowie Soft- und Hardwareanwendung und schließlich finden selbstständiges und eigenverantwortliches Lernen, Zeit- und Arbeitspläne sowie Selbstreflexion Beachtung. Als lernfeldübergreifende Kompetenzdimension eignen sich die prozessübergreifenden Lern- und Arbeitstechniken, weil die Schüler ausgehend von der Idee des selbstständigen und eigenverantwortlichen Lernens und Arbeitens mit immer neuen Hilfsmitteln, Werkzeugen und Methoden konfrontiert werden können, die sie zur Bearbeitung einer an sie gestellten Aufgaben benötigen. Wichtiger ist aber, dass sie im Raum der Schule ihre eigene Lern- und Arbeitsweisen erfahren und optimieren können. Es wird empfohlen, die Schüler von Beginn an mit allen Bereichen des selbstständigen Lernens und Arbeitens zu konfrontieren, so dass sie individuelle Strategien zum Umgang mit Aufgaben entwickeln können. Hilfsmittel, Werkzeuge und Methoden des Lernens und Arbeiten überschneiden sich in einigen Punkten, unterscheiden sich aber auch, da das Lernen im Wesentlichen ein

individueller Prozess ist und Arbeit gewöhnlich stärker andere Menschen einbezieht sowie auf ein direkt sichtbares Ergebnis gerichtet ist. Es wird empfohlen, intensiv der Frage nachzugehen, was den Schülern in Bezug auf ihr eigenes Lernen und was ihnen bezüglich der eigenen Arbeitsstrategien ermöglicht werden soll, wobei offensichtlich ist, dass beide Bereiche sich gegenseitig beeinflussen und überschneiden. Dennoch wird eine analytische Trennung empfohlen, um eine relativ beliebige Ansammlung von Lern- und Arbeitstechniken zu vermeiden.

Soziale Interaktion und Kommunikation

Die Kompetenzdimension der sozialen Interaktion und Kommunikation betrifft die Frage, wie in Angemessenheit der Situation und des Gegenübers erfolgreich zu kommunizieren und interagieren ist. Dazu gehört auch die Reflexion eigener Kommunikations- und Handlungsgewohnheiten. Im speziellen Fall der Kaufleute im Einzelhandel spielt die Kommunikation in Verkaufs- und Beratungsgesprächen eine besondere Rolle.

Im Gegensatz zu WITTMANN, die sich, wie im Anhang 1 beschrieben, ausschließlich auf berufskommunikative Kompetenz in Verkaufs- und Beratungsgesprächen bezieht, wird die Zielsetzung der betrachteten Kompetenzdimension sowohl auf Kommunikation als auch auf Interaktion im gesamten Spektrum beruflich, gesellschaftlich und privat relevanter Situationen bezogen.

Im Rahmenlehrplan wird überwiegend die Kommunikation mit Kunden thematisiert. Darüber hinaus findet die Kommunikation mit Lieferanten sowie Vorgesetzten und Kollegen Beachtung. Viele Aspekte der Kommunikation, z. B. verbale und nonverbale Ausdrucksmöglichkeiten, Intonation, allgemeine Höflichkeit und Empathie, sind unabhängig vom jeweiligen Gegenüber grundlegend für eine angemessene Kommunikation. Die zunehmende Berücksichtigung solcher grundsätzlichen Regeln und Hilfen in der eigenen Kommunikation kann lernfeldübergreifend gefördert und optimiert werden. Die Situationen und die beteiligten Personen können entsprechend der Lernfelder variiert werden. Neben den allgemeinen Regeln einer angemessenen Kommunikation treten mit unterschiedlichen Situation spezielle Kommunikationspartner und -bedingungen auf, die das Ziel der Kommunikation bestimmen. In der Kommunikation mit dem Kunden ist zumeist der Kaufabschluss das Ziel, was Überlegungen zu den Phasen des

Verkaufsgespräch und zu Verkaufsargumenten bedingt. In der Kommunikation mit Lieferanten sind die Gewohnheiten zwischen Geschäftspartnern zu beachten. Die Kommunikation mit Kollegen kann man gemäß Rahmenlehrplan auf Konflikt- und Motivationsgespräche beschränken, hier sind Strategien zur Konfliktlösung und Motivation gefragt. Die Kommunikation mit Vorgesetzten ist davon geprägt, sich im eigenen Interesse als verantwortungsbewussten, engagierten und fähigen Mitarbeiter zu präsentieren. Die Interaktion als Gesamtleistung mehrerer Personen ist in allen Formen der Team- oder Gruppenarbeit gefordert, im Betriebsalltag ist die Interaktion mit Kollegen Voraussetzung für den reibungslosen Geschäftsbetrieb. Neben der angemessenen Kommunikation in Gruppen und Teams sind bei der Interaktion unterschiedliche Kulturen der Hilfsbereitschaft, der Offenheit und Kritikfähigkeit gefordert, um gemeinsame Aufgaben zu erfüllen.

Für die weitere Arbeit an der Kompetenzdimension Kommunikation und Interaktion wird vorgeschlagen das kommunikative Verhalten im Allgemeinen aus lernfeldübergreifender Entwicklungsperspektive zu betrachten. Die Schüler sollen die Fähigkeiten der allgemeinen Gesprächsführung sukzessive optimieren. Sozusagen als Abzweigungen davon sind dann die unterschiedlichen Situationen Verkaufs- und Beratungsgespräche, Verhandlungen mit Geschäftspartnern, Konfliktgespräche, Motivationsgespräche, Gespräche mit Vorgesetzten und Interaktion in Gruppen und Teams aufzugreifen.

Anhang 4: Ehrenwörtliche Erklärung

Ehrenwörtliche Erklärung

Ich versichere, dass ich die Arbeit ohne fremde Hilfe verfasst und mich dabei anderer als der angegebenen Hilfsmittel nicht bedient habe.

Ich bin mit einer späteren Ausleihe der Arbeit einverstanden.

Hamburg, 20.12.2007