

Lernfeldübergreifende Kompetenzentwicklung als curriculare Planungsperspektive im Kontext kooperativer Curriculumentwicklung – Pragmatische Strategie und systematischer Forschungsbedarf

Abstract

Der Beitrag thematisiert die Perspektive einer lernfeldübergreifenden Kompetenzentwicklung. Hierzu wird auf pragmatischer Ebene eine Strategie kooperativer Curriculumentwicklung skizziert, die am Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Universität Hamburg entwickelt worden ist. Im Mittelpunkt dieser steht die iterative Verknüpfung lernfeldbezogener curricularer Analyse- und Planungsaktivitäten mit einer lernfeldübergreifenden Modellierung der beruflichen Entwicklung in spezifischen Kompetenzdimensionen.

Aus einer forschungsorientierten Perspektive ist von Interesse, die Instrumente und Argumentationsgrundlagen der curricularen Entwicklungsprozesse systematisch und nach wissenschaftlichen Kriterien weiterzuentwickeln. Im Kontext dieses Beitrages wird die wissenschaftliche Fundierung von Kompetenzdimensionen exemplarisch für den Kaufmann für Büromanagement angesprochen.

1 Problemstellung

Mit Einführung des Lernfeldkonzepts als curricularer Ordnungsrahmen für den Berufsschulunterricht sind wesentliche und anspruchsvolle curriculare Planungsaufgaben an die Kollegien der Beruflichen Schulen verlagert worden (vgl. z. B. TRAMM/KRILLE 2013; BUSCHFELD/KREMER 2010; SLOANE 2003, TRAMM 2003). Die damit verbundene Herausforderung ist umso größer, als einerseits die Ordnungsmittel immer noch erhebliche Unschärfen und Widersprüche in der Beschreibung der curricularen Vorgaben aufweisen und andererseits die Unterstützung für die schulische Planung und Umsetzung der Lernfelder durch Bildungsadministration, Lehrerfortbildung und Wissenschaft unzureichend scheint (vgl. z. B. TRAMM/REETZ 2010), weshalb sich für die curriculare Arbeit vor Ort an den Schulen sehr heterogene Planungs- und Umsetzungsstrategien entwickelt haben.

Eine wesentliche Schwierigkeit im Rahmen der curricularen Arbeit im Lernfeldzusammenhang liegt in der Umsetzung des hierfür zentralen Anspruches der Kompetenzorientierung in Verbindung mit dem Prinzip, den Bildungsgang nicht über Fächer zu strukturieren, die sich über die gesamte Ausbildungszeit erstrecken, sondern über eine Sequenz fächerintegrierender Lernfelder. Im Rahmenlehrplan finden sich auf den Bildungsgang als Ganzes bezogen

nur sehr vage und abstrakte curriculare Zielvorgaben, in den Ausführungen zum Bildungsauftrag der Berufsschule, zu den Didaktischen Grundsätzen und in den Berufsbezogenen Vorbemerkungen. Konkretere Zielvorgaben sind allein auf der Ebene einzelner Lernfelder formuliert, wobei sie dort jeweils, der Logik des Lernfeldkonzepts folgend, stark auf konkrete berufliche Prozesse und Anforderungssituationen bezogen sind. Der Fokus im Rahmenlehrplan ist damit darauf ausgerichtet, den *horizontalen* Transfer von den Lernfeldern auf berufliche Situationen zu gewährleisten. In diesem Sinne sollen auch die angestrebten Kompetenzen in den jeweiligen Lernfeldern als „Endkompetenzen“ beschrieben werden, was allerdings erkennbar der curricularen Entwicklungsidee des Spiralcurriculums widerspricht, dem das lernfeldorientierte Curriculum zu folgen vorgibt (vgl. bspw. KMK 2013a).

Hieran wird deutlich, dass eine Perspektive der Entwicklung spezifischer Kompetenzen über die Lernfelder hinweg weder konzeptionell noch in der konkreten Ausgestaltung der berufsschulischen Curricula bisher angemessen berücksichtigt worden ist. Ebenso liegt das Hauptaugenmerk der schulischen Curriculararbeit der Lehrkräfte überwiegend darauf, die Lernfelder bezüglich ihrer Inhalte und Ziele zu konkretisieren, die Lern- und Entwicklungsprozesse der Schüler/-innen innerhalb der Lernfelder zu sequenzieren und auf dieser Grundlage konkrete Unterrichtseinheiten und -materialien zu entwickeln (siehe z. B. APREA 2010; EMMERMANN/FASTENRATH/WONTKE 2014) , so dass auch hier die lernfeldübergreifende Kompetenzentwicklung nicht systematisch ausgearbeitet wird. Unseres Erachtens stellt gerade diese Perspektive der Curriculararbeit eine besondere Herausforderung für Lehrkräfte dar, da sie für viele von ihnen eine vollkommen neue Anforderung bedeutet, mit der sie sich vor der Einführung lernfeldorientierter Rahmenlehrpläne nicht konfrontiert sahen.

Vor dem Hintergrund dieser Problemstellung ist in den vergangenen Jahren im Zuge unterschiedlicher Projekte am Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Universität Hamburg (IBW) eine Strategie kooperativer schulischer und schulübergreifender Curriculumentwicklung entwickelt worden. In deren Mittelpunkt steht die iterative Verknüpfung lernfeldbezogener curricularer Analyse- und Planungsaktivitäten mit einer lernfeldübergreifenden Modellierung und Planung des Kompetenzentwicklungsprozesses über die gesamte Ausbildung hinweg. Im Folgenden wird diese Strategie fokussiert auf die Perspektive der lernfeldübergreifenden Kompetenzentwicklung dargestellt. Den pragmatischen Bezugspunkt stellt dabei das Projekt „Netzwerk der Berliner Oberstufenzentren zur curricularen Entwicklung des Berufs Kauffrau/-mann für Büromanagement (KaBueNet)“ dar, das die schulübergreifende kooperative Entwicklung eines kompetenzorientierten Curriculums für den neugeordneten Ausbildungsberuf zum Gegenstand hat.

2 Zu den Herausforderungen der Entwicklung eines kompetenzorientierten Lernfeldcurriculums am Beispiel der Kaufleute für Büromangement

2.1 Ausgangslage

Spätestens zum Sommer 2013 sahen sich sieben berufliche Schulen bzw. Oberstufenzentren in Berlin mit der Situation konfrontiert, zum August 2014 im neugeordneten Ausbildungsberuf Kauffrau/-mann für Büromangement (KfBm) auszubilden. Dieser Beruf stellt das Ergebnis des Neuordnungsprozesses dar, in dem die drei zuvor vorhandenen bürowirtschaftlichen Ausbildungsberufe aufgehen (vgl. ELSNER/KAISER 2013).

Der lernfeldorientierte Rahmenlehrplan, der die Grundlage für den schulischen Teil der Ausbildung bildet, ist von der Kultusministerkonferenz (KMK) am 27.09.2013 beschlossen worden; dieser umfasst neben dem Bildungsauftrag der Berufsschule, den didaktischen Grundsätzen und den berufsbezogenen Vorbemerkungen eine Übersicht über die 13 Lernfelder sowie eine Konkretisierung dieser auf jeweils ein bis zwei Seiten (vgl. KMK 2013a). Insgesamt verbindet sich mit dem Ordnungsmittel der Anspruch auf einen kompetenzorientierten Unterricht, womit die Forderung nach einem handlungs- und problemorientiert gestalteten und an Arbeits- und Geschäftsprozessen ausgerichteten Unterricht einhergeht.

Von Seiten der Schulen war von Beginn an der Wille vorhanden, die schulische Umsetzung im Sinne der Rahmenkonzeption eines lernfeldorientierten Berufsschulunterrichts zu realisieren, so dass die Notwendigkeit, ein kompetenzorientiertes Curriculum für den neugestalteten Ausbildungsberuf zu entwickeln, nicht in Frage gestellt wurde. Allerdings bestanden erhebliche Unklarheiten hinsichtlich der genauen Anforderungen, die sich damit verbinden und bezüglich der konkreten Konsequenzen für die Planung und Ausgestaltung des Unterrichts. Vor diesem Hintergrund existierte an den jeweiligen Schulen ein hoher Bedarf an Begleitung und Unterstützung des curricularen Entwicklungs- und Umsetzungsprozesses, die über die Bildung eines Curriculumentwicklungsnetzwerkes unter der wissenschaftlichen Begleitung des Instituts für Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Universität Hamburg ermöglicht wurde (s. dazu www.kabuenet.de). Ziel dieses Netzwerkes ist, dass die sieben beruflichen Schulen die curriculare Planungsarbeit in einem kooperativen Prozess gemeinsam bewältigen und sich dabei an einer theoretisch begründeten und praktisch erprobten curriculare Strategie orientieren, die am Lehrstuhl in einer Reihe von Projekten für andere Bildungsgänge (Einzelhandelskaufleute, Kaufleute für Büromanagement, Medizinische Fachangestellte) entwickelt und erprobt worden ist (vgl. z. B. TRAMM 2005; TRAMM 2009a; TRAMM/KRILLE 2013).

2.2 Zur Kritik am Rahmenlehrplan und zur Notwendigkeit der curricularen Planungsarbeit unter zwei Perspektiven

Der Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Kaufmann für Büromanagement und Kauffrau für Büromanagement (KMK 2013a) bildet den curricularen Ausgangspunkt für die curricularen Planungsaktivitäten an den Berliner Schulen. Dieser ist wie alle Lehrpläne seit Mitte der 90er Jahre nach Lernfeldern strukturiert. Mit dieser Neukonzeption auf curricularer Ebene verbindet sich einerseits das Ziel, die Stofforientierung zugunsten einer Orientierung an Kompetenzen und damit an den Ergebnissen von Lernprozessen aufzugeben. Andererseits wurde die Orientierung an traditionellen Fächerstrukturen durch eine Ausrichtung an Lernfeldern und damit an beruflich relevanten Situationen und Handlungsfeldern ersetzt, wodurch das Konstrukt der Arbeits- und Geschäftsprozesse als zentraler Ausgangs- und Bezugspunkt für die Unterrichtsplanung in den Fokus rückt.

Hinsichtlich der Lehrplanformulierungen wird immer wieder kritisch auf deren Offenheit hingewiesen, insbesondere auf die vagen und z. T. abstrakten Zielformulierungen sowie die vagen Inhaltsangaben. Damit verbindet sich für die Lehrkräfte an beruflichen Schulen die Herausforderung der Interpretation und Konkretisierung der Vorgaben für die Unterrichtsentwicklung (vgl. z. B. SLOANE 2003, TRAMM 2003, BUSCHFELD/KREMER 2010, TRAMM/KRILLE 2013).

Die Notwendigkeit der Konkretisierung ist unmittelbar erkennbar, wenn man sich beispielsweise die Vorgaben zu den „Didaktischen Grundsätzen“ im Rahmenlehrplan für die Kaufleute für Büromanagement ansieht, in denen darauf hingewiesen wird, dass Situationen, „die für die Berufsausübung bedeutsam sind“ bei der Planung und Umsetzung eines handlungsorientierten Unterrichts in Lernsituationen die didaktischen Bezugspunkte darstellen (KMK 2013a, S. 5). Beruflich relevante Situationen werden zwar über die Lernfelder angesprochen, dies erfolgt jedoch recht eindimensional und aus einer eher technisch-funktionalen Perspektive, eine konkrete Vorstellung über den beruflichen Anforderungsgehalt der jeweiligen Situation und das Kompetenzniveau, auf dem diese bewältigt oder weitergehend gestaltet werden soll, erhalten Lehrkräfte über die dort vorhandenen Formulierungen aber nicht.

Weiterhin ist kritisch anzumerken, dass in diesen aus einem problematischen Kompetenzverständnis heraus entweder Aussagen zur beruflichen Performanz (berufliche Prozesse auf der Verhaltensebene) oder gar zu Lernhandlungen in den Mittelpunkt gestellt werden. So findet sich beispielsweise im Lernfeld 3 „Aufträge bearbeiten“ folgende Formulierung im Rahmenlehrplan für die Kaufleute für Büromanagement (KMK 2013a, S. 12):

„Die Schülerinnen und Schüler besitzen die Kompetenz, Anfragen zu beantworten, Angebote zu erstellen und Aufträge anzunehmen sowie störungsfreie Prozesse fachgerecht auszuführen.

Die Schülerinnen und Schüler *analysieren* den Geschäftsprozess der Auftragsbearbeitung und ihren Verantwortungsbereich sowie ihre Befugnisse in diesem Prozess. Sie *sind bereit*,

mit anderen *zusammenzuarbeiten* und *nehmen* Kunden als wichtige Partner wahr. Sie *erschließen* sich die Struktur von büroüblichen Applikationen.

Die Schülerinnen und Schüler *sondieren* die betrieblichen Rahmenbedingungen für die Erstellung von Angeboten. Sie *informieren* sich über die Formulierung und normgerechte Gestaltung von Texten des internen und externen Schriftverkehrs.

Die Schülerinnen und Schüler *organisieren* eine fachgerechte und kundenorientierte Abwicklung von Aufträgen. Sie *berücksichtigen* dabei die Interessen des Betriebes, unterschiedliche Bedürfnisse der Kunden und Gesichtspunkte der Nachhaltigkeit.“ (KMK 2013a, S. 12; kursive Hervorh. TT/NNS)

Hinsichtlich der Zielformulierungen in den Lernfeldern ist darüberhinaus zu kritisieren, dass

- nicht nur offen bleibt, auf welchem Niveau die Prozesse/Situationen beherrscht und gestaltet werden sollen, sondern dass auch nicht geklärt wird, auf welchen mentalen Leistungen und auf welcher Wissensgrundlage sie beruhen,
- Aspekte des Verstehens, Beurteilens und auch Gesichtspunkte von Motivation sowie Volition weithin nicht berücksichtigt werden,
- es sich teilweise um sehr ambitionierte Zielformulierungen handelt, wodurch der Eindruck entsteht, die Kompetenzen wären in einzelnen Lernfeldern vollständig zu entwickeln, was der curricularen Entwicklungsidee des Spiralcurriculums und somit der Entwicklung von Kompetenzen über die Lernfelder hinweg widerspricht,
- der besondere Beitrag der Berufsschule im Verhältnis zur betrieblichen Ausbildung kaum erkennbar ist.

Angesichts der skizzierten Offenheit sowie der angeführten Kritikpunkte haben wir mit Interesse zur Kenntnis genommen, dass offensichtlich auch die KMK die Notwendigkeit einer Konkretisierung der Vorgaben sieht, zumindest wurde im September 2013 von einer Arbeitsgruppe der KMK eine sog. curriculare Analyse zum Rahmenlehrplan Kaufmann für Büromanagement und Kauffrau für Büromanagement vorgelegt. Diese Handreichung soll dazu dienen, „die Lehrkräfte bei der Erstellung der Lernsituationen für den handlungsorientierten Unterricht in Lernfeldern und bei der didaktischen Jahresplanung (zu) unterstützen. Sie stellt eine Konkretisierung der im Rahmenlehrplan festgelegten Endkompetenzen dar. Gleichzeitig werden die Inhalte des Rahmenlehrplanes präzisiert.“ (KMK 2013b, Vorwort).

Die curriculare Analyse bezieht sich auf alle 13 Lernfelder für den Ausbildungsberuf, wobei für jedes Lernfeld eine tabellarische Aufstellung vorgenommen wurde, in der

1. in der ersten Spalte die Kompetenzbeschreibungen aus dem Rahmenlehrplan aufgeführt sind,

2. in der zweiten Spalte betriebliche Handlungen aus der beruflichen Praxis beschrieben werden. Zusätzlich werden in dieser Spalte Inhalte aufgeführt, über die eine Konkretisierung der betrieblichen Handlungen vorgenommen wird und
3. in der dritten Spalte eine Zuordnung der Kompetenzbeschreibung zu einer der drei Dimensionen Fach-, Selbst- oder Sozialkompetenz vorgenommen wird, in die sich die berufliche Handlungskompetenz lt. Rahmenlehrplan entfaltet.

Dieses Dokument erfüllt die aus unserer Sicht erforderlichen Konkretisierungen nicht und gibt daher wenig Orientierung, weil mit der vorgelegten curricularen Analyse allein der Versuch unternommen wird, die einzelnen Lernfelder zu konkretisieren und dies insbesondere darüber, dass in durchaus problematischer Weise ein Geschäftsprozess dargestellt wird und zu diesem betriebliche Handlungen aufgeführt werden. Es bleibt festzustellen, dass weiterhin eine unmittelbare Umsetzung der Lernfelder in eine Sequenz von Lernsituationen nicht möglich ist. Die konkrete Planung von Lernsituationen erfordert von den Lehrkräften an den beruflichen Schulen umfassende vorangehende Analysen, Interpretationen und Konkretisierungen der curricularen Rahmenvorgaben (*horizontale Planungsperspektive*) (vgl. BUSCHFELD 2000; KREMER/SLOANE 2000; PÄTZOLD 2000; HEID 2000; TRAMM/REETZ 2010; TRAMM/KRILLE 2013).

Wie bereits angedeutet wurde, greift zudem eine curriculare Arbeit, die isoliert auf der Lernfeldebene ansetzt zu kurz, weil über diese Fokussierung der angestrebte Kompetenzentwicklungsprozess auf Seiten der Auszubildenden über die Lernfelder hinweg aus dem Blick gerät und somit unklar bleibt,

- welche Kompetenzen über alle Lernfelder hinweg insgesamt in der Ausbildung angestrebt werden sollen,
- welches Niveau dieser Kompetenzen erreicht werden soll,
- wie sich diese Kompetenzen im Laufe der Ausbildung entfalten und entwickeln und
- welches schließlich der spezifische Beitrag des jeweiligen Lernfeldes zum Erreichen dieser Kompetenzen ist.

Ebenfalls wird über die alleinige Planung auf der Ebene der Lernfelder nicht klar, auf welche bereits zuvor erworbenen Kompetenzen das jeweilige Lernfeld aufsetzt und welche Kompetenzen bis zu welchem Niveau weiterentwickelt werden sollen. Darüber hinaus ist nur schwer zu beurteilen, in welcher Weise das in einem Lernfeld Erreichte in späteren Lernfeldern nochmals aufgegriffen und vertieft werden soll.

Auch bezüglich dieser Unklarheiten liefert die curriculare Analyse der KMK keine Orientierungen. So wird anhand dieses Dokuments in keiner Weise deutlich wird,

- welche spezifische Funktion und welchen Stellenwert das jeweilige Lernfeld im Gesamtcurriculum einnimmt,
- welche Kompetenzen schwerpunktmäßig im Lernfeld angesprochen werden und was im Zentrum eines jeden Lernfeldes steht,
- welchen Beitrag ein jedes Lernfeld zur Kompetenzentwicklung in bestimmten Bereichen leistet und
- inwiefern Bezüge zu vorangegangenen und nachfolgenden Lernfeldern vorhanden sind.

Hinzu kommt, dass die dort vorgenommene Differenzierung der beruflichen Handlungskompetenz in die drei Dimensionen „Fach-, Selbst- und Sozialkompetenz“ zu unspezifisch ist. Es bedarf einer berufsspezifischen Konkretisierung dieser drei Dimensionen, um für eine bessere Orientierung eine konkretere Vorstellung davon zu bekommen, in welche Dimensionen wiederum die Fach-, Selbst- und Sozialkompetenz ausdifferenziert werden können.

Und auch die alleinige Zuordnung von einzelnen Kompetenzformulierungen aus den Lernfeldern zu einer der drei Dimensionen ist schlichtweg unzureichend, um eine Vorstellung vom Entwicklungsprozess innerhalb einer Kompetenzdimension über die Zeit der Ausbildung hinweg zu bekommen. Zwar ist es unmittelbar plausibel, dass sich Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften bei den Lernenden über den gesamten Bildungsgang hinweg und damit lernfeldübergreifend entwickeln (sollen). Und dennoch gibt es im Rahmenlehrplan oder in der curricularen Analyse der KMK keine Anhaltspunkte dafür, diese zum Ende der Ausbildung angestrebten Kompetenzen hinreichend konkret zu beschreiben, geschweige denn Überlegungen dazu, wie sich die Lehrplanautoren den Erwerb solcher Fähigkeiten, Fertigkeiten, Erkenntnisse und Haltungen über den gesamten Bildungsgang hinweg vorstellen.

Es besteht daher ein dringender Bedarf nach einer über die einzelnen Lernfelder hinausweisenden kompetenzbezogenen Planungsperspektive (*vertikale Planungsperspektive*). Pragmatisch gesehen bietet es sich an, Aussagen über die in der Ausbildung angestrebten Kompetenzen analytisch so zu strukturieren, dass es möglich wird, unterscheidbare Entwicklungsstränge über die gesamte Ausbildung hinweg zu planen bzw. zu verfolgen. In diesem Sinne sind die Kompetenzdimensionen ein heuristisches Werkzeug zur Beschreibung, Konkretisierung, Erweiterung und Verknüpfung von Inhalten und Zielsetzungen eines Bildungsganges zum Zwecke der diskursiven Verständigung über Bildungsabsichten und zur pragmatischen Orientierung im konkreten Planungshandeln.

Abbildung 1 verdeutlicht noch einmal die beiden curricularen Planungsperspektiven.

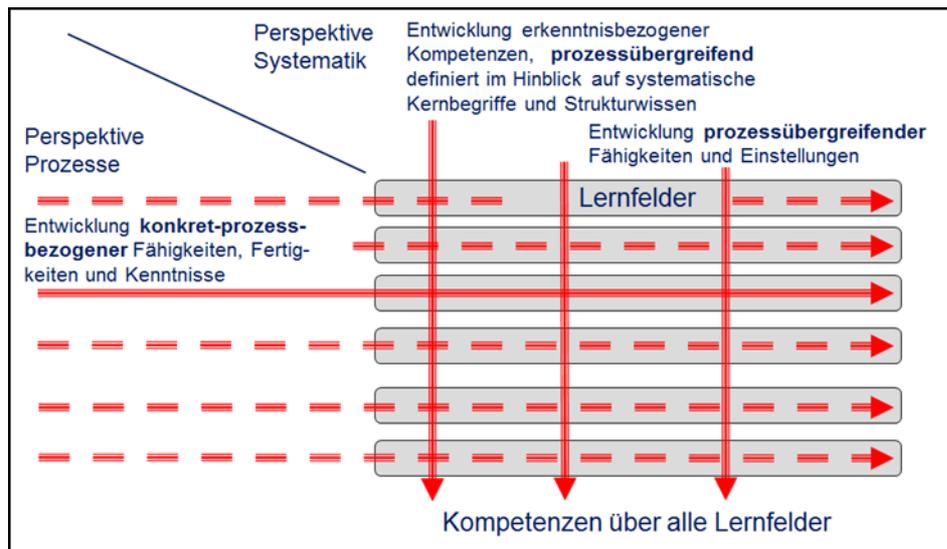


Abb. 1: Hamburger Kompetenzmatrix

3 Kooperative Curriculumentwicklung am Beispiel des Projekts KaBueNet

Die skizzierten notwendig komplexen curricularen Analyse- und Planungsarbeiten sind realistisch nur durch eine kollegiale Zusammenarbeit auf Schulebene oder schulübergreifend zu bewältigen (siehe exemplarisch SLOANE 2003; TRAMM/KRILLE 2013). Sie erfordern von den Lehrenden u. a. eine Verständigung auf gemeinsame Ziele, ein abgestimmtes Vorgehen, gemeinsame verbindliche Vereinbarungen bezüglich der zu erstellenden curricularen Produkte sowie die Bereitschaft, sich an den notwendigen Planungs- und Abstimmungsprozessen zu beteiligen. Um die Prozesse zu koordinieren und die Qualität der Ergebnisse zu gewährleisten, ist im Zuge verschiedener Hamburger Lernfeldprojekte für unterschiedliche Bildungsgänge (Einzelhandelskaufleute, Kaufleute für Büromanagement, Medizinische Fachangestellte) eine curriculare Entwicklungsstrategie entwickelt und erprobt worden (vgl. z. B. TRAMM 2005; TRAMM 2009a; TRAMM/KRILLE 2013). In dieser geht es um die iterative Verknüpfung lernfeldbezogener curricularen Analyse- und Planungsaktivitäten mit einer lernfeldübergreifenden Modellierung und Planung der beruflichen Entwicklung in spezifischen Kompetenzdimensionen über die gesamte Ausbildung hinweg. Charakteristisch für die Planungsstrategie ist die Betonung eines gemeinsamen curricularen Aufklärungs- und Verständigungsprozesses der Beteiligten, der durch wissenschaftliche Expertise strukturiert und auch angeregt wird, der jedoch nicht einer Research-and-Development-Logik folgt, sondern Orientierung und Handlungsfähigkeit im pragmatischen Kontext anstrebt.

Die horizontale, lernfeldbezogene Planung wird im Folgenden nicht weiter thematisiert (siehe dazu z. B. TRAMM 2009a, TRAMM/KRILLE 2013). Der Fokus liegt statt dessen auf der vertikalen, lernfeldübergreifenden Planungsperspektive.

3.1 Funktion und Struktur von Kompetenzdimensionen

Die Aufgabe der Berufsschule besteht gemäß KMK darin, die Schüler/-innen beim Erwerb berufsbezogener und berufsübergreifender Handlungskompetenz pädagogisch zu unterstützen sowie darin, diesen Entwicklungsprozess über die Lernfelder hinweg sinnvoll zu sequenzieren und didaktisch zu gestalten. Dafür ist es in einem ersten Schritt geboten, diese abstrakten sowie vagen und zudem berufsunspezifischen Zielformulierungen zu konkretisieren. Die von der KMK verwendete Ausdifferenzierung von Handlungskompetenz in die Dimensionen Fach-, Selbst- und Sozialkompetenz ist für eine berufsspezifische Konkretisierung weder unter einer systematischen noch unter einer pragmatischen Perspektive hinreichend, weil Lehrkräfte selbst über eine Zuordnung der Zielformulierungen aus den einzelnen Lernfeldern zu diesen Dimensionen keine Vorstellung von den angestrebten Endkompetenzen in diesen Bereichen erhalten. Es entsteht bei einer derartigen Zuordnung viel eher der Eindruck, dass die Zielformulierungen einer gewissen Beliebigkeit entspringen und von Lernfeld zu Lernfeld keinen systematischen Bezug zueinander aufweisen.

Im Zuge der Planungsstrategie haben sich für die Analyse und Planung des Kompetenzentwicklungsprozesses über die Lernfelder hinweg Kompetenzdimensionen als ein sinnvolles Instrument erwiesen. Diese gehen, in Anlehnung an die pädagogische Anthropologie von ROTH (1971), auch von der Trias von Sach-, Sozial- und Humankompetenz aus, differenzieren diese Grunddimensionen jedoch insbesondere im Hinblick auf die angestrebte Sachkompetenz erheblich weiter aus. Kompetenzdimensionen spiegeln dabei spezifische Anforderungsbereiche beruflichen Handelns wider, für die in der Ausbildung qualifiziert werden soll. Mit ihnen wird auf eine bestimmte Dimension oder Perspektive der Berufstätigkeit des auszubildenden Berufes fokussiert und damit auf das dafür erforderliche Können, Verstehen und Wollen sowie auf das diesen zugrundeliegende systematische Wissen. Kompetenzdimensionen sind thematisch abgegrenzte Dimensionen im Zielhorizont des Lernfeldcurriculums, die in den für sie jeweils relevanten Lernfeldern aus deren je spezifischem Problem- und Prozesszusammenhang heraus anzustreben sind. Damit eröffnet sich die Möglichkeit, die Entwicklung von Kompetenzen und ihrer systematischen Wissensbasis im Prozess der Lernplanung ganzheitlich in den Blick zu nehmen und sie über die Lernfelder hinweg zielgerichtet und koordiniert zu verfolgen (vgl. TRAMM 2009a, S. 14).

Für die fachdidaktische Differenzierung von Kompetenzdimensionen hat es sich als sinnvoll erwiesen, auch innerhalb dieser weiter zu differenzieren und Kompetenzsubdimensionen auszuarbeiten. Eine solche pragmatische Ausdifferenzierung von Kompetenzen dient hauptsächlich der Komplexitätsreduktion durch eine Strukturierung des curricularen Planungshorizonts. Die Differenzierung erfüllt damit im Planungszusammenhang eine ähnliche Funktion, wie die traditionelle Fächerung des Unterrichts (vgl. dazu TENORTH 1999). Im Gegensatz

dazu beruht diese Ausdifferenzierung aber nicht auf Tradition, Analogien zu akademischen Disziplinen oder administrativer Setzung (wie bei vielen Berufsschulfächern), sondern basiert auf einer Analyse der auszubildenden Fähigkeiten, Einsichten und Einstellungen, der zugrunde liegenden mentalen Leistungen und der damit verbundenen Wissensbasis. Die Ausdifferenzierung ist ein Resultat originär curricular-didaktischer Überlegungen (vgl. TRAMM 2009a, S. 11f.). Kompetenzdimensionen haben im Zuge der curricularen Entwicklungsarbeit einen vorläufigen Charakter, weil es sich um eine im pragmatischen Kontext definierte Verständigungsgrundlage für kooperative curriculare Entwicklungsarbeit handelt und nicht um eine abgeschlossene wissenschaftlich gesicherte Arbeitsbasis (vgl. TRAMM 2009a, S. 20f.).

3.2 Bestimmung der finalen Kompetenzen des Bildungsganges in den Kompetenzdimensionen

Der KMK-Rahmenlehrplan der Kaufleute für Büromanagement ist durch das gleiche Paradoxon geprägt, das alle Rahmenlehrpläne seit der Umstellung auf das Lernfeldkonzept auszeichnet. Es handelt sich um ein dem Anspruch nach outputorientiertes Curriculum ohne hinreichend präzise Bestimmung des Outputs, also der mit dem Bildungsgang angestrebten Kompetenzen.

Wer mit diesem Lehrplan arbeiten und den Anspruch der Kompetenzorientierung ernst nehmen will, kommt nicht umhin selbst zu klären und in substanzieller und strukturierter Weise zu manifestieren und zu kommunizieren, welche Kompetenzen am Ende des Bildungsganges erreicht sein sollen. Die Kompetenzdimensionen bieten hier die Chance, den Zielkomplex in begründeter und transparenter Weise zu strukturieren, dabei auf die Rahmenlehrplanvorgaben Bezug zu nehmen, aber doch auch dessen Aporien und Unzulänglichkeiten durch eigene theoretische Analysen und praktische Diskurse zu mindern.

Die Kompetenzziele in den einzelnen Dimensionen und Subdimensionen sollten grundsätzlich als komplexe Dispositionen in den jeweiligen Kompetenzbereichen formuliert werden, demzufolge als sprachliche Aussagen über ein intendiertes Können, Verstehen, Kennen, Werten oder Wollen. Dabei sollte die funktionale Bindung dieser Dispositionen im curricularen Sinne deutlich werden, also wozu diese Kompetenzen dienen bzw. in welchen situativen Kontexten sie wirksam werden sollen. Auf der Bildungsebene und nicht bei den einzelnen Lernfeldern ist es sinnvoll, einen solchen Bezug zu den curricularen Relevanzprinzipien Situation, Wissenschaft und Person, zum Leitbild des Berufes und zum berufsschulischen Bildungsauftrag herzustellen.

Eine besondere Herausforderung der curricularen Analyse auf der Ebene der Kompetenzdimensionen im Bildungsgang besteht schließlich darin, auch die Wissensbasis der angestrebten Kompetenzen soweit zu identifizieren, dass darauf bezogen curriculare und didaktische Planungsüberlegungen stattfinden können. Mit Wissensbasis ist nicht etwa ein Vorwissen

gemeint, das propädeutisch dem „eigentlichen“ Kompetenzerwerb vorangeht. Gemeint ist vielmehr, das den Kompetenzen immanente Wissen, aus dem heraus die mentalen Leistungen generiert werden, die den konkreten Handlungen zugrunde liegen.

Im Projekt KaBueNet wurden die Kompetenzdimensionen in einem diskursiven Entwicklungsprozess mit Vertretern der beteiligten sieben Schulen entwickelt. Der Prozess war heuristisch angelegt und erfolgte mit Blick auf das Kompetenzmodell von ROTH (1971), auf das Handlungsebenenmodell von RESCH (1988) sowie auf der Grundlage einer systemtheoretischen Konzeption der Betriebswirtschaftslehre in Anlehnung an das St. Galler Managementkonzept von ULRICH (1987) (siehe hierzu ausführlicher TRAMM 2009a, S. 21; TRAMM 2009b, S. 97). Den Ausgangspunkt bildete eine Ausdifferenzierung von Kompetenz- und -subdimensionen für den Ausbildungsberuf der Bürokaufleute, die im Rahmen eines Vorlaufprojekts mit dem Berliner Oberstufenzentrum Elinor-Ostrom-Schule entwickelt worden war. Weiterhin waren die Ergebnisse der Projekte Lerne*MFA, EvaNet-EH und EARA wichtige Bezugspunkte bei der Modellierung der Kompetenzdimensionen.

Die Entwicklung der Kompetenz- und -subdimensionen erfolgte im Projektverlauf iterativ zwischen der Zielperspektive der Kompetenzdimensionen mit Blick auf die gesamte Ausbildung und mit dem Blick auf die Zielebene der einzelnen Lernfelder.

Abbildung 2 zeigt das im Projekt KaBueNet entwickelte Kompetenzstrukturmodell für die Kaufleute für Büromanagement. Es wurden acht Kompetenzdimensionen und 36 Kompetenzsubdimensionen differenziert.

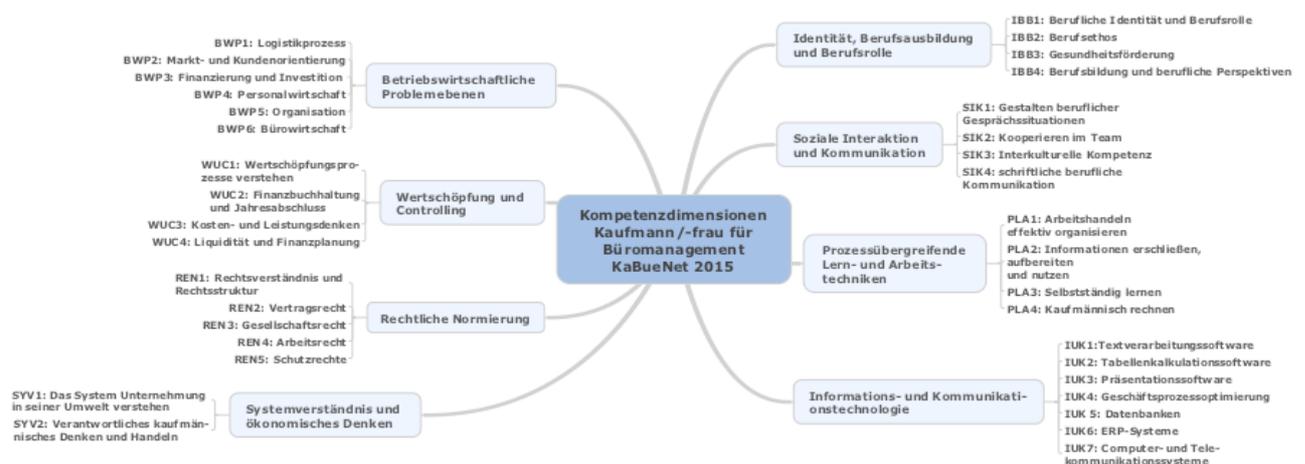


Abb. 2: Kompetenzdimensionen und Subdimensionen für die Kaufleute für Büromanagement

Die konkrete Entwicklungsarbeit erfolgte anhand der nachfolgend beschriebenen Schritte und wurde von einer Arbeitsgruppe vorgenommen, in der je ein bis zwei Kolleg/innen aus den beteiligten Schulen mit der Wissenschaftlichen Begleitung zusammengearbeitet mitgearbeitet haben:

1. Ausgehend vom Entwurf der Kompetenzdimensionen und Subdimensionen der Elinor-Ostrom-Schule und damit einer vorläufigen Definition möglicher Kompetenzdimensionen wurden die Zielformulierungen der einzelnen Lernfelder im KMK-Rahmenlehrplan den Subdimensionen zugeordnet.
2. Parallel dazu wurden die bereits vorhandenen kompetenzbezogenen Aussagen der einzelnen Lernfeldteams aus den curricularen Analysen ebenfalls den Kompetenzdimensionen zugeordnet.
3. In einer ersten Inhaltsanalyse konnte das System der Kompetenzdimensionen insgesamt konsolidiert werden. Zugleich wurde deutlich, dass sich in den einzelnen Subdimensionen aus der Summe der Aussagen aus dem KMK-Rahmenlehrplan weder ein klares Bild über die angestrebte Gesamtkompetenz ergab noch eine auch nur näherungsweise trennscharfe Definition des Beitrages der einzelnen Lernfelder zur Entfaltung dieser Kompetenz noch gar die Vorstellung einer entwicklungslogischen Sequenz von Lernerfahrungen ergab.
4. Daher erfolgte in einem nächsten Schritt die Konkretisierung der jeweiligen Kompetenzdimensionen, indem
 - a. für die einzelnen Kompetenzdimensionen eine sorgfältige curriculare Analyse durchgeführt wurde, über die der Zielhorizont jeweils mit Blick auf die einschlägigen betrieblichen Prozesse, die damit verbundenen kategorialen Probleme und Begriffe und die normative Ausrichtung dieses Ausbildungsberufs im Spannungsfeld von beruflicher Tüchtigkeit und beruflicher Mündigkeit konkretisiert wurde;
 - b. auf dieser Grundlage die Ausdifferenzierung in die Subdimensionen überprüft und ggf. überarbeitet wurde und schließlich
 - c. für die jeweiligen Dimensionen und Subdimensionen formuliert wurde, über welche Kompetenzen die Lernenden am Ende ihrer Ausbildung verfügen sollen.

Innerhalb der Kompetenzdimensionen und Subdimensionen können Kompetenzen unterschiedlicher Art angestrebt werden:

- pragmatische Kompetenzen, die das Handeln betreffen und auf ein „Können“ abzielen,
- epistemische Kompetenzen, die auf „Kennen“, „Erkennen“ oder „kognitive Bewertungen“ abzielen, ohne im Zusammenhang spezifischer Handlungsabsichten zu stehen,
- emotionale Kompetenzen, die auf Einstellungen bzw. auf die gefühlsmäßige Bewertung gerichtet sind und

- volitional-motivationale Kompetenzen, die Absichten sowie Bereitschaften ansprechen.

Die nachfolgende Tabelle zeigt exemplarisch die Formulierung für die Kompetenzdimension „Rechtliche Normierung“, die sich in die fünf Subdimensionen „Rechtsverständnis und Rechtsstruktur“, „Vertragsrecht“, „Gesellschaftsrecht“, „Arbeitsrecht“ und „Schutzrechte“ ausdifferenziert, wobei hier nur zwei der fünf Subdimensionen aufgeführt sind (die gesamte Kompetenzdimension kann unter www.kabuenet.de eingesehen werden)

Kompetenzdimension Rechtliche Normierung
<p>Die SuS haben ein Verständnis für die Rechtsordnung, in der sie leben und arbeiten. Sie wissen und verstehen, dass wirtschaftliches Handeln in weiten Bereichen durch ein komplexes System rechtlicher Regelungen normiert und im Konfliktfall geregelt wird. Sie verstehen, dass mit der Rechtsordnung versucht wird, durch Handlungsnormen (Ge- und Verbote) das Miteinander der Menschen in der staatlichen Gemeinschaft so zu regeln, dass die Balance zwischen freier Entfaltung des Einzelnen einerseits und der Durchsetzung einer allgemeinen Moralauffassung der Gesellschaft hergestellt werden kann, so dass ein friedliches und dem allgemeinen Wohlstand förderliches Zusammenleben und Zusammenwirken ermöglicht wird.</p> <p>Sie kennen den grundlegenden rechtlichen Rahmen, in dem Wirtschaftssubjekte in der Rechtsordnung agieren können. Sie kennen die für kaufmännisches Handeln zentralen rechtlichen Regelungen und können sie als Mitarbeiter eines Unternehmens anwenden. Sie kennen auch rechtliche Regelungen, die für sie als Privatperson, insbesondere als Arbeitnehmer und Konsument im Alltag wichtig sind.</p> <p>Sie kennen als Weg, um „Recht zu bekommen“, die Möglichkeit juristische Schritte/Verfahren einzuleiten. Sie wissen aber auch, dass es schwierig sein kann, die rechtliche Situation im Einzelfall zu bewerten und die eigene Position durchzusetzen. Sie verstehen, dass und weshalb in der kaufmännischen Praxis zur Regelung von Interessenkonflikten in der Regel außergerichtliche Verständigungen bevorzugt werden und zu bevorzugen sind.</p>
Subdimension 1: Rechtsverständnis und Rechtsstruktur
<p>Die SuS haben erkannt, dass geschriebenes Recht (neben Sitten und Gebräuchen, Usancen und Gewohnheitsrecht) Teil eines komplexen Rechtssystems ist, das in einer Gesellschaft spezifische Funktionen erfüllt: Dies sind insbesondere die Konfliktvermeidung und Konfliktlösung, die Erhaltung des gesellschaftlichen und sozialen Friedens, der Schutz bestehender Rechtsgüter (insbesondere der körperlichen Unversehrtheit, des sozialen Ansehens und des Eigentums), die Gewährleistung von Verlässlichkeit und Rechtssicherheit sowie schließlich die Orientierung und Erziehung der Menschen zu normkonformem und sozialverträglichem Verhalten. Die SuS verstehen, dass eine Rechtsordnung Grundlage für ein funktionierendes Wirtschaftssystem ist. Die Schüler verstehen, dass das geschriebene Recht sich an den Ideen von Gerechtigkeit und Billigkeit orientiert, dass es auf legitime Weise zustande gekommen sein und dem Gerechtigkeitsempfinden der Bürger Rechnung tragen muss. Sie erkennen aber auch, dass im Einzelfall rechtliche Würdigung und Gerechtigkeitsempfinden auseinanderfallen können. Sie haben ihr eigenes Rechtsverständnis ergründet und ihre grundlegenden Vorstellungen von Moral, Werten und Normen hinterfragt. Sie setzen ihr alltägliches Rechtsbewusstsein in Relation zur Gesetzgebung und der Rechtsprechung.</p> <p>Die SuS kennen und verstehen die Grundprinzipien eines Rechtsstaates, insbesondere die Grundrechtsgarantie, die Gewaltenteilung, die Gleichbehandlung durch das Gesetz, den Gesetzesvorbehalt, Rechtssicherheit und Vertrauensschutz, die Rechtsschutzgarantie und das Prinzip der Verhältnismäßigkeit. Sie verstehen sich als Bürger eines Rechtsstaats und erkennen die damit verbundenen Vorzüge und Verpflichtungen. Sie erkennen als wesentliches Rechtsprinzip die staatliche Garantie der Freiheit und Gleichheit im privaten Rechtsverkehr und verstehen in diesem Zusammenhang die Prinzipien der Privatautonomie, der Gewährleistung von Treu und Glauben und des Vertrauensschutzes.</p> <p>Die SuS können sich innerhalb der Rechtsordnung orientieren und verschiedene Situationen den Teilbereichen des Rechts zuordnen. Sie kennen verschiedene Rechtsquellen wie Gesetze, Erlasse</p>

und Verordnungen. Sie wissen, dass im Einzelfall verschiedene Rechtsnormen relevant sein können und dass darüber hinaus geltendes Recht durch Urteile von Gerichten ausdifferenziert und fortgeschrieben wird. Zudem kennen sie im Überblick die verschiedenen Bereiche und Instanzen der Rechtsprechung, deren Zuständigkeiten und Hierarchie.

Die SuS können Gesetzestexte lesen und interpretieren und sind sich der Anforderungen der **Rechtsanwendung** bewusst. Sie können unter Nutzung von Rechtsquellen und Sekundärtexten (z. B. Ratgeberliteratur) kaufmännisch relevante Situationen rechtlich deuten, deren idealtypischen Verlauf beschreiben und typische Konfliktsituationen beschreiben und erkennen. Bezogen auf typische kaufmännische Konfliktsituationen kennen sie die Rechtslage und können diese in Form exemplarischer Fälle auf den eigenen beruflichen Tätigkeitsbereich übertragen. Die SuS erkennen Leitideen und Prinzipien, denen kaufmännisch relevante Rechtsnormen folgen und sehen damit das Rechtsprinzip hinter dem Gesetz. Auch ohne die konkreten Gesetzestexte können sie sich so begründete Hypothesen für die rechtliche Lösungen charakteristischer kaufmännischer Konfliktsituationen ableiten, bleiben sich allerdings der Vorläufigkeit solcher Einschätzungen bewusst.

Die SuS versuchen, Konflikte im Geschäftsleben und im Privatleben durch klare Regelungen und Absprachen zu vermeiden, dabei nutzen sie in Kenntnis der einschlägigen gesetzlichen Regelungen ihren Handlungsspielraum bei der Gestaltung kaufmännischer Transaktionen. Sie sind in Konfliktfällen grundsätzlich bestrebt, im Sinne guter Geschäftsbeziehungen zur außergerichtlichen, einvernehmlichen Verständigung zu kommen und können dabei **gesetzliche Normen als Orientierungshilfe** nutzen. Im Falle strittiger Auseinandersetzungen kennen sie bezogen auf zentrale kaufmännische Konfliktbereiche die gegebenen Handlungsmöglichkeiten, und sind in der Lage, diese umzusetzen und/ oder zielführend mit den eigenen Rechtsvertretern zu kooperieren.

Subdimension 2: Vertragsrecht

Die SuS haben am Beispiel des Kaufvertrages ein Bewusstsein für die **Bedeutung und Notwendigkeit** von Verträgen zur Sicherung von Klarheit und Verlässlichkeit im privaten Rechtsverkehr erlangt. Sie können beurteilen, in welchen Fällen sie rechtskräftige Verträge abschließen, für welche Person oder Institution sie das tun und welche Folgen ihr Handeln hat. Sie verstehen, dass das Vertragsrecht auf den **Prinzipien** der Vertragsfreiheit, Treu und Glauben, der Bindung an das gegebene Wort und der Verantwortlichkeit für das eigene Tun beruht.

Die SuS durchdringen die juristische Struktur eines Kaufvertrages (Verpflichtungs- und Erfüllungsgeschäft) und können das Zustandekommen und den Ablauf eines Kaufvertrages beschreiben. Sie erkennen die **Grundstruktur** eines Rechtsgeschäfts und können diese auch auf andere Vertragsarten wie bspw. den Mietvertrag oder Werkvertrag übertragen.

Die SuS verstehen, dass die Regelung des **BGBs** den Privatleuten Rechtssicherheit bei Geschäften geben und ihre Position gegenüber gewerblichen Verkäufern stärken soll. Sie können nachvollziehen, dass der Schutzvorschriften des BGBs bei Geschäften unter Kaufleuten eingeschränkt werden. Sie können diese Vereinfachung des **HGBs** zudem aus einer ökonomischen Perspektive begründen (Transaktionskosten).

Die SuS können **Störungen** des Vertragsverhältnisses im Bereich des **Verpflichtungsgeschäfts** identifizieren. Sie können typische Rechtsgeschäfte (insbesondere Kaufverträge) in Hinblick auf deren Gültigkeit beurteilen. Hierfür können sie vor allem die Befugnisse der Vertragspartner beurteilen, rechtskräftig Willenserklärungen (Prokura, Vollmacht, Gesellschaftsvertrag) abzugeben.

Die SuS leiten Ansprüche aus Vertragsverhältnissen ab und können darin das Prinzip von Leistung und Gegenleistung rekonstruieren. Bei **Störungen der Erfüllung** können sie rechtliche Konsequenzen formal und inhaltlich korrekt anzeigen und angemessene kaufmännische und/oder rechtliche Schritte einleiten.

3.3 Modellierung des idealtypischen Entwicklungsganges in den Kompetenzdimensionen

Zum jetzigen Zeitpunkt (April 2015) liegt als gemeinsame Planungsgrundlage die Differenzierung der Kompetenzdimensionen sowie der Subdimensionen vor. Darüberhinaus ist für jede Dimension und Subdimension beschrieben, welche Gesamtkompetenz am Ende der Ausbildung von den Lernenden erworben sein soll, womit die Zielperspektive in den jeweiligen Be-

reichen geklärt ist. In einem nächsten Schritt gilt es zu klären, wie sich der Prozess der Kompetenzentwicklung über die Lernfelder hinweg vollzieht und wie dieser systematisch unterrichtlich gefördert und unterstützt werden kann. Damit geraten die folgende Fragen in den Blick:

- Nach welcher Entwicklungslogik vollzieht sich idealtypisch der Prozess der Kompetenzentwicklung in den jeweiligen Kompetenzdimensionen und welche theoretischen Bezugspunkte können für die Modellierung herangezogen werden?
- Welche Lernfelder leisten welchen Beitrag zur Kompetenzentwicklung in den unterschiedlichen thematischen Bereichen?
- Über welche beruflichen Entwicklungsaufgaben kann der Prozess der Kompetenzentwicklung angeregt und unterstützt werden?
- Welchen Lernfeldern wären diese Entwicklungsaufgaben sinnvoll zuzuordnen?

Hinsichtlich der Modellierung des Kompetenzentwicklungsprozesses erscheint es zunächst notwendig, theoretische Entwicklungsmodelle zu sichten und deren Nützlichkeit für die Modellierung des Entwicklungsprozesses zu prüfen. Die Forschergruppe um Felix Rauner schlägt mit dem Konzept der „entwicklungslogischen Strukturierung von Lehrinhalten“ eine Orientierung bei der „zeitlichen Anordnung der Lehr- und Lerninhalte an der Entwicklung vom Neuling zur reflektierten Meisterschaft“ (RAUNER 1999, S. 430) in Anlehnung an das Modell der Entwicklung vom Neuling zum Experten von DREYFUS und DREYFUS (1987) vor. Dem Konzept zufolge vollziehe sich der Prozess der Entwicklung von (beruflicher) Handlungskompetenz in vier aufeinander aufbauenden Stufen, denen jeweils Lernbereiche zugeordnet werden können, in denen folgende Fragen im Fokus stehen:

- Stufe 1: Orientierungs- und Überblickswissen – Worum es im Beruf in der Hauptsache geht.
- Stufe 2: Zusammenhangswissen – Wie und warum die Dinge so und nicht anders zusammenhängen.
- Stufe 3: Detail- und Funktionswissen – Worauf es in der Facharbeit im Einzelnen ankommt und wie die Dinge funktionieren.
- Stufe 4: Erfahrungsbasiertes, fachsystematisches Vertiefungswissen – Wie sich die Dinge fachsystematisch erklären und Probleme situativ lösen lassen.

Unserer Ansicht nach handelt es sich beim Experten-Novizen-Modell um *ein* mögliches Modell, um Entwicklungsprozesse idealtypisch zu beschreiben, das allerdings nicht für die Entwicklung in *allen* Kompetenzdimensionen zugrunde gelegt werden kann. Es ist vielmehr davon auszugehen, dass sich die Kompetenzentwicklung in unterschiedlichen Bereichen verschieden vollzieht. Auch KRILLE et al. (2014) weisen darauf hin, dass angenommen werden kann, dass Schüler/-innen beispielsweise bereits in Kompetenzdimensionen, die sich auf die soziale Interaktion und Kommunikation beziehen, über Kompetenzen verfügen. Zudem zeichnen sich diese Dimensionen dadurch aus, dass sie als sehr erfahrungsbezogen gekennzeichnet werden können. Die Kompetenzentwicklung wäre in diesem Bereich so anzulegen, dass sich die Lernenden ihrer Kompetenzen bewusst werden, dass sie diese reflektieren und weiterentwickeln. Anders verhält es sich vermutlich bei den Subdimensionen der Kompetenzdimension „Rechtliche Normierung“. Hier ist anzunehmen, dass die Lernenden zu Beginn der Ausbildung über keine oder nur sehr geringe Kompetenzen in diesem Bereich verfügen. Zudem handelt es sich um einen Kompetenzbereich, der als hochgradig wissensbasiert zu charakterisieren ist. Entsprechend wäre der Kompetenzentwicklungsprozess in diesem Bereich anders zu modellieren als im Bereich der sozialen Interaktion und Kommunikation. Demzufolge wären unterschiedliche theoretische Referenzmodelle bei der Modellierung der idealtypischen Entwicklungsverläufe heranzuziehen. Die nachfolgende tabellarische Übersicht spiegelt unsere derzeitigen Überlegungen hinsichtlich der Zuordnung von Entwicklungsmodellen zu Kompetenzdimensionen:

Kompetenzdimension am Beispiel der Kaufleute für Büromanagement	Entwicklungsmodell
Identität, Berufsausbildung, Berufsrolle	Konzept der Entwicklungsaufgaben nach HAVIGHURST (1953)
Soziale Interaktion und Kommunikation	Entwicklungsaufgaben, Subjektive Theorien (GROEBEN et al. 1988); Experten-Novizen-Paradigma nach DREYFUS/DREYFUS (1987)
Prozessübergreifende Lern- und Arbeitstechniken	Subjektive Theorien (GROEBEN et al. 1988)
Informations- und Kommunikationstechnologie	Experten-Novizen-Paradigma nach DREYFUS/DREYFUS (1987)
Betriebswirtschaftliche Problemebenen	Spiralcurriculum (BRUNER 1960)

Wertschöpfung und Controlling	Fachdidaktische Modelle, insbesondere das Konzept des Wirtschaftsinstrumentellen Rechnungswesens (PREIS/TRAMM 1996)
Rechtliche Normierung	Spiralcurriculum (BRUNER 1960), Elaborationstheorie nach REIGELUTH (REIGELUTH/STEIN 1983)
Systemverständnis und gesellschaftlicher Rahmen	Spiralcurriculum (BRUNER 1960) Elaborationstheorie nach REIGELUTH (REIGELUTH/STEIN 1983)

3.4 Identifikation von Entwicklungsschritten / Entwicklungsaufgabe und Zuordnung zu Lernfeldern

Die beiden Klärungsbereiche der vertikalen Curriculumentwicklung, also die der Klärung der Zielperspektive in den einzelnen Kompetenzdimensionen und -subdimensionen und die Modellierung des Kompetenzentwicklungsprozesses werden systematisch über eine Kompetenzmatrix zusammengeführt. Anhand dieser Matrixdarstellung erhalten die Lehrkräfte einerseits einen Überblick über die Kompetenzdimensionen und Subdimensionen sowie andererseits über die Kompetenzentwicklung innerhalb dieser Dimensionen über die Lernfelder hinweg. Anhand der Avatare, die in der Abbildung 3 in einzelnen Zeilen dargestellt sind, wird visualisiert, dass sich die Kompetenzentwicklung grundsätzlich über die Lernfelder hinweg vollzieht und dass diese in den einzelnen Lernfeldern in je spezifischer Weise angeregt, gefördert und unterstützt wird. Dabei ist ersichtlich, dass es Lernfelder mit besonderen Affinitäten zu bestimmten Kompetenzdimensionen gibt und ebenso, dass es Lernfelder gibt, in denen eine spezifische Kompetenzdimension keine besondere Beachtung findet.

Kompetenzmatrix

Wählen Sie ein Lernfeld oder eine Kompetenzdimension für die Detailsicht. Bewegen Sie die Maus über den Link, um die volle Bezeichnung einzublenden.

( etc. = Akzent dieser Subdimension in diesem Lernfeld, Stand: 06.03.2015)

	IBB				SIK				PLA				IuK							BwP						WuC				ReN					SyV	
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	1	2	3	4	5	1	2
LF01																																				
LF02																																				
LF03																																				
LF04																																				
LF05																																				
LF06																																				

Abb. 3: Kompetenzmatrix KaBueNet

Systematisch treffen auf dieser Stufe zwei analytische Perspektiven aufeinander. Einerseits, in Abhängigkeit von der Modellierung des dimensionsspezifischen Kompetenzentwicklungsprozesses, die Frage nach den spezifischen Lern- oder Entwicklungsaufgaben, die diesen Prozess sinnvoll interpunktieren. Und andererseits die Frage nach dem Anregungs- und Problempotenzial der einzelnen Lernfelder, deren Beantwortung es erlaubt, geeignete Gelegenheiten zur Förderung des Entwicklungsprozesses in den einzelnen Lernfeldern zu identifizieren. Die Verknüpfung beider Analyserichtungen scheint uns nur in einem heuristischen Vorgehen möglich und sinnvoll. Sie führt zu pragmatischen Konzepten im Sinne technologischer Hypothesen, die im praktischen Diskurs vereinbart, dann erprobt, evaluiert und ggf. modifiziert oder auch revidiert werden müssen.

4 Schlussbetrachtung

Die Arbeit in den verschiedenen Projekten zur kooperativen Umsetzung des Lernfeldkonzepts haben gezeigt, dass die vertikale Perspektive im curricularen Planungszusammenhang des Lernfeldansatzes unverzichtbar ist und dass ihre Vernachlässigung einen schwerwiegenden Architekturmangel in den Lernfeldvorgaben der KMK darstellt. Die Versuche, dieses Orientierungsdefizit durch detailliertere Vorgaben auf der Ebene der Lernfelder zu kompensieren, haben im Hinblick auf die curriculare Zielklarheit für die Bildungsgänge keine Fortschritte gebracht, allerdings durch handwerkliche Schwächen dazu geführt, dass die didaktischen Gestaltungsfreiräume der Schulen unnötig eingeengt und durch die Hintertür wieder Elemente der Stofforientierung des Curriculums rehabilitiert werden.

Eine Behebung dieses verordnungsseitigen Architekturmangels durch die Klärung der Zielkompetenzen des Bildungsganges scheint einerseits unverzichtbar, wenn man den Anspruch der Kompetenzorientierung nicht aufgeben will. Nach unserer Einschätzung liefert das Konzept der vertikalen Planungsperspektive entlang der Kompetenzdimensionen dafür einen tragfähigen und mittlerweile auch bewährten Rahmen. Andererseits ist es im Grunde inakzeptabel, die Schulen mit dieser zentralen curricularen Klärungsaufgabe allein zu lassen oder anders gewendet, diese grundlegende normative Ausrichtung des Berufsschulunterrichts in das Belieben der Schulen zu stellen.

In dieser Konstellation besteht ein wesentlicher Impuls unserer Projekte zur kooperativen Curriculumentwicklung darin, an den Schulen eine Kultur des curricularen Diskurses zu fördern und zugleich über die beteiligten Schulen hinaus, einen solchen – auch wissenschaftlich zu begleitenden und zu fundierenden – Diskurs über die Kompetenzziele des Berufsschulunterrichts anzuregen.

Literatur

APREA, C. (2011): Ausgestaltung lernfeldstrukturierter Curricula als Aufgabe für die Lehrerbildung. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 20 (2011), S. 1-21. Online: www.bwpat.de/ausgabe20/aprea_bwpat20.pdf (Stand: 10.03.2015).

BRUNER, J. S.: The process of education. New York 1960.

BUSCHFELD, D.: Qualitätskriterien für lernfeldstrukturierte Lehrpläne – Anschubser eines Nachzüglers. In: BADER, R./SLOANE, P. F. E. (Hrsg.): Lernen in Lernfeldern. Theoretische Analysen und Gestaltungsansätze zum Lernfeldkonzept. Markt Schwaben 2000, S. 167-179.

BUSCHFELD, D./KREMER, H.-H.: Implementation von Curricula am Beispiel der Lernfeldinnovation. In: NICKOLAUS, R./PÄTZOLD, G./REINISCH, H./TRAMM, T. (Hrsg.): Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn 2010, S. 242-247.

DREYFUS, S. E./DREYFUS, H. L.: Künstliche Intelligenz. Von den Grenzen der Denkmaschine und dem Wert der Intuition. Reinbek bei Hamburg 1987.

ELSNER, M./KAISER, F.: Interessen, Strukturen, Abläufe und Ergebnisse am Beispiel der Entwicklung des neuen kaufmännischen Allrounders – „Kauffrau/-mann für Büromanagement“. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 25 (2013), S. 1-16. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe25/elsner_kaiser_bwpat25.pdf (Stand: 10.03.2015).

EMMERMANN, R./FASTENRATH, S./WONTKE, H.-E.: Umsetzung der Neuordnung des Ausbildungsberufs Kaufmann/ Kauffrau für Büromanagement in einem landesweiten kooperativen Curriculumentwicklungsprojekt – Erfahrungen aus Niedersachsen. In: Wirtschaft und Erziehung, 66. Jg. (2014), H. 6, S. 207-215.

GROEBEN, N. et al.: Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. Tübingen 1988.

HAVIGHURST, R. J.: Human development and education. London 1953.

HEID, H.: Der Verwendungsgesichtspunkt im Kontext berufspädagogischer Lernfeldorientierung. In: LIPSMEIER, A./PÄTZOLD, G. (Hrsg.): Lernfeldorientierung in Theorie und Praxis. Beiheft 15 zur ZBW, Stuttgart 2000, S. 33-37.

KREMER, H.-H./SLOANE, P. F. E.: Lernfeldkonzept – erste Umsetzungserfahrungen und Konsequenzen für die Implementation. In: BADER, R./SLOANE, P. F. E. (Hrsg.): Lernen in Lernfeldern. Theoretische Analysen und Gestaltungsansätze zum Lernfeldkonzept. Markt Schwaben 2000, S. 123-139.

KRILLE, F. et al. (2014): Kompetenzentwicklung curricular modellieren – Ansätze aus dem Schulversuch EARA. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Profil 3, S. 1-22. Online: http://www.bwpat.de/profil3/krille_etal_profil3.pdf (Stand: 10.03.2015).

PÄTZOLD, G.: Lernfeldorientierung – berufliches Lernen zwischen Handlungs- und Fachsystematik. In: BADER, R./SLOANE, P. F. E. (Hrsg.): Lernen in Lernfeldern. Theoretische Analysen und Gestaltungsansätze zum Lernfeldkonzept. Markt Schwaben 2000, S. 123-139.

RAUNER, F.: Entwicklungslogisch strukturierte berufliche Curricula: vom Neuling zur reflektierten Meisterschaft. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 95, 3 (1999), S. 424-446.

REIGELUTH, C./STEIN, F.: The Elaboration Theory of instruction. In: REIGELUTH, C. M. (Hrsg.): Instructional-design theories and models. an overview of their current status. Hillsdale, New York u. a. 1983, pp. 335-381.

RESCH, M.: Die Handlungsregulation geistiger Arbeit. Bern 1988.

ROTH, H.: Pädagogische Anthropologie. Band II. Hannover u.a 1971.

SEKRETARIAT DER KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe 2011. Online: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_09_23_GEP-Handreichung.pdf (Stand: 10.03.2015).

SEKRETARIAT DER KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK) (2013a): Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Kaufmann für Büromanagement und Kauffrau für Büromanagement. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 27.09.2013.

SEKRETARIAT DER KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK) (2013b): Curriculare Analyse zum Rahmenlehrplan Kaufmann für Büromanagement und Kauffrau für Büromanagement.

SLOANE, P. F. E.: Schulnahe Curriculumentwicklung. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 4 (2003), S. 1-23. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe4/sloane_bwpat4.pdf (10.03.2015).

TENORTH, H.-E.: Unterrichtsfächer – Möglichkeit, Rahmen und Grenze. In: GOODSON, I. F./HOPMANN, S./RIQUARTS, K. (Hrsg.): Das Schulfach als Handlungsrahmen. Köln 1999, S. 191-207.

TRAMM, T.: Prozess, System und Systematik als Schlüsselkategorien lernfeldorientierter Curriculumentwicklung. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 4 (2003), S. 1-28. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe4/tramm_bwpat4.pdf (Stand: 10.03.2015).

TRAMM, T. (2005): Strategie der curricularen Entwicklungsarbeiten in CULIK. Online: http://www.ibw.uni-hamburg.de/tramm/tramm_2005_culikbericht.pdf (Stand: 10.03.2015).

TRAMM, T.: Berufliche Kompetenzentwicklung im Kontext kaufmännischer Arbeits- und Geschäftsprozesse. In: BRÖTZ, R./SCHAPFEL-KAISER, F. (Hrsg.): Anforderungen an kaufmännisch-betriebswirtschaftliche Berufe aus berufspädagogischer und soziologischer Sicht. Bielefeld (2009a), S. 65-88.

TRAMM, T.: Von der Geschäftsprozess- zur Lernprozessperspektive. Das Zusammenspiel von Prozessorientierung, systemischer Perspektive und prozessübergreifender Kompetenzentwicklung im lernfeldstrukturierten Berufsschulunterricht. In: WILBERS, K./PONGRATZ, H./TRAMM, T. (Hrsg.): Prozessorientierte Wirtschaftsdidaktik und Einsatz von ERP-Systemen im kaufmännischen Unterricht. Nürnberg 2009b, S. 77-101.

TRAMM, T./KRILLE, F.: Planung des Lernfeldunterrichtes im Spannungsfeld von Geschäftsprozessorientierung und lernfeldübergreifender Kompetenzentwicklung – Das Hamburger Konzept kooperativer curricularer Entwicklungsarbeit. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 24 (2013), S. 1-24. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe24/tramm_krille_bwpat24.pdf (Stand: 10.03.2015).

TRAMM, T./REETZ, L.: Berufliche Curriculumentwicklung zwischen Persönlichkeits-, Situations- und Wissenschaftsbezug. In: NICKOLAUS, R./PÄTZOLD, G./REINISCH, H./TRAMM, T. (Hrsg.): Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn 2010, S. 220-226.

ULRICH, H.: Unternehmungspolitik. 2. Aufl. Bern, Stuttgart 1987.