

**Detlef BUSCHFELD, Bernadette DILGER,
Benno GÖCKEDE & Sophia HILLE**

(Universität zu Köln)

**Differenzen im Gemeinsamen – System-koordinierte
Lehrplanentwicklung für das Berufskolleg in NRW**

Online unter:

www.bwpat.de/ausgabe24/buschfeld_etal_bwpat24.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. 24 | Juni 2013

Didaktik beruflicher Bildung

Hrsg. v. **H.-Hugo Kremer, Martin Fischer & Tade Tramm**

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | *bwp@* 2001–2013

bwp@

www.bwpat.de

Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Martin Fischer, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - *online*

ABSTRACT (BUSCHFELD et al. 2013 in Ausgabe 24 von *bwp@*)

Online: www.bwpat.de/ausgabe24/buschfeld_etal_bwpat24.pdf

Bildungsgänge in der beruflichen Bildung zeigen sich in ausdifferenzierter und heterogener Form. Ihre Steuerung durch Curricula führte in den vergangenen Jahren zu konkurrierenden, teilweise konfligierenden Zielsetzungen, divergenten Strukturen und unterschiedlichen Steuerungslogiken; diese jedoch alle unter dem ‚Dach‘ der beruflichen Bildung. Die logische Verknüpfung von Zielen (in Form von ‚learning outcomes‘ beschrieben) innerhalb eines Bildungsganges sowie die systematische Differenzierung zwischen beruflichen Bildungsgängen unterschiedlicher Niveaus stehen im Fokus der Diskussionen.

Unterschiedliche Argumentationsstränge aufnehmend und zur Kennzeichnung des ‚Dachs‘ der beruflichen Bildung wird in der aktuellen Reform der Bildungs- und Lehrpläne für alle beruflich-schulischen Bildungsgänge in NRW eine system-kooordinierte Lehrplanentwicklung vorgenommen. Unter einer einheitlichen Gesamtstruktur über alle beruflich-schulischen Bildungsangebote hinweg wird für die verschiedenen beruflichen Bildungsbereiche in ihren Handlungsfeldern und in ihrer Orientierung an Arbeits- und Geschäftsprozessen ein struktureller Rahmen aufgebaut, der als prägend für die berufliche Bildung in ihrer curricularen Struktur angesehen werden kann. Darin werden Fragen ‚des Gemeinsamen‘ der beruflichen Bildungsgänge und ‚der Differenz‘ zwischen den verschiedenen beruflichen Bildungsgängen in ihren Curricula abgebildet.

Der Beitrag stellt die heterogene Ausgangslage in den Curricula dar, nimmt eine Problemanalyse vor, berichtet über die neue Grundstruktur und deren konzeptionelle Hintergründe und stellt die Aspekte des Gemeinsamen und der Differenz zwischen den Bildungsangeboten im Rahmen dieser system-kooordinierten Lehrplanentwicklung dar.

Differences in common – system-co-ordinated curriculum development for the vocational college in North Rhine-Westphalia (NRW)

Training courses in vocational education appear in differentiated and heterogeneous forms. Their management through curricula has led in recent years to competing, to some extent conflicting, objectives, divergent structures and varying management approaches; these are, however, all under the ‘umbrella’ of vocational education. The logical combination of aims (described in the form of ‘learning outcomes’) within a training course, as well as the systematic differentiation between vocational training courses of differing levels are at the focus of the discussions.

Taking up various lines of argumentation, and for the characterisation of the ‚umbrella‘ of vocational education, in the current reform of curricula for all vocational and school-based courses in NRW a system-co-ordinated curriculum development is being undertaken. Under a unified overall structure over all vocational and school-based educational provision, a structural framework is being created for the different vocational training sectors in their occupational areas and in their orientation to working and business processes, which can be viewed as formative for vocational education in its curricular

structure. Questions are depicted therein regarding the ‘commonalities’ of vocational training courses and the ‘differences’ between the various different vocational training courses in their curricula.

This paper presents the heterogeneous starting positions in the curricula, undertakes an analysis of the problem, reports on the new basic structure and its conceptual underpinnings, and describes the aspects of commonality and difference between the educational provision in the context of this system-co-ordinated curriculum development.

Differenzen im Gemeinsamen – System-koordinierte Lehrplan- entwicklung für das Berufskolleg in NRW

1 Didaktik beruflicher Bildung – eine problematisierende Sicht mit Hilfe einer Analyse curricularer Strukturen in der beruflichen Bildung

Mit der Thematisierung von Curricula greifen wir ein zentrales Instrument der Didaktik auf, das sich über den Aufbau, die Anordnung und innere Beziehungen von curricularen Elementen gemäß verwendeter Prinzipien zeigt (HAMEYER 1983, 57). Didaktische Veränderungen werden traditionell an veränderten curricularen Strukturen festgemacht oder sogar durch sie ausgelöst. Beispiele hierfür sind die Curriculumrevision ROBINSOHNs (1967, 45), KLAFKIs Konzept von schulnaher Lehrplanentwicklung (1975), die Auseinandersetzung von REETZ (1984) oder die Einführung des Lernfeldkonzepts (KMK 1997 / 2011). Die curricularen Strukturen und die Entwicklung dieser können als ‚Spiegelbild‘ des jeweiligen didaktischen Verständnisses betrachtet werden und bieten von daher einen prädestinierten Zugang zur Auseinandersetzung mit einer ‚Didaktik beruflicher Bildung‘. Die besondere Bedeutung curricularer Konzepte und Strukturen zeigt sich auch im Verständnis von Didaktik, als eine Tradition der Wissenschaft vom Lehrplan, auch wenn das Verständnis von Didaktik im aktuellen Gebrauch weit darüber hinausgehende Fragen der aufeinander bezogenen Prozesse von Lernen und Lehren thematisiert (MEMMERT 1995, 8). Differenzierter betrachtet sind die Curricula ein Element der Makrodidaktik, die sich in Abgrenzung zur Mikrodidaktik, und deren Spezifizierung in Lehr-/Lernprozessen, auf die Gestaltung der institutionellen und organisatorischen Kontexte bezieht (SLOANE 2010a, 205).

Anhand einer Betrachtung von Curricula zielt dieser Beitrag auf die Beantwortung der Fragestellung welche Gemeinsamkeiten und Differenzen in der Didaktik der beruflichen Bildung zu erkennen sind. Nach einer einleitenden systematisierenden Sichtweise auf Curricula allgemein wird zunächst auf die bisherigen heterogenen Ausgestaltungen der Curricula in der beruflichen Bildung eingegangen. Dazu werden exemplarische Curricula in Form von Richtlinien, Lehrplänen und Bildungsplänen aus den unterschiedlichen Bereichen der beruflichen Bildung herangezogen. In einem systematischen Vergleich werden Problemaspekte herausgearbeitet. Im nächsten Schritt wird die aktuelle Reform der Bildungspläne in der beruflichen Bildung in NRW vorgestellt, die versucht eine system-koordinierte Form der curricularen Strukturen für die berufliche Bildung zu entwickeln. Damit soll eine curriculare Rahmenkonzeption für alle beruflichen Bildungsgänge in NRW geschaffen und somit die Gemeinsamkeit des Beruflichen gestärkt werden. In einem dritten Schritt werden, die in den konzeptionellen Grundlagen dieser Reform auffindbaren beruflichen Gemeinsamkeiten und Differenzen herausgestellt. Dies erfolgt einerseits, um die Sichtweise und die Tragfähigkeit des gemeinsamen Rahmens zu untersuchen. Andererseits erfolgt dies auch, um erforderliche Differenzierungs-

aspekte innerhalb der beruflichen Bildung deutlich zu machen. In einem abschließenden Schritt werden daraus entstehende Aufgaben für die Weiterentwicklung entwickelt. Der Beitrag versteht sich damit als eine problematisierende Auseinandersetzung mit verschiedenen Lehrplänen, Bildungsplänen und Richtlinien und einer exemplarischen Analyse einer Reform, die das Ziel hat, das Gemeinsame der beruflichen Bildung mit Hilfe einer curricularen Grundkonstruktion zu verstärken. Dazu wird methodisch mit Hilfe der Dokumentenanalyse gearbeitet, die als ein ‚klassisches‘ Forschungsinstrument für die Curriculumforschung angesehen werden kann (EULER/ GOMEZ/ KELLER/ WALZIK 2006, 96).

1.1 Ausgangspunkt I: Curricula als Instrumente zur Steuerung didaktischen Denkens und Handelns

Curricula im weiten Verständnis von HAMEYER/ FREY/ HAFT (1983, 21) umfassen neben dem ‚Produkt‘ des Lehr- oder Bildungsplanes insbesondere auch seine Entwicklung und seine Überprüfung. „Unter Curriculum werden Prozesse und Bedingungen thematisiert, welche zu einem entwickelten Unterrichtsplan oder zu einem Lehrwerk oder zu Richtlinien oder anderen Medien führen, die in der Planung von Lernprozessen verwendet werden (sollen)“ (HAMEYER/ FREY/ HAFT 1983, 21). Die Curriculumforschung bezieht sich dabei auf verschiedene Handlungsbezüge in diesem Prozess. Nach HUISINGA (2005, 351ff.) können dabei Ansätze zu Referenzsystemen, Legitimationstheorien, Theorien zum Curriculumprozess, Strukturierungstheorien und Theorien der Implementation gruppiert werden. Im Kern geht es dabei um die Institution ‚Curriculum‘, als „bewusst geschaffene und / oder spontane Regulative des Handelns“ (SLOANE 2010b, 214) in ihrer Art, ihrer Funktion, ihrer Absicherung und ihrer Entwicklung sowie Verwendung zu kennzeichnen. Damit können Curricula hinsichtlich ihrer Festlegungen der Steuerungsphilosophie (wie sollen Bildungsprozesse im Sinne der Theorien zum Curriculumprozess reguliert werden?), des grundlegenden Steuerungshebels (was wird in welcher Struktur im Sinne der Strukturierungstheorien reguliert?), der Steuerungsrichtung (welche Handlungsschritte löst das Curriculum im Sinne der Theorien der Implementation aus?), der dabei zu berücksichtigenden Bezüge (welche Einflussfaktoren bestimmen das Curriculum im Sinne der Referenzsysteme und der Legitimationstheorien?) und des Steuerungsgrades (mit welcher Granularität als ein Aspekt der Strukturierungstheorien?) charakterisiert werden (SLOANE/ DILGER 2005; DUBS 1998, 34). Um nun die Gemeinsamkeiten und Differenzen von curricularen Strukturen der beruflichen Bildung weiter heraus zu arbeiten, werden im nächsten Ausgangspunkt bestehende Curricula für die berufliche Bildung eingehend hinsichtlich dieser Merkmale betrachtet. Dabei beziehen wir uns auf die bestehenden Ordnungsmittel in der schulischen beruflichen Bildung in NRW.

1.2 Ausgangspunkt II: Heterogene curriculare Strukturen in der beruflichen Bildung am Berufskolleg in NRW

In der Betrachtung der aktuellen Richtlinien, Bildungspläne, Lehrpläne für die berufliche Bildung am Berufskolleg in NRW lassen sich für die unterschiedlichen Phasen der schulischen beruflichen Bildung verschiedene Lehrplan-Strukturen erkennen. Diese werden im Folgenden anhand der oben beschriebenen Merkmale charakterisiert. Als Analyse-Gegen-

stände wurden dabei exemplarische Ordnungsmittel der jeweiligen Angebote ausgewählt, die beispielhaft für die verschiedenen Bildungsangebote unter dem ‚Dach‘ der beruflichen Bildung gelten. Mit dieser Auswahl wird jedoch auch deutlich, dass die aktuelle ‚Landschaft‘ an Plänen sich innerhalb der Bildungsangebote keineswegs als homogen darstellt, sondern sich hier auch die unterschiedlichen Dynamiken von Entwicklungsverläufen darstellen lassen.

Tabelle 1: Exemplarische Ordnungsmittel im Überblick

Exemplarische Bildungsangebote Merkmale	Berufsorientierung (MSW 2001)	Landeslehrplan für die Berufsschule (MSKJ NRW 2004a)	Höhere Berufsschule (MSKJ NRW 2004b)	Fachschule MSKJ NRW 2004c)
Herangezogenes Beispiel	Vorklasse zum Berufsgrundschuljahr (VK-BGJ), Klassen für Schülerinnen und Schüler ohne Berufsausbildungsverhältnis (KSoB)	Fachklasse des dualen Systems Kaufmann / Kauffrau für Einzelhandel	Curriculare Skizze zu Fächern des fachlichen Schwerpunktes Betriebswirtschaftslehre und Rechnungswesen	Fachschule für Wirtschaft Fachrichtung Betriebswirtschaft
Steuerungsphilosophie	Kontextsteuerung	Wirkungssteuerung	Kontextsteuerung	Kontext- und Wirkungssteuerung
Steuerungshebel	Beschreibung von erwartetem Output anhand typischer Aufgaben in den Berufsfeldern (z. B. an einfachen ausgewählten Beispielen, kundenorientierte Marketingmaßnahmen entwickeln) (MSW 2001, 11)	Beschreibung von erwartetem Outcome anhand von Handlungsbeschreibungen in Lernfeldern (z. B. Sie beziehen in das Verkaufsgespräch auch Serviceleistungen des Unternehmens ein und reagieren angemessen auf Kunden Einwände (MSJK 2004a, 46)	Beschreibung von Inhaltsstrukturen über Themenbereiche, Inhalte (z. B. Themenbereich Materialwirtschaft, Inhalte: rechtlicher Rahmen der Beschaffung (Rechts- und Geschäftsfähigkeit) (MSKJ NRW 2004b, 5)	Beschreibung von Inhaltsstrukturen über Fach und Inhalte (z. B. Fach Betriebswirtschaftslehre, Inhaltsbereiche Beschaffung, Nutzwertanalyse) (MSKJ 2004c, 25) und Beschreibung von erwartetem Outcome anhand von Handlungsbeschreibungen in Lernfeldern (z. B. LF 4: Beschaffungs- und Bereitstellungsprozesse gestalten) (MSKJ 2004c, 48)
Steuerungsrichtung	Realisierung dieser Aufgabenstellung im Unterricht über Konkretisierung der Aufgabe, Auswahl des Beispiels	Analyse der Tätigkeiten hinsichtlich ihrer erforderlichen Kompetenzen, Entwicklung von Lernsituationen, die Kompetenzentwicklung ermöglichen,	Aufbereitung der Inhaltsstruktur, Ausdifferenzierung und zeitliche Verteilung innerhalb des Faches	Aufbereitung der Inhaltsstruktur, Ausdifferenzierung und zeitliche Verteilung. Sachliche Verknüpfung der Inhalte in den Anwendungsbezügen der Lern-

		Generalisierungs- und Abstrahierungssequenzen zur Unterstützung des Transfers innerhalb des berufsbezogenen Bereichs		felder, Entwicklung von Lernsituationen, die die Verknüpfung von Inhalten und deren Anwendung ermöglichen
Referenzbezüge	Typisierte berufliche Handlungen, die eine gesellschaftliche und private Bedeutung haben	Berufliche Handlungsfelder und deren Arbeits- und Geschäftsprozesse, Inhaltliche Bezüge werden angegeben, nicht in der fachlichen Vollständigkeit oder Struktur	Fachdisziplinäre Bezüge in der fachlichen Struktur	Fachdisziplinäre Bezüge in der Vorgabe der Inhalte, Orientierung an beruflichen Handlungsfeldern und deren Arbeits- und Geschäftsprozesse in den Lernfeldern
Steuerungsgrad	Niedrig im Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung werden vier Aufgaben für das Jahr beschrieben	Mittel: je Lernfeld (40 – 80 Stunden) werden erwarteter Outcome und Inhalte des berufsbezogenen Bereichs beschrieben	Niedrig - Mittel: je Jahrgangsstufe werden 5 – 6 Themenbereiche mit 2 – 6 Inhalten angegeben	Mittel: Je Lernfeld (120 – 280 Stunden) werden erwarteter Outcome und Inhalte aller Fächer beschrieben.

1.3 Ausgangspunkt III: Problemanalyse bezüglich Heterogenität in den Ordnungsmitteln

Aus der Gegenüberstellung dieser beispielhaften Curricula in der schulischen Berufsbildung an den Berufskollegs in NRW lassen sich aus unserer Perspektive die folgenden Problemaspekte herausstellen:

- a) die zunehmende Vielfalt in den curricularen Strukturen führt zu einer mangelnden Transparenz. Dies ist für die Lehrenden innerhalb der unterschiedlichen Bildungsgänge zu problematisieren, da Vergleiche und Abgrenzungen aufgrund der verschiedenen curricularen Strukturen erschwert werden. Eine plausibilisierte Zuordnung eines Bildungsganges zu einem adressierten Niveau im DQR ist darüber weniger möglich. Gleichzeitig ist es für die Zugänglichkeit von Schülerinnen und Schüler als auch von Dritten schwierig, hierüber die Besonderheiten des einzelnen Bildungsangebotes genauer zu erkennen, so dass sich dies insbesondere auch in der Beratung für den Bildungsgang als problematisch erweisen kann.
- b) Die verschiedenen Strukturierungsweisen führen in der Frage der Anschlussfähigkeit von Bildungsgängen und deren Übergänge untereinander zu einem Problem. Da in den verschiedenen Bildungsangeboten mit verschiedenen Strukturierungslogiken gearbeitet wird, können Fragen der Passung und des Überganges nur schwer strukturell geklärt werden.
- c) Insbesondere aus b) ergeben sich innerhalb der beruflichen Bildungsangebote an Berufskollegs konkurrierende Systeme, insbesondere zwischen den Fachklassen des dualen Systems und den (höheren) Berufsfachschulen auf dem Ausbildungsmarkt.

- d) Die unterschiedlichen Strukturierungslogiken erfordern verschiedene Herangehensweisen und Arbeitsweisen von Lehrerinnen und Lehrern an Berufskollegs in den verschiedenen Bildungsgängen, insbesondere in der Frage der Bildungsgangarbeit. Einerseits kann dies durch ein flexibles Einstellen der Lehrkräfte auf die unterschiedliche Logik ausgeglichen werden, da sich hierüber andere Organisationsstrukturen und Bildungsgangmodelle etablieren führt dies jedoch auch wiederum zu konkurrierenden Modellen (vgl. Punkt c).
- e) In den vorliegenden Curricula zeigen sich an wenigen Stellen die Hintergründe für die Entwicklung und die Referenzsysteme. So wird zwar im Rahmenlehrplan für die Fachklassen des dualen Systems auf den Zusammenhang zwischen den beruflichen Handlungsfeldern und den Lernfeldern verwiesen (MSW 2004a, 43), da die beruflichen Handlungsfelder jedoch nicht beschrieben werden, kann der Rückschluss auf sie nur interpretativ erfolgen. Auch bei den Vorgaben für die Berufsorientierung können die Bezüge zu den privaten und gesellschaftlichen Handlungsfeldern ebenso nur interpretativ erschlossen werden, zudem sind Qualifikationsbausteine ein weiteres, nicht integriertes Referenzsystem. Schließlich lassen sich unterschiedliche Bezugspunkte in den fachlich-disziplinären Referenzen erkennen. So zeigt sich in der curricularen Skizze für die höhere Berufsfachschule in Betriebswirtschaftslehre mit Rechnungswesen ein Bezug zu einem funktionsorientierten Verständnis der Betriebswirtschaftslehre (WÖHE 2002, Xiff), in der curricularen Struktur der Fachschule hingegen ist eher eine Bezugnahme auf aktuelle prozessorientierte Ansätze der Betriebswirtschaftslehre wie z. B. das St. Galler Management Modell (DUBS/EULER/RÜEGG-STÜRM/WYSS 2009, 65ff) erkennbar.
- f) Für die Darstellung des ‚beruflichen‘ Profils können in den vorliegenden Curricula zwei idealtypische Herangehensweisen ausgemacht werden, auch wenn die Übertragung dabei realtypisch oftmals nur interpretiert werden kann: einerseits eine Darstellung und Schärfung des Profils ‚des Beruflichen‘ über berufliche Handlungsfelder und damit über die Anforderungsstrukturen der beruflichen Handlungsdomäne; andererseits eine Darstellung und Schärfung des Profils ‚des Beruflichen‘ über die Verwendung der fachwissenschaftlichen Bezugskonzepte.

Mit dieser Gegenüberstellung von exemplarischen Curricula in den Bildungsangeboten der beruflichen Bildung im Berufskolleg NRW und der daran anschließenden ersten Problemanalyse wird aufgezeigt, dass sie unterschiedliche Ansatzpunkte für die Definition eines ‚beruflichen Profils‘ nutzen, damit werden jedoch Schwierigkeiten hinsichtlich der Profilierung, der Transparenz, der Anschlussfähigkeit, der Frage der Gleichwertigkeit sowie der Frage der Implementation in Bildungsgängen ausgelöst. Die aktuelle Reform der Bildungspläne am Berufskolleg in NRW versucht, eine Herangehensweise zu entwickeln, welche diesen Problemen entgegenwirken soll.

2 System-koordinierte Lehrplanentwicklung für das Berufskolleg in NRW – ein konzeptioneller Entwurf für die strukturelle Homogenisierung von curricularen Strukturen in der beruflichen Bildung in NRW

Aufgrund der Verschiedenartigkeit der bestehenden Curricula mit ihren jeweiligen Zielrichtungen und -setzungen unter dem ‚Dach‘ der beruflichen Bildung entstand das Reformbestreben einer transparenten, system-koo­rdinierten Struktur am Berufskolleg in Nordrhein-Westfalen. Die folgenden Ausführungen und Aussagen beruhen auf der Handreichung zur Erstellung des Teil III der Bildungspläne für die Lehrplangruppen NRW (BUSCHFELD et al. 2011) sowie der Handreichung für die Moderatorenqualifizierung im Rahmen der kompetenzorientierten Bildungspläne NRW (BUSCHFELD et al. 2013).

Das Ziel dieser Reform ist, ein einheitliches Profil der beruflichen Bildung aus curricularer Perspektive zu gewährleisten. Mithilfe einer vereinheitlichten Struktur sollen Anknüpfungen und Verbindungen zwischen den einzelnen Bildungsgängen gefördert werden, Niveauunterschiede deutlich gemacht werden; dies auch im Hinblick auf die Anerkennung von Qualifikationen. Zudem ermöglicht ein systematischer Aufbau des Berufskollegs aus curricularer Perspektive intern, für Lehrerinnen und Lehrer, einheitlichere Grundlagen für die unterrichtliche Ausgestaltung und extern eine einheitlichere Beschreibung von learning outcomes, die sich auf berufliche, private und gesellschaftliche Handlungssituationen beziehen. Eine Anforderung, die insbesondere im Kontext der Überlegungen zum Deutschen Qualifikationsrahmen eine besondere Rolle spielt.

Diese Reformgedanken finden sich in der Neuorganisation des Berufskollegs wieder, die sich an verschiedenen Orientierungsrastern ausrichtet: Mithilfe bildungspolitischer Vorgaben werden anhand der Zuordnungen von Bildungsangeboten zu Niveaustufen des Deutschen Qualifikationsrahmens (AK DQR 2011) die beruflichen Bereiche auf unterschiedlichen Niveaustufen repräsentiert. Des Weiteren werden die beruflichen Bereiche anhand festgelegter Handlungsfelder systematisiert und jene als Ordnungsstruktur verwendet. Daran orientiert werden die berufsbezogenen sowie berufsübergreifenden Fächer ausgerichtet. Diese strukturellen Maßnahmen ergeben ein system-koo­rdiniertes Gesamtbild.

2.1 Matrix Berufskolleg

Um eine grundlegende Struktur zu ermöglichen, ist eine Neuausrichtung der Ausbildungs- und Prüfungsordnung am Berufskolleg (APO-BK) vorgesehen, nicht wie zuvor in den Anlagen A bis E, sondern in einer zweidimensionalen Struktur nach beruflichen Bereichen und Bildungsangeboten. Die sich daraus ergebende Matrix mit jeweils sieben Bereichen ist in der folgenden Abbildung dargestellt.

	Berufsschule Fachklassen	Berufsvorbereitungsschule	Berufsfachschule	Höhere Berufsfachschule	Fachoberschule	Berufliches Gymnasium	Fachakademie
Agrarwirtschaft							
Ernährung/ Hauswirtschaft							
Gestaltung							
Gesundheit/ Soziales							
Informatik							
Technik/Naturwissenschaften							
Wirtschaft und Verwaltung							

Abb. 1: Bildungsangebote in den Bildungsbereichen des Berufskollegs in NRW (BUSCHFELD et al. 2011, 11)

Dabei findet sich in jeder Zelle (es sind 47 statt 49 Zellen, da zwei nicht im Berufskolleg in NRW vertreten sind) mindestens ein Bildungsgang wieder. Eine Zelle repräsentiert einen Bildungsgang, dessen curriculare Grundlage nun als ‚Paket‘ aus mehreren Bildungsplänen der Fächer des Bildungsganges (ca. 10 pro Bildungsgang) dargestellt wird.

Ein Bildungsgang, beispielsweise die Höhere Berufsfachschule Wirtschaft und Verwaltung (im NRW-Sprachgebrauch die Höhere Handelsschule), setzt sich somit zusammen aus einem Bildungsangebot (Spalte) der Höheren Berufsfachschule und dem beruflichen Bereich (Zeile) Wirtschaft und Verwaltung und konkretisiert sich damit in einer Zelle. Dieser Bildungsgang umfasst in diesem Fall zehn Fächer, die in einem jeweils eigenen Bildungsplan dargestellt werden (Betriebswirtschaft mit Rechnungswesen, Deutsch/Kommunikation, Englisch, Informationswirtschaft, Mathematik, Politik/Gesellschaftslehre, evangelische und katholische Religion, Sport/Gesundheitsförderung sowie Volkswirtschaftslehre) (BUSCHFELD et al. 2013, 5ff.).

Jeder Bildungsplan besteht aus drei Teilen, die eine system-kooordinierte Logik wiederum in sich repräsentieren: der Teil 1 des Bildungsplanes beschreibt das zugrundeliegende Niveau des Bildungsangebotes. Darüber hinaus beschreibt der Teil 2 des Bildungsplanes den beruflichen Bereich anhand festgelegter beruflicher Handlungsfelder und zugeordneter Arbeits- und Geschäftsprozesse auf Basis des zugrundeliegenden Niveaus aus Teil 1. Die beiden ersten Teile bilden somit den Rahmen für die Ausgestaltung der Teile 3, die als Lehrpläne im engeren Sinne die Anforderungsbezüge, das Anforderungsniveau und die Gegenstandsbereiche der Anforderungen definieren.

2.2 Verknüpfung mit Hilfe der Gesamtmatrix im Bildungsgang

Damit die einzelnen Lehrpläne der jeweiligen Fächer ihre Anknüpfung in der Gesamtlogik des Bildungsganges wiederfinden, wurde durch die Lehrplanentwickler eine Matrix zur Verknüpfung der Fächer anhand der ordnungsleitenden Struktur der Handlungsfelder und zuge-

hörigen Arbeits- und Geschäftsprozesse vorgenommen. Diese muss innerhalb der didaktischen Jahresplanung weiterentwickelt und ergänzt werden. Über eine Gesamtmatrix im Bildungsgang (Kapitel 3.1.2 eines jeden Lehrplans) zeigen sich dann Verknüpfungen zwischen den einzelnen Lehrplänen der Fächer, seien sie berufsbezogen oder aber berufsübergreifend zu den beruflichen Handlungsfeldern. Dies fordert eine Anpassung der bestehenden Kompetenzstruktur des Faches, insbesondere der berufsübergreifenden Fächer an die Struktur der beruflichen Handlungsfelder vor dem Hintergrund der übergeordneten System-Koordination des Gesamtbildes.

Letztlich bleibt es in der didaktischen Auseinandersetzung mit den neuen kompetenzorientierten Curricula nicht bei der Betrachtung eines Lehrplans. Zielführend ist auch nicht die alleinige Fokussierung der Kompetenzen, die ein Absolvent/eine Absolventin in einem Fach für spätere Situationen befähigt. Vielmehr besteht die Idee, eine Grundlage für die Befähigung mithilfe aller Fächer eines Bildungsganges durch ein kumulatives und integriertes Kompetenzgefüge zu erreichen. Dabei werden nicht in jedem Handlungsfeld jeweils alle Fächer miteinander verbunden, jedoch werden über die Gesamtmatrix die möglichen Integrationspunkte ausgewiesen, die dann jedoch über die didaktische Jahresplanung der einzelnen Berufskollegs mit Hilfe der Entwicklung von Lernsituationen konkretisiert werden. Um diese Verknüpfungen zu ermöglichen, wurden einerseits die beruflichen Handlungsfelder mit Arbeits- und Geschäftsprozessen als Bezugsgrößen für das berufliche Profil definiert, zu dem die beitragenden Fächer Verknüpfungen herstellen. Um dies noch weiter zu unterstützen, wurde für die Darstellung der einzelnen curricularen Bausteine innerhalb der Bildungspläne eine einheitliche Grundstruktur über ‚Dreizeiler‘ gewählt.

2.3 Der Dreizeiler als curricular einheitliches Basiselement

Ein transparentes und vergleichbares Gesamtbild zeigt sich im Aufbau der einzelnen Lehrpläne insbesondere in den Teilen 3. So sind diese nach einer spezifischen Struktur geordnet.

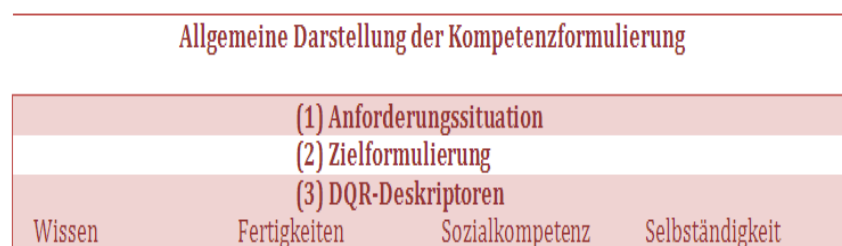


Abb. 2: Dreizeiler (BUSCHFELD et al. 2011, 10ff.)

Ein Dreizeiler ist unterteilt in Anforderungssituation, Zielformulierungen und der Zuordnung dieser Zielformulierungen zu Kompetenzkategorien (Wissen, Fertigkeiten, Sozialkompetenz, Selbstständigkeit) angelehnt an den Deutschen Qualifikationsrahmen (vgl. AK DQR 2011). Die Anforderungssituationen spiegeln Handlungssituationen der Absolventinnen und Absolventen wider, in denen sie sich nach dem Abschluss des Bildungsganges bewähren sollen.

Diese beziehen sich auf berufliche, private und gesellschaftliche Situationsgefüge. In der Komplexität, Eigenständigkeit und Herausforderung dieser Situationen für die Absolventinnen und Absolventen zeigt sich das Niveau des dahinterstehenden Bildungsangebotes. Dabei konkretisieren sich diese Anforderungssituationen in Zielformulierungen, der zweiten Zeile, die einzelne situative Formulierungen am Ende eines Lehr-Lernarrangements darstellen und die hierbei die Perspektive von Schülerinnen und Schülern einnehmen. Diese Zielformulierungen stehen in Verbindung zu den Anforderungssituationen in der ersten Zeile insofern, dass sie dazu beitragen, durch ihre Erarbeitung die erforderliche Voraussetzung zu schaffen, dass die Absolventinnen und Absolventen dann auch die adressierten Anforderungssituationen bewältigen können. Über die Zielformulierungen werden dabei ebenso wie in den Anforderungssituationen Hinweise auf das Niveau aufgenommen.

In der letzten Zeile sind die Ziele (Zeile 2) hinsichtlich ihrer Schwerpunkte nach den Kompetenzkategorien des DQR (Wissen, Fertigkeiten, Sozialkompetenz und Selbstständigkeit) geordnet, hierüber erfolgt eine Legitimation dahingehend ob, die Kompetenzbreite mit einem Dreizeiler ausreichend berücksichtigt und eine plausible Formulierung hinsichtlich des angestrebten Niveaus vorgenommen wurde.

3 Analyse der Gemeinsamkeiten und Differenzen des ‚Beruflichen‘ in dem Konzept System-koordinierter Lehrplanentwicklung für die Berufskollegs in NRW

Der Anspruch, der mit der system-koordinierten Entwicklung von Bildungsplänen für das Berufskolleg in NRW verbunden ist lautet, eine verbesserte Transparenz in den curricularen Strukturen zu schaffen sowie die Entwicklung einer einheitlichen kompetenzorientierten Struktur für die Bildungsangebote am Berufskolleg zu entwickeln. Ein Augenmerk lag dabei auf der Herausstellung des Profils der ‚beruflichen Bildung‘. Über die in dem Konzept vorgenommenen konzeptionellen Entscheidungen lassen sich Gemeinsamkeiten und Differenzen zum ‚beruflichen‘ Profil und dem Umgang damit erkennen.

3.1 Kennzeichnung des Gemeinsamen

In einem ersten Zugang lassen sich über die einheitlich festgelegten Elemente in dem Konzept der system-koordinierten Gestaltung von Bildungsplänen die folgenden Gemeinsamkeiten aller Bildungsgänge des Berufskollegs erkennen:

- a) Durch die Festlegung von beruflichen Handlungsfeldern wird eine Schneidung der beruflichen Handlungsdomänen entlang zusammengehöriger Anforderungen vorgenommen und zum Ausgangspunkt der Betrachtung für die sieben beruflichen Bereiche gewählt. Im beruflichen Bereich Wirtschaft und Verwaltung lauten diese: Unternehmensstrategien und Management (HF 1), Beschaffung (HF 2), Leistungserstellung (HF 3), Absatz (HF 4), Personal (HF 5), Investition und Finanzierung (HF 6), Wertströme (HF 7). Für die weiteren beruflichen Bereiche wurden jeweils ebenso zwischen fünf und sieben Handlungsfelder als Eckpunkte festgelegt.

Kritisch ist dabei anzumerken, dass weiterhin implizit bleibt, wie diese Schneidung vorgenommen wurde und welche Referenzpunkte für die Schneidung der Handlungsfelder genutzt wurden. In der Betrachtung der Schneidung der Handlungsfelder für den beruflichen Bereich Wirtschaft und Verwaltung fällt auf, dass sich eine Kombination von funktionsorientierter und prozessorientierter Sichtweise in den Handlungsfeldern niederschlägt. So gibt es Anhaltspunkte z. B. für ein Lebenszyklus-Modell (von der Unternehmensgründung hin zur Unternehmensauflösung), für eine funktionsorientierte Sichtweise (mit den Kernfunktionen Beschaffung, Leistungserstellung, Absatz, Investition und Finanzierung) (WÖHE 2002, 329), für eine geschäftsprozessorientierte Sichtweise (mit der Differenzierung nach Managementprozessen, Geschäftsprozessen und Unterstützungsprozessen) (DUBS/ EULER/ RÜEGG-STÜRM/ WYSS 2009, 91). Das leitende Strukturierungsprinzip für die Abgrenzung der Handlungsfelder untereinander wird dabei jedoch nicht erkennbar.

- b) Unterlegt werden die Handlungsfelder mit jeweils einem Bündel von Arbeits- und Geschäftsprozessen. Diese Prozesse wurden mit Kurzbegriffen den Handlungsfeldern zugeordnet. So untergliedert sich das Handlungsfeld 2 ‚Beschaffung‘ in die Prozesse Beschaffungsmarktforschung, Beschaffungsplanung, Beschaffungsabwicklung und -logistik, Bestandsplanung, -führung und -kontrolle, Beschaffungscontrolling (MSW 2011). Auch hier ist kritisch anzumerken, dass die Form der Erhebung und Entwicklung dieser Prozesse implizit bleibt. Hinter dem Prinzip ‚Orientierung an Arbeits- und Geschäftsprozessen‘ lässt sich jedoch die Abgrenzung zwischen Arbeits- und Geschäftsprozessen nicht erschließen. Mit Blick auf die definierten Prozesse im beruflichen Bereich Wirtschaft und Verwaltung wird deutlich, dass eher dem Konzept von Arbeitsprozessen gefolgt wird als der Idee von Geschäftsprozessen (DUBS/ EULER/ RÜEGG-STÜRM/ WYSS 2009, 116). Deutlich werden auch Schwierigkeiten in der Zuordnung von Arbeitsprozessen zu Handlungsfeldern, wenn z. B. der Arbeitsprozess Planung oder Controlling sowohl im Handlungsfeld 1 übergreifend als auch in den weiteren Handlungsfeldern separat aufgenommen wird. Gleichzeitig werden die Prozesse der Erfassung und Dokumentation von Wertströmen zunächst nur einem Handlungsfeld (HF 7) zugeordnet.
- c) Mit der vorliegenden Struktur der Gesamtmatrix für den Bildungsgang, in dem die Verknüpfungen zwischen den beitragenden Fächern aufgezeigt werden, ist als leitende Zuordnungskategorie die beruflichen Handlungsfelder mit den Arbeits- und Geschäftsprozessen gesetzt. Damit wird deutlich, dass das Gesamtprofil des jeweiligen Bildungsganges sich an den Handlungsfeldern orientiert und die Fächer einen Beitrag in der Vorbereitung auf diese leisten.

Kritisch ist anzumerken, dass der Grad an Zuordnung und das Aufzeigen von Verknüpfungen in den bisherigen Umsetzungen sich als sehr unterschiedlich zeigt. So werden einerseits 1:1 Verknüpfungen aufgebaut, d. h. beitragende Fächer – insbesondere aus dem berufsübergreifenden Bereich – sehen ihren Beitrag zu einzelnen spezifizierten Arbeitsprozessen (z. B. die in der Gesamtmatrix für den Bildungsgang höhere Berufsfachschule Wirtschaft und Verwaltung – Englisch (MSW 2013)). Andererseits werden Bezüge sehr offen und mehrfach ausgelegt (z. B. die in der Gesamtmatrix für den Bildungsgang höhere

Berufsfachschule Wirtschaft und Verwaltung – Mathematik (MSW 2013), d. h., dass alle mathematischen Anforderungssituationen in fast alle berufliche Arbeitsprozesse integriert werden können.

- d) Mit der beschriebenen Form der ‚Dreizeiler‘ (vgl. Punkt 2.3) wird eine strukturelle Kopplung von Anforderungssituationen zu Zielformulierungen vorgenommen und damit eine Perspektivenverschränkung zwischen der Anwendungsorientierung der Absolventinnen und Absolventen und der Zielorientierung der Schülerinnen und Schüler vorgenommen. Diese strukturelle Kopplung bindet den Bildungskontext noch näher an die Anforderungen der beruflichen Lebenswelt bzw. des Arbeitsmarktes. Deutlich wird dabei jedoch auch, dass im Mittelpunkt der Betrachtung die Handlungsorientierung eines reflexiven Subjekts steht (BUSCHFELD 2003, 2), dass in Lernsituationen durch das Handeln in situativen Kontexten Kompetenzen erwerben kann, die es dann durch Dekontextualisierung und Rekontextualisierung (NEUBERT/ REICH/ VOSS o.J., 9) in beruflichen und gesellschaftlichen Anwendungskontexten zur Anwendung bringen kann.

Kritisch anzumerken ist in den derzeitigen vorliegenden Fassungen, dass die Definition der Anforderungssituationen sehr verschieden vorgenommen wurde. Die Anforderungssituationen für den beruflichen Bereich konkretisieren die vorliegenden Prozesse in den Handlungsfeldern. Die Anforderungssituationen für die berufsübergreifenden Fächer werden zunächst berufsübergreifend formuliert und werden in einem zweiten Schritt mit Hilfe der beruflichen Prozesse spezifiziert. Hier zeigen sich einerseits in den in der aktuellen Fassung vorliegenden Bildungsplänen, dass in Teilen keine berufliche Spezifizierung vorgenommen wurde (z. B. die in der Gesamtmatrix für den Bildungsgang höhere Berufsfachschule Wirtschaft und Verwaltung – Sport / Gesundheitsförderung (MSW 2013), oder die Spezifizierung in der Zielformulierung über die Auswahl von Inhaltskomponenten vorgenommen wird (z. B. die in der Gesamtmatrix für den Bildungsgang höhere Berufsfachschule Wirtschaft und Verwaltung – Deutsch / Kommunikation (MSW 2013)). Schwierig zeigt sich auch die Formulierung von privaten und gesellschaftlichen Handlungsfeldern, die in der momentanen Fassung nur fachspezifisch vorgenommen wurde, wobei es keine übergreifenden Orientierungsmuster dafür gibt. Als weiterer Kritikpunkt kann die Bezugnahme zwischen den Anforderungssituationen und den Zielformulierungen herausgestellt werden, die ebenso implizit lässt, welchen Beitrag die Zielformulierung für die Vorbereitung auf die Anforderungssituation zu leisten in der Lage ist.

- e) Eine Plausibilisierung von Niveauzuordnungen wird über Formulierungen in den Anforderungssituationen und den Zielformulierungen vorgenommen, dies mit Hilfe von Formulierungsindikatoren, die auf eine Passung zu den Niveaudekriptoren des DQRs sowie zu weitergehenden Situationsmerkmalen zielen. Kritisch anzumerken ist die sich zeigenden Formulierungsschwierigkeiten in einer Niveaustufe bzw. die Plausibilisierung einer Niveauzuordnung über eine Kombination von verschiedenen Formulierungen, die sich an verschiedenen Dimensionen orientieren.

Mit den, wenn auch in der Umsetzung in Teilen kritisch kommentierten fünf Aspekten lassen sich jedoch aus unserer Sicht die Gemeinsamkeiten des ‚beruflichen Profils‘ in dem Konzept verdeutlichen: Das berufliche Profil lässt sich erkennen an der Ausrichtung auf die berufli-

chen Handlungsfelder und ihrer Untermauerung mit Arbeits- und Geschäftsprozessen und die dahinter stehende Aufgabe aller beteiligten Fächer, hierzu einen Beitrag für die Vorbereitung zur Befähigung und Bereitschaft zum Handeln darin bei den Absolventinnen und Absolventen zu befördern. Zum anderen lässt sich das berufliche Profil an der engen strukturellen Kopplung von Bildungszielen und Anforderungssituationen erkennen, die zu einer weitergehenden Zunahme der Nähe zwischen beruflichem Bildungssystem und gesellschaftlichen und beruflichen Handlungsfeldern führt, jedoch nicht in dem Sinne, wie CLEMENT pointiert anmerkt „Attacken gegen das Fächerprinzip stellen zugleich die Zugehörigkeit der Berufsschule zur pädagogischen Sphäre und zum Schulwesen mindestens teilweise in Frage“ (CLEMENT 2003, 5), sondern im Sinne einer relationalen Bezugnahme und Verwendungsbegründung und damit letztlich der Legitimation für die Zielsetzungen der beruflichen Bildung. Schließlich werden über die Formulierungsindikatoren der Anforderungssituation das Niveau eines Bildungsganges geprägt und damit wird der Anforderungsgehalt der Anwendungssituation zum Ausgangspunkt einer plausiblen Niveauzuordnung gemacht.

3.2 Kennzeichnung der Differenzen

Die Umsetzung des Konzepts der system-kooordinierten Lehrplanentwicklung für die Bildungsgänge des Berufskollegs in NRW zeigen jedoch bereits jetzt auch deutliche Differenzen unter dem Dach des ‚beruflichen Profils‘.

- a) Die Schneidung der Handlungsfelder bzw. deren inhärenter Struktur gliedert sich in den sieben beruflichen Bereichen sehr unterschiedlich, während sich in einzelnen beruflichen Bereichen Prozessketten und in diesem Sinne Geschäftsprozesse in der Schneidung erkennen lassen (z. B. im beruflichen Bereich Gestaltung über die Handlungsfelder: betriebliches Management, Dienstleistung, Vermarktung, Gestaltung und Entwurf, Produktion, Qualitätsmanagement) lassen sich in den definierten Handlungsfeldern anderer beruflicher Bereiche eher Arbeitssphären oder Arbeitsebenen erkennen (z. B. im beruflichen Bereich ‚Ernährung und Hauswirtschaft‘ in den Handlungsfeldern: betriebliches Management, Produktion, Warenwirtschaft, Personenorientierung, Vermarktung). Mit der Definition der Handlungsfelder ist auch der Grad der Abstraktion von den zu Grunde liegenden Geschäftsprozessen adressiert, eine Fragestellung, die in den aktuell laufenden Lehrplanentwicklungsgruppen für die unterschiedlichen technischen Bildungsgänge sehr vehement diskutiert wird, da hier unterschiedliche technische Bildungsgänge (von Holz-/Bau- über Elektro- und Metall- zu Kfz-Technik) sich unter einem ‚Dach‘ wiederfinden sollen, was eher einzelnen spezifischen technischen Bildungsgängen näher ist als anderen. Unterschiedlich diskutiert wird auch die Frage der Priorisierung von Handlungsfeldern oder deren Sequenzierung. So ist in fast allen beruflichen Bereichen das erste Handlungsfeld dem betrieblichen oder Unternehmensmanagement gewidmet, wohingegen im beruflichen Bereich ‚Gesundheit / Soziales‘ dies als sechstes Handlungsfeld aufgenommen wurde. In den verschiedenen beruflichen Bereichen lassen sich unterschiedliche Entwicklungslinien in der Entstehung der Formulierung von Handlungsfeldern und unterschiedliche Referenz-

punkte für die Definition der Handlungsfelder ausmachen, da diese jedoch nicht explizit vorliegen, muss hier viel Interpretationsarbeit geleistet werden.

- b) In der Umsetzung des Konzepts zeigen sich in den verschiedenen beruflichen Bereichen bisher auch unterschiedliche Prozessverständnisse, die zwischen individueller Arbeitsverrichtung und somit individueller Perspektive sowie unternehmerischer / betrieblicher Perspektive unterscheiden und damit eher den Arbeitsprozess unabhängig von der einzelnen Handlung beschreiben. Die verwendeten Strukturen zur Beschreibung von Prozessen sind dabei als eher intuitives Prozessverständnis zu charakterisieren, das nach der Zusammensetzung der Gruppe der Lehrplanentwicklung variiert. Da die Referenzpunkte auch für die Beschreibung der Prozesse nicht explizit vorliegen, können zwar unterschiedliche Bezugspunkte interpretiert werden, diese zeigen sich jedoch auch geprägt von dem unterschiedlichen Vorverständnis der Mitglieder der Lehrplanentwicklungsgruppen.
- c) Deutliche Unterschiede zeigen sich in den Ausformulierungen von Anforderungssituationen und deren Niveaubestimmung bzw. in der für ein anvisiertes Anforderungsniveau erforderlichen adäquaten Beschreibung von Anforderungssituationen. In der Begleitung der Lehrplanentwicklung wurde bisher deutlich, dass die Definition von Anwendungsbezügen und die Bestimmung des Anforderungsgehaltes eine Herausforderung darstellt, die auch geprägt durch das Vorverständnis sehr unterschiedlich angegangen und sehr unterschiedlich vorgenommen wird. Die Festlegung von Niveaus bzw. eine plausibilisierende Niveau-Zuordnung wird berufsspezifisch über die Verwendung verschiedener Anforderungsdimensionen vorgenommen und zeigt sich in berufstypischen Verwendungen von Anforderungsgehalten, die hinter einzelnen niveaubestimmenden Dimensionen liegen. Letztlich zeigen sich jedoch gerade hierin Formulierungsprobleme der Lehrplangruppen in der Nutzung eines differenzierten Systems von Dimensionen zur Beschreibung von bzw. Zuordnung zu Anforderungsniveaus.

In einer ersten Sichtung der vorliegenden Bildungspläne nach dem Konzept der system-kooordinierten Lehrplanentwicklung für die Berufskollegs in NRW lässt sich aus unserer Sicht zeigen, dass in besonderer Weise die Definition der Handlungsfelder und deren Ausgestaltung durch Arbeits- und Geschäftsprozesse und Konkretisierung in Anforderungssituationen sich in den beruflichen Bereichen differenziert darstellt. Inwieweit dies zu weiteren Konsequenzen in den Fragen der Transparenz und Passung des Systems insgesamt führt, kann aus unserer Sicht zum jetzigen frühen Stadium der Entwicklungsarbeiten noch nicht hinreichend untermauert werden und bedarf einer weitergehenden systematischen Evaluation der entwickelten Bildungspläne sowie des Entwicklungsprozesses selbst.

4 Erforderliche Aufgaben für die Weiterentwicklung des ‚Beruflichen‘ in den curricularen Strukturen

Als erstes Fazit des Konzepts und der Sichtung der ersten entwickelten Bildungspläne können aus unserer Sicht folgende Aufgaben für die Weiterentwicklung des ‚beruflichen Profils‘ aus den heraus gearbeiteten Punkten dargestellt werden, um das einheitliche ‚Dach‘ des Beruflichen zu stärken:

- Die Definition von beruflichen Handlungsfeldern bzw. den beruflichen Domänen benötigt eine Fundierung in dafür geeigneten Strukturierungsmodellen.
- Referenzpunkte für die Strukturierung von Prozessen und insbesondere die explizite Beschreibung dieser hilft zum Verständnis der Prozessorientierung und zur Klärung der Anwendungsperspektive.
- Es werden Strukturierungshilfen für die Beschreibung von Anforderungssituationen und deren Anforderungsniveau benötigt und die Entwickler von neuen Lehrplänen sind auf diese Perspektive der Anforderungssituationen hin besonders vorzubereiten.
- Die Gestaltung der Verbindungen zwischen Anforderungssituationen und Zielsetzungen, also zwischen dem, was im Unterricht als Zielsetzung erreicht werden soll (Output) und dem wozu es in einem beruflichen Anwendungskontext verwendet werden kann (Outcome) ist nicht verkürzt eine lineare eins-zu-eins Deckung, sondern bedarf sowohl einer Analyse der Voraussetzungen der späteren beruflichen Handlung als auch einer didaktischen Aufbereitung und insbesondere einer genaueren Analyse von Generalisierungs- und Transferfragen.
- Dem Konzept der system-kooordinierten Lehrpläne ist inhärent, dass fachliche Kompetenzmodelle in der beruflich geprägten Struktur von Handlungsfeldern und Arbeits- und Geschäftsprozessen integriert werden. Bisher wird diese Integration über das Aufzeigen von Verknüpfungen adressiert. Es müsste jedoch weitergehend untersucht werden, wie diese Integration sowohl ermöglicht werden kann als auch zu welchen Konsequenzen dies sowohl für die Formulierung der beruflichen als auch der fachlichen Kompetenzen führt.
- Durch die aktuelle Festlegung der Handlungsfelder und der Arbeits- und Geschäftsprozesse zeigt sich das Konzept zunächst als geschlossen gegenüber Weiterentwicklungen in den beruflichen Domänen in ihren Anforderungen. Es müsste eine kontinuierliche Überarbeitung der Handlungsfelder und insbesondere der Arbeits- und Geschäftsprozesse in das Konzept aufgenommen werden, um die Anschlussfähigkeit an die Entwicklungen in den beruflichen Handlungsfeldern abzusichern.

Literatur

AK DQR (2011): Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR) am 22. März 2011. Online: <http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/> (28-05-2013).

BUSCHFELD, D./ DILGER, B./ GÖCKEDE, B./ HILLE, S. (2011): Konzept und Entwurf zu einer Handreichung zur Erstellung des Teil III der Bildungs- und Lehrpläne für die Lehrplangruppen Nordrhein-Westfalens, Arbeitsbericht 2011-4. Köln.

BUSCHFELD, D./ DILGER, B./ GÖCKEDE, B./ HILLE, S. (2013): Handreichung für die Moderatorenqualifizierung im Rahmen der kompetenzorientierten Bildungspläne NRW. Stand: 18. Januar 2013. Herausgegeben durch das Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen.

BUSCHFELD, D. (2003): Draußen vom Lernfeld komm' ich her! Plädoyer für einen alltäglichen Umgang mit Lernsituationen. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 4. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe4/buschfeld_bwpat4.shtml (28-05-2013).

CLEMENT, U. (2003): Fächersystematik oder Situationsorientierung als curriculare Prinzipien für die berufliche Bildung? In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 3. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe4/clement_bwpat4.shtml (28-05-2013).

DUBS, R. (1998): Qualitätsmanagement für Schulen. Hrsg. vom Institut für Wirtschaftspädagogik der Universität St. Gallen, St. Gallen.

DUBS, R./ EULER, D./ RÜEGG-STÜRM, J./ WYSS, C. (2009) (Hrsg.): Einführung in die Managementlehre. Bern.

EULER, D./ GOMEZ, J./ KELLER, M./ WALZIK, S. (2006): Sozialkompetenz in Curricula der Berufsausbildung. In: PÄTZOLD, G./ RAUNER, F. (Hrsg.): Qualifikationsforschung und Curriculumentwicklung, Beiheft 19, Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 95-115.

HAMEYER, U. (1983): Systematisierung von Curriculumtheorien. In: HAMEYER, U./ FREY, K./ HAFT, H. (Hrsg.): Handbuch der Curriculumforschung. Weinheim / Basel, 53-100.

HAMEYER, U./ FREY, K./ HAFT, H. (1983): Einführung. In: HAMEYER, U./ FREY, K./ HAFT, H. (Hrsg.): Handbuch der Curriculumforschung. Weinheim / Basel 1983, 11-25.

HUISINGA, R. (2005): Curriculumforschung. In: RAUNER, F. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld, 350-357.

KLAFKI, W. (1975): Schulnahe Curriculumentwicklung in Form von Handlungsforschung. In: BRINKMANN, G. (Hrsg.): Offenes Curriculum – Lösung für die Praxis. Kronenberg, 48-68.

KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder) (1997/ 2011): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit den Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Online in der Fassung von 2011: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_09_23_GEP-Handreichung.pdf (28-05-2013).

MEMMERT, W. (1995): Didaktik in Graphiken und Tabellen. 5. Aufl. Bad Heilbrunn.

MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG NRW (2001): Sekundarstufe II Berufskolleg. Vorklasse zum Berufsgrundschuljahr, Richtlinien und Lehrpläne zur Erprobung.

MINISTERIUM FÜR SCHULE, JUGEND UND KINDER (MSJK NRW) (2004a): Lehrplan zur Erprobung für das Berufskolleg in NRW, Verkäuferin / Verkäufer; Kauffrau im Einzelhandel / Kaufmann im Einzelhandel. Fachklassen des dualen Systems der Berufsausbildung.

MINISTERIUM FÜR SCHULE, JUGEND UND KINDER (MSJK NRW) (2004b): Curriculare Skizze APO-BK zur Anlage C5 – Fachrichtung Wirtschaft und Verwaltung.

MINISTERIUM FÜR SCHULE, JUGEND UND KINDER (MSJK NRW) (2004c): Richtlinien und Lehrpläne zur Erprobung. Fachschule für Wirtschaft, Fachrichtung Betriebswirtschaft. Düsseldorf.

MSW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (2011): Entwicklung kompetenzorientierter Bildungs- und Lehrpläne – Teil 2, Einführungspräsentation, Soest 21. Februar 2011.

MSW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (2013): Entwurfss Fassungen der Bildungspläne, Höhere Berufsfachschule im Bereich Wirtschaft und Verwaltung vom 22.1.2013. Online:
<http://www.berufsbildung.schulministerium.nrw.de/cms/lehrplaene-und-richtlinien/hoehere-berufsfachschule/hoehere-berufsfachschule-entwuerfe.html> (28-05-2013).

NEUBERT, S./ REICH, K./ VOSS, R. (o. J.): Lernen als konstruktiver Prozess. Online:
http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/neubert_works/aufsaetze/reich_35.pdf (28-05-2013).

REETZ, L. (1984): Wirtschaftsdidaktik. Bad Heilbrunn.

ROBINSON, S. B. (1967): Bildungsreform als Revision des Curriculum. Neuwied.

SLOANE, P. F. E. (2010a): Makrodidaktik: Zur curricularen Entwicklung von Bildungsgängen. In: NICKOLAUS, R./ PÄTZOLD, G./ REINISCH, H./ TRAMM, T (Hrsg.): Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn, 205-212.

SLOANE, P. F. E. (2010b): Entwicklung beruflicher Curricula als institutionentheoretisches Phänomen: der Ordnungsrahmen pädagogischen Handelns. In: NICKOLAUS, R./ PÄTZOLD, G./ REINISCH, H./ TRAMM, T (Hrsg.): Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn, 213-220.

SLOANE, P. F. E./ DILGER, B. (2005): The Competence Clash – Dilemmata bei der Übertragung des ‚Konzepts der nationalen Bildungsstandards‘ auf die berufliche Bildung. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 8. Online:
http://www.bwpat.de/ausgabe8/sloane_dilger_bwpat8.shtml (28-05-2013).

WÖHE, G. (2002): Einführung in die Allgemeine Betriebswirtschaftslehre von GÜNTER WÖHE und ULRICH DÖRING, 21. neubearbei. Aufl. München.

Dieser Beitrag wurde dem *bwp@*-Format: **BERICHTE & REFLEXIONEN** zugeordnet.

Zitieren dieses Beitrages

BUSCHFELD, D. et al. (2013): Differenzen im Gemeinsamen – System-kordinierte Lehrplanentwicklung für das Berufskolleg in NRW. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 24, 1-17. Online:
http://www.bwpat.de/ausgabe24/buschfeld_et al_bwpat24.pdf (25-06-2013).

Die AutorInnen



Prof. Dr. DETLEF BUSCHFELD

Institut für Berufs-, Wirtschafts- und Sozialpädagogik,
Universität zu Köln

Albertus Magnus Platz, 50923 Köln

E-mail: [detlef.buschfeld \(at\) uni-koeln.de](mailto:detlef.buschfeld@uni-koeln.de)

Homepage: <http://www.wipaed.uni-koeln.de>



Prof. Dr. BERNADETTE DILGER

Institut für Berufs-, Wirtschafts- und Sozialpädagogik,
Universität zu Köln

Albertus Magnus Platz, 50923 Köln

E-mail: [bdilger \(at\) uni-koeln.de](mailto:bdilger@uni-koeln.de)

Homepage: <http://www.wipaed.uni-koeln.de>



Dr. BENNO GÖCKEDE

Institut für Berufs-, Wirtschafts- und Sozialpädagogik,
Universität zu Köln

Albertus Magnus Platz, 50923 Köln

E-mail: [benno.goeckede \(at\) uni-koeln.de](mailto:benno.goeckede@uni-koeln.de)

Homepage: <http://www.wipaed.uni-koeln.de>



SOPHIA HILLE

Institut für Berufs-, Wirtschafts- und Sozialpädagogik,
Universität zu Köln

Albertus Magnus Platz, 50923 Köln

E-mail: [sophia.hille \(at\) uni-koeln.de](mailto:sophia.hille@uni-koeln.de)

Homepage: <http://www.wipaed.uni-koeln.de>