

Planung des Lernfeldunterrichtes im Spannungsfeld von Geschäftsprozessorientierung und lernfeldübergreifender Kompetenzentwicklung – Das Hamburger Konzept kooperativer curricularer Entwicklungsarbeit¹

1 Veränderung der curricularen Entwicklungslogik – vom Stoffkatalog zum Lernfeldcurriculum

Der traditionelle Berufsschulunterricht war auf die Vermittlung von Lehrstoff in Form von Fachinhalten ausgerichtet. Dies macht beispielsweise der Rahmenlehrplan der Kaufleute für Bürokommunikation (KfB) aus dem Jahr 1991 explizit, wenn er bestimmt, dass „*Berufsschulen [...] dem Schüler allgemeine und berufsbezogene Lerninhalte [...]*“ vermitteln (KMK 1991, 1). Für die Vermittlung der Lerninhalte waren einzelne Fächer und deren tradierte Inhaltsstrukturen maßgebend. Lehrkräfte waren aufgefordert, die Inhalte einzelner Fächer im Sinne einer didaktischen Reduktion oder Transformation auszuwählen, zu strukturieren und dann mit geeigneten Unterrichtsmethoden zu vermitteln. Neben den Lehrplänen prägten aber auch andere Einflussfaktoren die inhaltsbezogene Ausrichtung des Lernens in der Berufsschule und konstituierten so ein relativ stabiles curriculares System (siehe Abb. 1). Zu den weiteren Einflussfaktoren gehörten die vielfach verwendeten Lehrbücher und die überwiegend auf die Reproduktion von Wissen zielenden Prüfungen. Darüber hinaus wurde der Unterricht auch durch die schulische, berufliche und akademische Sozialisation der Lehrkräfte maßgeblich geprägt. Dabei war die Sozialisation u. a. abhängig vom vorherrschenden Fachunterricht, den verwendeten Lehrbüchern und den Prüfungslogiken innerhalb der Fächer.

¹ Dieser Beitrag ist unter dem Titel „Konzeptionelle Grundlagen der curricularen Entwicklungsarbeit im Schulversuch EARA im Spannungsfeld von Geschäftsprozessorientierung und lernfeldübergreifender Kompetenzentwicklung“ auch im Spezial 7 von *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online erschienen.

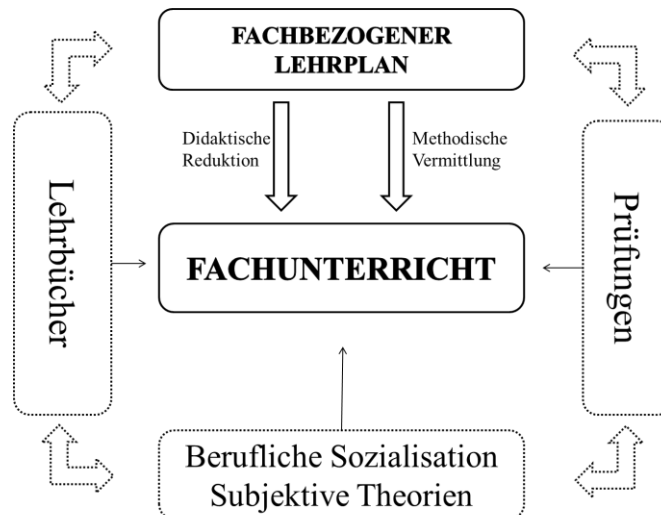


Abb. 1: Curriculare Determinanten des traditionellen Fachunterrichts

Das soeben kurz skizzierte System sollte durch die Handreichungen (1996/2000/2007/2011) „für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule [...]“ aufgebrochen werden. Damit wurde angestrebt, die Inhaltsorientierung zugunsten einer Kompetenzorientierung aufzugeben und die traditionellen Fächerstrukturen durch eine Ausrichtung an Arbeits- und Geschäftsprozessen zu ersetzen. Die neuen Rahmenlehrpläne der Kultusministerkonferenz (KMK) sind offen formuliert, damit Anpassungen an organisatorische und technologische Veränderungen vor Ort und unterschiedliche Vorgehensweisen der Unterrichtsgestaltung ermöglicht werden können (KMK 2011, 21, 27).

Parallel dazu hat die KMK-Lehrplanarbeit gegenüber landesspezifischen Lehrplankommissionen an Gewicht gewonnen. Zur Umsetzung der auf KMK-Ebene erarbeiteten Rahmenlehrpläne bedarf es an den jeweiligen Berufsschulen einer komplexen Interpretationsleistung im Rahmen curriculärer Entwicklungsarbeit. Schulnahe Curriculumentwicklung kann dabei nur durch kollegiale Zusammenarbeit bewältigt werden (siehe exemplarisch SLOANE 2003) und gewinnt im Gegensatz zur individuellen Unterrichtsvorbereitung an Bedeutung. Lehrkräfte beruflicher Schulen sind angesichts des strukturellen Traditionsbruchs und der thematischen Offenheit der Lehrplanvorgaben mehr als je zuvor auch als Curriculumentwickler gefordert (vgl. TRAMM 2003, 1). Die kollegiale Curriculararbeit an den Schulen setzt eine gemeinsame Aufklärung über Ziele, Bedingungen und Strategien der Curriculumentwicklung voraus.

Seit der Curriculumsdiskussion der 70er und 80er Jahre des letzten Jahrhunderts, die im Gefolge der Programmschrift von ROBINSON (1967) auch in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik intensiv geführt wurde, besteht Konsens darüber, dass auch Entscheidungen über Lehrpläne, also über die Bildungsziele, die Auswahl und Anordnung der Lerngegenstände und die grundlegenden methodischen Prinzipien des Unterrichts, auf der Grundlage des wissenschaftlichen Erkenntnisstandes rational begründet werden können und müssen. Insbesondere BLANKERTZ (1971; 1977) und REETZ (1984) haben dabei deutlich gemacht,

dass solche curricularen Diskussionen im Bereich der beruflichen Bildung in einem spezifischen Spannungsfeld von Persönlichkeitsbezug, Situationsbezug und Wissenschaftsbezug zu erfolgen haben (vgl. dazu auch RÜLCKER 1976). Die teilweise hitzigen Diskussionen über das Lernfeldkonzept lassen sich in diesem Bezugssystem gut verorten: Es geht um die Balance von Berufs- und Praxisbezügen (Arbeits- und Geschäftsprozessorientierung), von Wissenschaftsbezügen (Sicherung des fachwissenschaftlichen Niveaus der Ausbildung) und der Wahrung des Bildungsanspruchs gegenüber funktionalistischen Verkürzungen (vgl. REINISCH 2003; TRAMM 2009b; TRAMM/ REETZ 2010). Es ist jedoch bisher kaum zu erkennen, dass das Niveau dieser Diskussionen auf die konkrete Curriculararbeit durchschlägt. Dies gilt einerseits für die Qualität der Curriculararbeit der KMK-Kommissionen, die nach wie vor eher einer Verwaltungslogik zu folgen scheint, als dem Ideal wissenschaftlich aufgeklärter curricularer Diskurse. Andererseits gilt es aber genauso für die Curriculararbeit vor Ort, also die Umsetzung der Rahmenlehrpläne an den Schulen, der ja angesichts der Offenheit der Lehrplanvorgaben offensichtlich entscheidende Bedeutung zukommt. Wenn der Anspruch auf curriculare Rationalität erhalten bleiben soll, der Anspruch also auf wissenschaftlich orientierte Reflexion curricularer Entscheidungen und rationalen curricularen Diskurs, dann muss dies wesentlich an den Schulen geleistet werden. Mit anderen Worten es müssen Strategien entwickelt und umgesetzt werden, mit denen die Kollegien in die Lage versetzt werden, „Entscheidungen über die Inhalte des Bildungsprogramms aus Beliebigkeit und diffuser Tradition hinaus in Formen rationaler Analyse und – soweit möglich – objektiver Alternativen [zu] heben“ (ROBINSON 1967, 1). In einem Satz: Unter den Bedingungen offener Lehrplanvorgaben können die Ansprüche möglichst rationaler curricularer Entscheidungen und diskursiver Legitimation durch Beteiligung der Betroffenen nur dadurch gleichzeitig verwirklicht werden, dass die Prinzipien und Erkenntnisse wissenschaftlicher Curriculumentwicklung Eingang in die Überlegungen und Argumentationen der verantwortlichen Kollegien an den Schulen finden.

Die Erarbeitung von Empfehlungen und Instrumenten für die kollegiale Curriculararbeit hat sich in diesem Sinne im Zuge der Umsetzung des Lernfeldkonzepts als berufs- und wirtschaftspädagogisches Forschungsfeld etabliert. Beiträge dazu haben vor allem Modellversuchsforschungen geleistet, die sich als zentraler Ansatz etabliert haben², innovative berufs- und wirtschaftspädagogische Konzepte zu erproben (vgl. SLOANE 2005, 321, 325; TRAMM/ REINISCH 2003). Für Modellversuche, die sich einer theoriegeleiteten Aufklärung und Entwicklung praktischer Handlungs- und Gestaltungsfelder verschreibt, ist die Verbindung pädagogischer Aktion und wissenschaftlicher Reflexion, sowie die entsprechende Verbindung curricularer Praxis und curricularer Forschung konstitutiv (vgl. TRAMM 1996, 162).

² Oder muss man sagen „hatte“, nachdem im Zuge der Föderalismusreform die Praxis der BLK-Modellversuchsprogramme eingestellt werden musste. Seitdem sind der Umfang der Modellversuchsforschung und vor allem deren bundesweite Impulswirkung deutlich zurückgegangen.

2 Die Notwendigkeit und Problematik der curricularen Interpretation von Lernfeldern im Spannungsfeld von Situations-, Wissenschafts- und Persönlichkeitsprinzip

Die Offenheit der durch die KMK zentral entwickelten Lernfeldcurricula zeigt sich vor allem im begrenzten Informationsgehalt der curricularen Vorgaben im Hinblick auf Ziele und Inhalte des Unterrichts. Dies bezieht sich insbesondere auf die qualitative Orientierungsleistung dieser Lehrpläne, weil diese aus einem u. E. fehlinterpretierten Kompetenzverständnis heraus Aussagen zur beruflichen Performanz (berufliche Prozesse auf der Verhaltensebene) in den Mittelpunkt stellen. Dabei bleibt offen, auf welchem Niveau diese Arbeits- und Geschäftsprozesse beherrscht und gestaltet werden sollen und auf welchen mentalen Leistungen und welcher Wissensgrundlage sie beruhen. Aspekte des Verstehens, Beurteilens, auch Gesichtspunkte von Motivation und Volition gehen weithin verloren und auch der besondere Beitrag der Berufsschule im Verhältnis zur betrieblichen Ausbildung ist oft kaum erkennbar.

Diese Kritik lässt sich unmittelbar nachvollziehen, wenn man sich das exemplarische Lernfeld anschaut, das in die aktuelle Fassung der KMK-Handreichung integriert ist (vgl. KMK 2011, 21). Die dort beschriebene Kernkompetenz bezieht sich auf das Montieren von Bauteilen zu einfachen Baugruppen. Hierfür sollen die Schüler analysieren, planen, die Montage durchführen, prüfen und bewerten sowie reflektieren. Diese Tätigkeiten sind im exemplarischen Lernfeld jeweils **fett** gedruckt. Ein solcher Performanz-Schwerpunkt wird dem vorherrschenden pädagogischen Kompetenzverständnis nicht gerecht. Denn Kompetenzen manifestieren sich zwar in dem situativen Bewältigen von Anforderungen (Performanz) und beziehen sich entsprechend auf Handlungsvollzüge; mit dem Kompetenzbegriff werden aber gerade die zugrundeliegenden dauerhafteren Dispositionen thematisiert, also die dem Handeln inhärenten mentalen Prozesse und Wissensbestände (vgl. KLIEME/ HARTIG 2007, 13). Pragmatisch gesehen ergibt sich aus der abstrakten Offenheit der Lehrplanvorgaben in Verbindung mit dem meist dysfunktional gesetzten Aussagenschwerpunkt berufliche Performanz statt Kompetenz in den Lernfeldern die Konsequenz, dass eine unmittelbare Umsetzung dieser Lernfelder in eine Sequenz von Lernsituationen nicht möglich ist. Der direkte Weg „vom Lernfeld zur Lernsituation“ ist schlichtweg eine Sackgasse oder besser: ... er führt orientierungslos in die Wüste (vgl. systematisch BUSCHFELD 2000; PÄTZOLD 2000; HEID 2000; TRAMM/ REETZ 2010; vgl. eher pragmatisch KREMER/ SLOANE 2000; EMBACHER/ GRAVERT 2000; SCHÄFER/ BADER 2000).

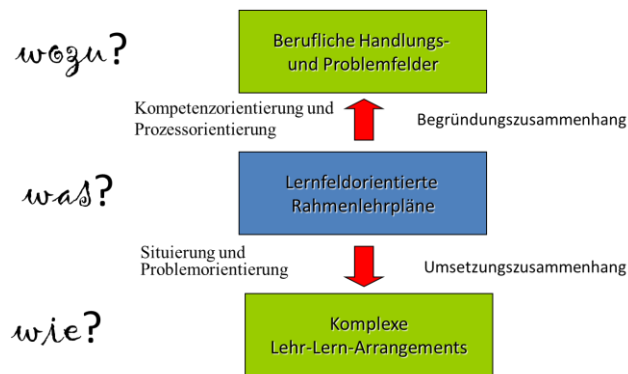


Abb. 2: Umsetzungs- und Begründungszusammenhang lernfeldorientierter Rahmenlehrpläne

Demnach ist es unverzichtbar, sich vor der Umsetzung der Lernfelder Klarheit darüber zu verschaffen

1. worum es bei dem jeweiligen Lernfeld überhaupt geht, welche Arbeits- und Geschäftsprozesse sowie Probleme im Zentrum des Lernfeldes stehen,
2. welche Kompetenzen mit Blick auf die Anforderungen dieses Lernfeldes (Arbeits- und Geschäftsprozesse sowie Probleme) erworben werden sollen,
 - wie also der Lernende zukünftig die beruflichen Anforderungen in diesem Bereich bewältigen oder gestalten soll. (Routinetätigkeiten oder auch Störungen und Sonderfälle? Nach Anweisung oder aufgrund theoretischer Einsicht usw.);
 - was genau er können, kennen und verstehen soll? Welche Einstellungen und Werthaltungen sollen entwickelt werden? Welche Motivation und Handlungsbereitschaft ist anzustreben?
3. welche Wissensgrundlage diesen Kompetenzen zugrunde liegt bzw. in ihnen enthalten ist. Dabei ist sowohl deklaratives als auch prozedurales und konditionales Wissen gemeint, also ein Wissen über Sachverhalte, ein Verfahrenswissen oder Knowhow, das sich im konkreten Tun erweist und schließlich ein metakognitives Wissen, über das ich steuern kann, wann ich welches Wissen wozu benötige;
4. welches die spezifische Funktion und der besondere Schwerpunkt dieses Lernfeldes im Gesamtzusammenhang des Lernfeldcurriculums und was sein besonderer Beitrag zum Kompetenzentwicklungsprozess der Schülerinnen ist.

Wir bezeichnen diesen komplexen Klärungsprozess des „Was“ aus dem „Wozu“ als **curriculare Analyse**.

Die KMK-Handreichung zum Lernfeldkonzept betont den Bezug der Lernfelder auf berufliche Handlungsfelder, hebt aber auch zugleich hervor, dass es dabei keinen direkten Ableitungszusammenhang gäbe, sondern dass die beruflichen Anforderungen aus einer didaktischen Perspektive mit Blick auf den angestrebten Bildungsprozess zu reflektieren und damit

auch zu relativieren seien. Damit bezieht sich die KMK auf den komplexen curricularen Begründungszusammenhang beruflicher Curricula, wie ihn insbesondere REETZ (1984) im Anschluss an ROBINSOHN (1967), BLANKERTZ (1971; 1977) und ROTH (1971) ausgearbeitet hat. Berufliche Curricula sind danach im Spannungsfeld dreier curriculärer „Relevanzprinzipien“ verortet, auf die bezogen Inhalte auszuwählen und zu begründen seien (vgl. TRAMM/ REETZ 2010):

- dem Situationsprinzip, womit auf die Relevanz eines Bildungsangebots für spezifische zukünftige Verwendungssituationen abgehoben wird,
- dem Wissenschaftsprinzip, wobei auf die Bedeutung eines Gegenstandes im Gefüge der Wissenschaft verwiesen wird und damit auf die Chance des Jugendlichen, Grundlagen für ein vertieftes Verständnis seiner Praxis und zugleich für weiteres Lernen in Weiterbildung und Hochschule zu legen,
- dem Persönlichkeitsprinzip, womit schließlich und durchaus übergeordnet danach gefragt wird, welchen Beitrag ein Lerngegenstand im Prozess der Persönlichkeitsentwicklung des Jugendlichen zu leisten vermag.

Die nachfolgende Abbildung illustriert diesen komplexen Begründungszusammenhang, in dem die curriculare Analyse von Lernfeldern zu operieren hat. Als normativer Bezugsrahmen der curricularen Lernfeldarbeit wird in dieser Darstellung auf die von den Kultusministern 1991 formulierte Leitidee der Berufsschule verwiesen, die den durch die Schulgesetze der Länder verankerten staatlichen Bildungs- und Erziehungsauftrag einerseits und das im dualen System übergreifend verfolgte Qualifizierungsziel andererseits auf den Begriff bringt (vgl. auch TRAMM 2003).

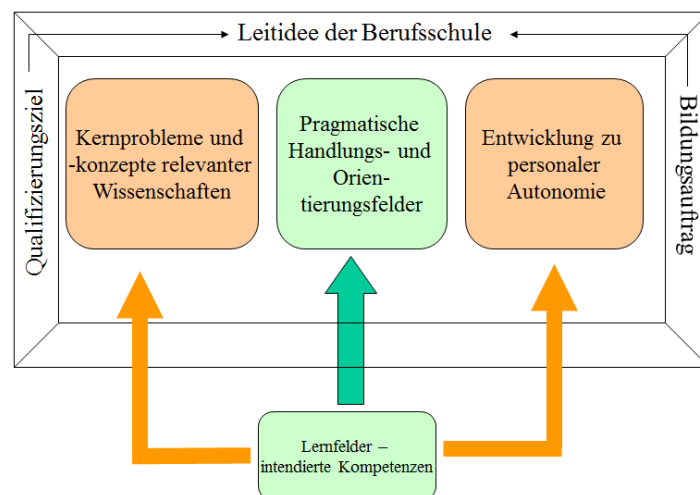


Abb. 3: Begründungszusammenhang curriculärer Entwicklungsarbeit

In einer Reihe von Projekten, die das Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Universität Hamburg in den letzten Jahren wissenschaftlich begleitet hat, wurde eine Bearbeitungsstrategie dieser curricularen Analyse ausgeformt, die im Folgenden kurz schematisch skizziert und in Form eines „Analyseformats“ illustriert wird.

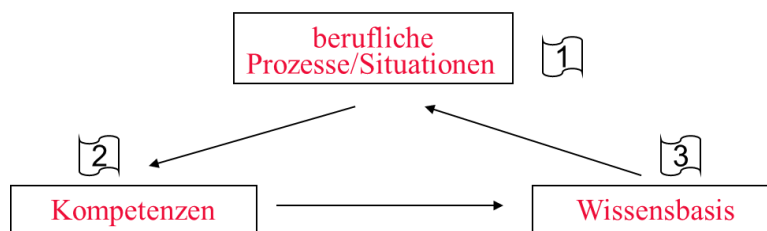


Abb. 4: Aspekte der curricularen Analyse

Zunächst gilt es mit Blick auf den jeweiligen Beruf zu klären, welche Arbeits- und Geschäftsprozesse sowie Situationen zentral für das jeweilige Lernfeld sind. Um anschließend zu bestimmen welche Kompetenzen zur Bewältigung dieser beruflichen Anforderungen notwendig erscheinen und welche Wissensbasis den Kompetenzen unterliegt. Zur Ausarbeitung dieser Zusammenhänge können neben Analysen von Berufen und beruflichen Prozessen fachwissenschaftliche Strukturen, Wissensmodelle sowie das grundlegende Bildungskonzept der Berufsschule herangezogen werden. Die beschriebene und graphisch dargestellte Abfolge ist dabei nicht strikt linear zu verstehen, sondern erfordert einen iterativen Prozess, der durch häufige Perspektivwechsel gekennzeichnet sein kann.

Im Rahmen der Curriculumentwicklung des Hamburger Schulversuchs EARA lautete die entsprechende Handlungsempfehlung an die Arbeitsgruppen der beteiligten Schulen folgendermaßen:

1. Welcher berufliche Prozess steht in diesem Lernfeld im Zentrum?
 - Benennen und beschreiben Sie den idealtypisch-vollständigen Prozess (Kernprozess) in seiner einfachen Form (z. B. einfaches Verkaufsgespräch), ohne Störungen oder Varianten. Versuchen Sie, diesen idealtypischen Kernprozess zu strukturieren, d. h. Schritte und Phasen in diesem Prozess zu identifizieren und darzustellen.
 - Versuchen Sie, diesen beruflichen Prozess auszudifferenzieren, d. h. unterschiedliche Varianten dieses Prozesses zu identifizieren, wie sie sich z. B. aus Abweichungen vom einfachen Regelfall, aus Störungen im Ablauf (Einwände, Bedenken des Kunden) ergeben können.
 - Entscheiden Sie, welche der Prozessvarianten so wesentlich sind, dass sie zum Lerngegenstand in diesem Lernfeld werden sollen. Argumente dafür sind insbesondere die Praxisrelevanz einer Prozessvariante oder die exemplarische Bedeutung, weil hieran z. B. besonders gut ein für den Beruf wesentliches Problem oder Prinzip verdeutlicht werden kann.

Als Ergebnis sollten Sie (a) eine strukturierte Beschreibung des beruflichen Kernprozesses und (b) eine möglichst strukturierte Auflistung der Prozessvarianten vorliegen haben.
2. Welche Kompetenzen sollen die Schülerinnen und Schüler in Bezug auf diesen beruflichen Prozess und anhand dieses Prozesses erwerben?
 - Welche beruflichen Prozesse oder auch Teilprozesse sollen die Schüler nach

Beendigung dieses Lernfeldes durchführen können? Mit welchem Grad an Unterstützung, Hilfestellung, Sicherheit sollen sie dies durchführen können?

- Welche Einsichten und Erkenntnisse sollen die Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf den Gegenstandsbereich dieses Lernfeldes erwerben? Welche Zusammenhänge sollen sie mit diesem Lernfeld verstehen und damit auch erklären können?
- Welche Phänomene, Sachverhalte, Abläufe und Prozesse, Begriffe und Theorien im Zusammenhang mit den beruflichen Prozessen dieses Lernfeldes sollen die Schüler kennen, beschreiben und benennen können?
- Welche Einstellungen und Haltungen sollen die Schüler im Hinblick auf diesen Prozessbereich und am Beispiel dieses Prozessbereichs erwerben?
- In welchem Umfang und welcher Tiefe sollen die angestrebten Kompetenzen (Können, Verstehen, Wissen, Wollen) nach erfolgreichem Durchlaufen dieses Lernfeldes verfügbar sein?

Als Ergebnis dieses Arbeitsschrittes sollten Sie möglichst präzise die Antworten auf diese vier Fragekomplexe auflisten und dabei jeweils mit den für Sie wichtigsten Kompetenzen beginnen.

3. Welches spezifische Wissen ist Grundlage dieser Kompetenzen? Auf welches Wissen greift jemand zurück, der über die unter 2. beschriebenen Kompetenzen verfügt?

- Beginnen Sie dabei mit der jeweils wichtigsten Kompetenz, identifizieren Sie das jeweilige Sach- und Verfahrenswissen und versuchen Sie, dieses zu strukturieren (z. B. Wissen über die Ware, über die Kunden, über Interaktionsverläufe usw.).
- Versuchen Sie zugleich Schlüsselbegriffe zu identifizieren, die in diesem Prozesszusammenhang eine herausragende Rolle spielen (Kundenorientierung, AIDA etc.).
- In welchem Umfang und welcher Tiefe soll das Wissen nach erfolgreichem Durchlaufen dieses Lernfeldes verfügbar sein?

Als Ergebnis dieses Arbeitsschrittes sollten Sie den relevanten beruflichen Prozessen aus 1 systematisch strukturierte Wissensbereiche zuordnen. Und Sie sollten insbesondere im Hinblick auf die Prozessvarianten relevante Schlüsselbegriffe auflisten.

Die Komplexität des Vorgehens erhöht sich noch weiter, wenn man zur Kenntnis nimmt, dass die beschriebene Strategie von gegebenen betrieblichen Prozessen in der Wahrnehmung der an der Curriculumentwicklung beteiligten Lehrkräfte ausgeht und diese nach den korrespondierenden Kompetenzen und der damit verbundenen Wissensbasis hinterfragt. Persönlichkeits- bzw. Bildungsbezug und Wissenschaftsbezug werden dabei im Grunde zunächst aus einer einseitig funktionalistischen Perspektive heraus angesprochen. Dies aber wird ihrem Gewicht im komplexen curricularen Begründungszusammenhang nicht gerecht. Weiterhin ist in Bezug auf die Kompetenzen festzustellen, dass hier normative Festlegungen gefordert sind, die sich nicht aus der Beschreibung vorfindlicher Arbeits- und Geschäftsprozesse ableiten lassen (dies wäre ein naturalistischer Fehlschluss). Und bezüglich der Wissensbasis ist zu berücksichtigen, dass es auch hier nicht allein darum gehen kann, pragmatische Kompetenzen zu fundieren, sondern darüber hinaus ja auch intendiert ist, einen Zugang zu den Kernproblemen und Grundkategorien der einschlägigen Wissenschaften zu eröffnen.

All dies macht deutlich, dass die von den beruflichen Prozessen ausgehende pragmatische Analyse ergänzt werden muss um komplementäre Analysen

- zu den mit der Berufsausbildung angestrebten Bildungszielen vor dem Hintergrund der normativen Leitvorstellungen der Berufsausbildung. Erst auf dieser Grundlage lassen sich die Fragen nach dem intendierten kognitiven Niveau der Kompetenzen und auch nach dem Stellenwert sozialer und humaner Kompetenzen im Sinne ROTHs (1971) beantworten;
- zur fachwissenschaftlichen Modellierung des jeweiligen Lernfeldkomplexes, womit konkret die Frage aufgeworfen ist, durch wen und wie der Gegenstandsbereich eines Lernfeldes wissenschaftlich erforscht und modelliert worden ist, welches die kategorialen Probleme und Fragestellungen dazu aus wissenschaftlicher Sicht sind und über welche zentralen Begriffe und Konzepte diese sprachlich erfasst, symbolisch abgebildet und technisch bearbeitet werden. Weiterhin wäre auch nach repräsentativen empirischen Daten zum jeweiligen Problemkreis zu fragen. Schließlich muss auch diese fachwissenschaftliche Analyse – die der klassischen Sachanalyse im Kontext didaktischen Denkens weitgehend entspricht – in folgende Frage münden: Über welche Probleme, Begriffe, Modelle, Techniken und Daten kann den Lernenden ein angemessen tiefer Verständniszugang zur Thematik erschlossen werden und über welche Beispiele können die Lernenden selbst im KLAFKIischen Sinne (1963; 1996) für diese spezifische theoretische Perspektive „erschlossen“ werden? Aus dieser fachwissenschaftlich-bildungstheoretischen Analyse kann der Blick dann wieder dafür geöffnet werden, welche – vielleicht bisher noch nicht beachteten – beruflichen Prozesse oder Prozessvarianten das Potenzial bieten, die Kompetenzentwicklung der Schüler voranzubringen

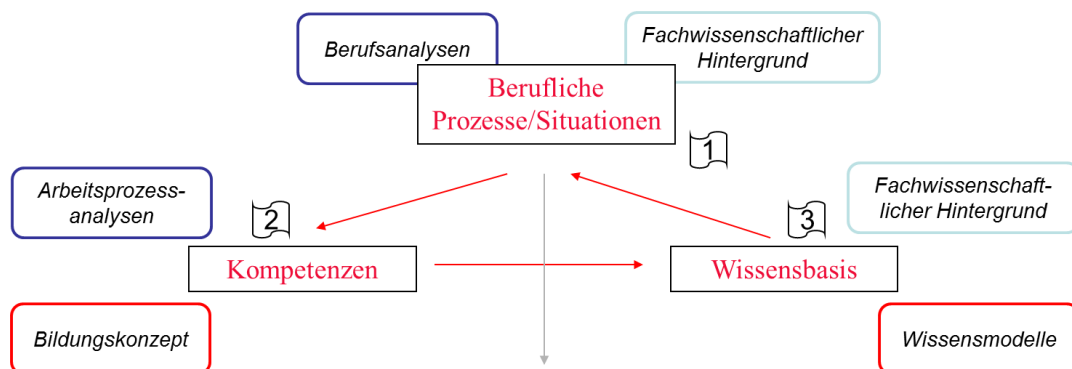


Abb. 5 : Erweiterte curriculare Analyse

Letztlich zeigt sich hier ein komplexes Feld curriculärer Analyse, das der Programmatik der komplexen didaktischen Transformation durchaus ähnlich ist (HAUPTMEIER/ KELL/ LIP-SMEIER 1975; MÖHLENBROCK 1979; TRAMM 1996). Dabei werden Gedanken der didaktischen Analyse und der kategorialen Bildung KLAFKIs (1963; 1996) aufgenommen und dadurch erweitert, dass nicht allein wissenschaftliche Inhalte nach ihrem Bildungsgehalt

befragt werden, sondern über die Einbeziehung der beruflichen Prozesse und Anforderungen beruflicher Praxis eine dezidiert pragmatische Perspektive gesucht wird.

Im Projektzusammenhang von EARA wurde das Ergebnis dieses curricularen Analyseprozesses, der im Wesentlichen von den Lehrern unter methodischer Anleitung der wissenschaftlichen Begleitung durchgeführt wurde, in Form eines sogenannten „Planungsformats“ dokumentiert. Dieses Planungsformat sollte zugleich den Analyseprozess anleiten und standardisieren, die Darstellung strukturieren und die Rezeption der Analysen anderen erleichtern.

| Lernfeld X: | Bezeichnung des Lernfeldes | Ausbildungsjahr Zeitrichtwert: xx Stunden |
|--|----------------------------|--|
| Verantwortlich | Querbezug | Ordner |
| <u>I. Curriculare Analyse</u> | | |
| Kompetenzdefinition nach KMK-RLP: Text aus RLP . | | |
| Curriculare Funktion: Aufgaben des Lernfeldes im Curriculum . Bezüge zu anderen Lernfeldern . | | |
| Zentrale Prozesse und relevante Prozessvarianten: Kurze sequenzielle Beschreibung des Kernprozesses . Auflistung von Prozessvarianten, die besonders praxisrelevant oder von hoher systematischer Bedeutsamkeit sind . | | |
| Kompetenzen: Zu erwerbende Fähigkeiten, Erkenntnisse und Einstellungen . Hinweis auf das angestrebte Kompetenzniveau . | | Wissensbasis: Faktenwissen, konzeptuelles Wissen und prozedurales Wissen . Strukturwissen und Schlüsselkonzepte . |

Abb. 6: Planungsformat - curriculare Analyse

3 Kompetenzdimensionen - Die Perspektive des lernfeldübergreifenden Kompetenzentwicklungsprozesses

Wenn im Rahmen curriculärer Analyse und Planung auf der Lernfeldebene die ganzheitliche Betrachtung aller Lernfelder und ihre Beziehungen zueinander nicht beachtet werden, droht unter dem Anspruch prozessorientierter Curriculumentwicklung der Blick auf den Prozess verloren zu gehen, um den es auch im Lernfeldkonzept zentral gehen muss: Der Blick auf den Kompetenzentwicklungsprozess der Schüler über die Lernfelder und damit den gesamten Bildungsgang hinweg. Um einer Zerstückelung lernfeldbezogener Lernprozesse entgegenzuwirken, muss der Kompetenzentwicklungsprozess über die Lernfelder hinweg in die curriculare Planung einbezogen werden (vgl. dazu auch RAUNER 1999). Aus curriculärer Entwicklungsperspektive gilt es also, einer Partialisierung der Lernprozesse mit einer systematischen Betrachtung der vorher durchlaufenen und später folgenden Lernprozesse entgegenzuwirken, um der individuellen Entwicklung über die Lernfelder hinweg gerecht zu werden (im Sinne des Persönlichkeitsprinzips nach REETZ 1984).

In den Hamburger Lernfeldprojekten bis hin zu EARA haben sich hierfür lernfeldübergreifende Kompetenzdimensionen als ein sinnvolles Instrument erwiesen. Sie sind in Anlehnung an die pädagogische Anthropologie von ROTH (1971), mit der Trias aus Sach-, Sozial- und

Selbstkompetenz entwickelt worden. Das Kompetenzkonzept von ROTH (1971) zielt auf ein verständiges, sach- und sozialeinsichtiges sowie moralisch verantwortliches Handeln. Kompetenzdimensionen fokussieren auf eine bestimmte Dimension oder Perspektive der Berufstätigkeit und das systematische Wissen, das dieser Tätigkeit zugrunde liegt. Sie 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 betreiben (vgl. TRAMM 2009b, 14).

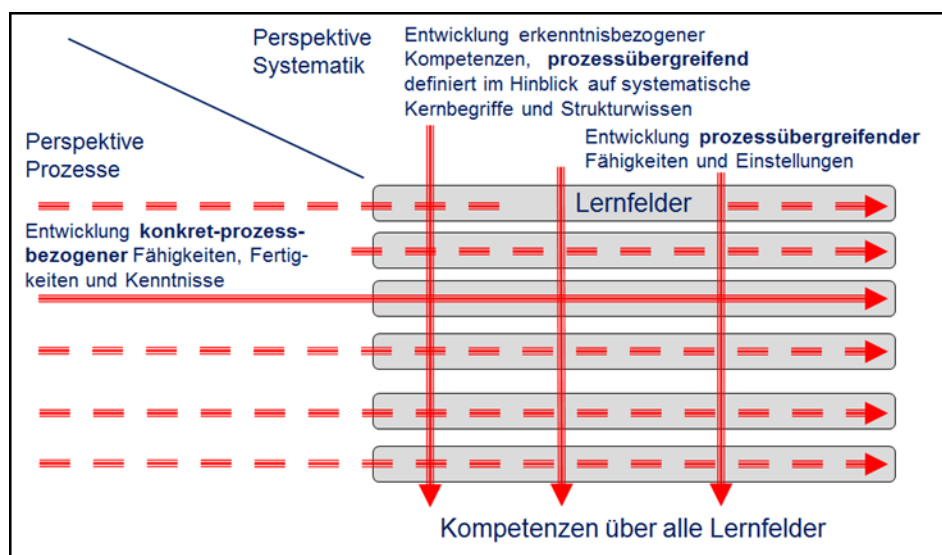


Abb. 7: Hamburger Kompetenzmatrix

Für die fachdidaktische Differenzierung von Kompetenzdimensionen hat es sich als sinnvoll erwiesen, auch innerhalb von Kompetenzdimensionen weiter zu differenzieren und Kompetenzsubdimensionen auszuarbeiten. Dies betrifft vor allen Dingen den Bereich der berufsbezogenen Sachkompetenz. Eine solche pragmatische Ausdifferenzierung von Kompetenzen dient hauptsächlich der Komplexitätsreduktion, was eine Strukturierung des curricularen Planungshorizonts ermöglicht. Die Differenzierung erfüllt damit eine ähnliche Funktion, wie die Fächerung des Unterrichts. Im Gegensatz dazu beruht die 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 und der damit verbundenen Wissensbereiche. Die Ausdifferenzierung ist ein Resultat originär curricular-didaktischer Überlegungen (vgl. TRAMM 2009b, 11 f.). Während der curricularen Entwicklungsarbeit und auch darüber hinaus haben die Kompetenzdimensionen einen vorläufigen Status, weil es sich prinzipiell eher um eine im pragmatischen Kontext definierte Verständigungsgrundlage für kooperative curriculare Ent-

wicklungsarbeit handelt, als um eine abgeschlossene oder auch nur abschließbare, wissenschaftlich gesicherte Arbeitsbasis (vgl. TRAMM 2009a, 20 f.).

Im Projekt EARA wurden die Kompetenzdimensionen in einem diskursiven Entwicklungsprozess mit Vertretern der beteiligten Schule entwickelt. Der Prozess war heuristisch angelegt und erfolgte mit Blick auf das Kompetenzmodell von ROTH (1971), auf das Handlungsebenenmodell von RESCH (1988) und auf der Grundlage einer systemtheoretischen Konzeption in Anlehnung an das St. Gallerer Managementkonzept von ULRICH (1987) (siehe hierzu ausführlicher TRAMM 2009a, 21; TRAMM 2009c, 97). Weiterhin waren die Erfahrungen und Ergebnisse aus den Projekten Lerne*MFA, EvaNet-EH und ERIC wichtige Bezugspunkte.

Die Entwicklung der Kompetenzdimensionen 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 8 zeigt das im Projekt EARA entwickelte Kompetenzstrukturmodell für die Büroberufe. Es wurden sechs Kompetenzdimensionen und 23 Kompetenzsubdimensionen differenziert.

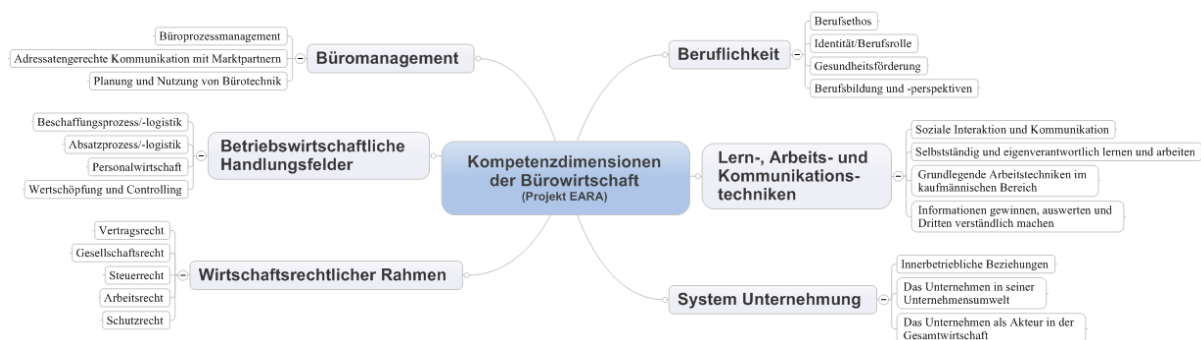


Abb. 8: Kompetenzdimensionen der Bürowirtschaft - Projekt EARA

Die Kompetenzmatrix in Abbildung 9 verdeutlicht anhand der Kreuze, dass die Kompetenzentwicklung sich grundsätzlich über die Lernfelder hinweg vollzieht, wobei diese Kompetenzentwicklung jedoch 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.

| LF | Beruflichkeit (BE) | | | | Lern-, Arbeits- und Kommunikationstechniken (LAKO) | | | | System Unternehmung (SYST) | | Wirtschaftsrechtlicher Rahmen (NORM) | | | | | Informations- und Kommunikationswirtschaft (IK) | | | Betriebswirtschaftliche Handlungsfelder (BWH) | | | | |
|----|---------------------|----------------------------|----------------------------|--|--|---|---|---|---------------------------------------|--|--|-----------------------|----------------------------|-------------------------------|----------------------|---|------------------------------|---|---|--------------------------------------|--------------------------------|---------------------------|--------------------------------------|
| | Berufsbildung (BE1) | Identität/Berufrolle (BE2) | Gesundheitsförderung (BE3) | Berufsbildungs- und Perspektiven (BE4) | Soziale Interaktion und Kommunikation (LAKO1) | Selbständig und eigenverantwortlich lernen und arbeiten (LAKO2) | Grundlegende Arbeitstechniken im kaufmännischen Bereich (LAKO3) | Informationen gewinnen, auswerten und Dritten verständlich machen (LAKO4) | Innenbetriebliche Beziehungen (SYST1) | Das Unternehmen in seiner Unternehmensumwelt (SYST2) | Das Unternehmen als Akteur in der Gesamtwirtschaft (SYST3) | Vertragsrecht (NORM1) | Gesellschaftsrecht (NORM2) | Steuer-, Handelsrecht (NORM3) | Arbeitsrecht (NORM4) | Schutzrecht (NORM5) | Büroprozessmanagement (IK-1) | Adressatengerechte Kommunikation mit Marktpartnern (IK-2) | Planung und Nutzung von Bürotechnik (IK-3) | Beschaffungsprozess-/logistik (BWH1) | Absatzprozess-/logistik (BWH2) | Personalwirtschaft (BWH3) | Wertschöpfung und Controlling (BWH4) |
| 0 | | | | X | X | | X | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1 | | | | | X | | X | | X | | | X | | | | | | | X | X | | | X |
| 2 | | | X | | X | X | X | X | X | | X | | X | X | X | X | | X | | | | X | |
| 3 | X | | | | | | X | X | X | X | X | | | | X | | X | | X | | | | X |
| 4 | | | | | | | X | X | X | X | | | | X | | | | | | X | | | X |
| 5 | | | | | | | X | | | | | | | X | X | | X | | | | | X | |
| 6 | | | | | | X | X | X | | X | X | | X | | X | | X | | X | X | | | X |
| 7 | | | | | X | X | X | | | | X | X | | | | X | X | X | | | | | |
| 8 | | | | | | | X | | | X | | X | | | | | X | | X | | | | X |
| 9 | X | | | X | | | X | X | X | X | X | X | X | | | | | | X | | | | X |
| 10 | | | | | X | X | X | | | X | | | | | X | | | | | | | | X |

Abb. 9: Kompetenzmatrix EARA

Innerhalb der Kompetenzdimensionen können Kompetenzen unterschiedlicher Art angestrebt werden (Abb. 10):

- 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.

In Anbetracht der verschiedenen Kompetenzbereiche bedarf es einer intensiven Auseinandersetzung mit idealtypischen Kompetenzverläufen über die Lernfelder hinweg. Es kann nicht davon ausgegangen werden, dass die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz in gleichen Entwicklungsschritten verläuft, wie etwa die Aneignung einer neuen Software oder das sukzessive Verstehen der Kostenrechnung. Eine kompetenzbezogene curriculare Planung, die Prozesse der Kompetenzentwicklung anbahnen und begleiten will, muss den unterschiedlichen Entwicklungslogiken der verschiedenen Kompetenzdimensionen folgen bzw. muss zunächst einmal danach forschen, mit welchem Entwicklungsmodell der Lernprozess in jeder einzelne der Kompetenzdimensionen am besten zu verstehen und dann auch zu unterstützen ist.

| Kompetenzbereiche | Kompetenz Die Schülerinnen ... | | Schwerpunkt |
|--|---|--|---|
| pragmatische Kompetenz (das Handeln betreffend) | können ... <ul style="list-style-type: none"> planen vorbereiten entscheiden begründen | <ul style="list-style-type: none"> ausführen, evaluieren dokumentieren auswerten | Auf die Fähigkeit zum Handeln gerichtet – komplexe Handlung oder elementare Handlung (eine oder mehrere Stufen im Handlungszyklus umfassend) |
| epistemische Kompetenz (das Wissen bzw. die Erkenntnis betreffend) | erkennen, verstehen | | auf Zusammenhänge gerichtet <ul style="list-style-type: none"> - komplexionshierarchisch (Teil-Ganzes, Kausalität) - abstraktionshierarchisch (Zuordnung zu Konzepten/ Begriffen) |
| | kennen | | auf einzelne Fakten gerichtet (Termini, Sachverhalte/ Phänomene, Normen) |
| | können (be)urteilen, kognitiv werten | | auf die rationale Bewertung von Sachverhalten gerichtet |
| emotionale Kompetenz (auf Einstellungen gerichtet) | emotional werten, achten schätzen, respektieren | | auf die Gefühlsmäßige Bewertung gerichtet |
| volitional- motivationale Kompetenz (auf Absichten gerichtet) | wollen | | auf die Bereitschaft zur Handlung gerichtet |

Abb. 10: Kompetenztaxonomie

4 Vom Lernfeld zur Sequenz von Lernsituationen – Verknüpfung von Prozessbezug und Systematik in den Lernsituationen

Auf der Grundlage der curricularen Analysen und nachdem geklärt ist, welchen Beitrag zur Kompetenzentwicklung in den verschiedenen Kompetenzdimensionen jedes einzelne Lernfeld zu leisten hat, ist der Zielhorizont der einzelnen Lernfelder in Form von strukturierten Kompetenzbeschreibungen und Hinweisen auf die dem zugrunde liegende Wissensbasis vereinbart. Damit ist eine tragfähige Grundlage für den nächsten Schritt der curricularen Entwicklungsarbeit geschaffen, nämlich die Umsetzung jedes der Lernfelder in Form einer Sequenz von komplexen Lehr-Lern-Arrangements. Dabei kann zwischen der groben Gliederung des Lernfeldes in eine Folge von Lehr-Lern-Arrangements im Zuge der **Strukturplanung** und der didaktischen Gestaltung dieser Lernfelder im Zuge der **Makroplanung** unterschieden werden.

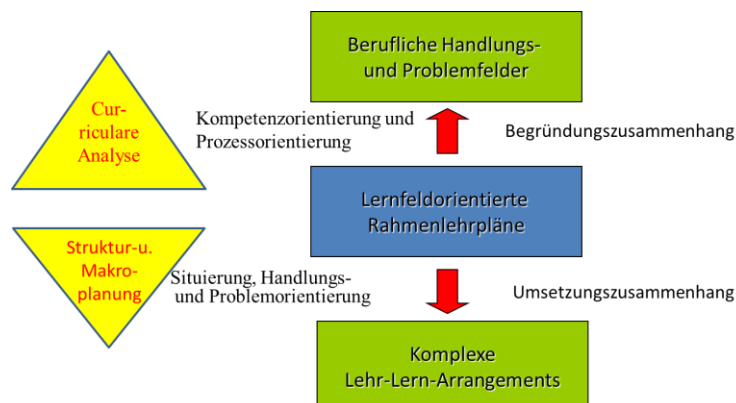


Abb. 11: Umsetzungs- und Begründungszusammenhang lernfeldorientierter Rahmenlehrpläne im Kontext curriculärer Entwicklungsarbeit

Die unterrichtliche Umsetzung der lernfeldorientierten Rahmenlehrpläne sollte im Sinne der curricularen Leitvorstellungen des Lernfeldkonzepts handlungs- und problemorientiert, situiert und mit Bezug auf konkrete berufliche oder betriebliche Problemstellungen und Prozesszusammenhänge erfolgen. Spezifisch für das Lernfeldkonzept ist der Ansatz, dass dies überwiegend so erfolgen soll, ausgehend und entlang von betrieblichen Arbeits- und Geschäftsprozessen handlungs- und problemorientierte Lernprozesse zu modellieren und dabei ein Wechselspiel von situiertem Lernen im Kontext betrieblicher Situationen sowie der Reflexion dabei gewonnener Erfahrungen im begrifflich-systematischen Zusammenhang einschlägiger Theorien zu ermöglichen. Damit soll schließlich erreicht werden, dass über die Auseinandersetzung mit betrieblichen Problemen und Prozessen, eine strukturierte Wissensbasis geschaffen wird, die sowohl pragmatische als auch epistemische und volitional-motivationale Kompetenzen zu fundieren vermag. Die besondere Herausforderung bei der didaktischen Gestaltung lernfeldorientierten Unterrichts liegt also einerseits in der Verknüpfung von fallbezogenem und systematischem Lernen und andererseits darin, aus der Prozessperspektive beruflicher Tätigkeit heraus ein betriebswirtschaftliches Tiefenverständnis systemischer Zusammenhänge betrieblicher Prozesse aufzubauen.

In den Hamburger Curriculumprojekten wurde eine Arbeitsstrategie zur prozessbezogenen didaktischen Gestaltung von Lernfeldern aufgegriffen, die ursprünglich im BLK-Modellversuch CULIK entwickelt wurde (vgl. TRAMM 2005; TRAMM 2009a). Im Zentrum dieser Strategie standen gemeinsam entwickelte Gestaltungskriterien für komplexer Lehr-Lern-Arrangements als verbindliche Grundlage arbeitsteilig-kooperativer Curriculumentwicklung. Die Gestaltungskriterien lassen sich zu drei Gruppen zusammenfassen (gekürzte Version nach TRAMM 2005, 3 ff.):

1) Handlungs- und problemorientiertes Lernen

Der Unterricht soll Raum geben für aktive Konstruktion- bzw. Rekonstruktionsprozesse der Lernenden. Entsprechend sind Begriffe, Theorien, Modelle, Normen, berufliche Handlungsstrategien oder Techniken als Lösungen oder Instrumente spezifischer und praxisrelevanter Handlungs- oder Orientierungsprobleme einzuführen. Dabei sind die Lerninhalte nicht isoliert oder in einer fachsystematischen Ordnung zu erarbeiten, sondern aus einem beruflich situierten Kontext. Die Ausgangssituation des handlungsorientierten, problemlösenden Lernens, sollte dabei in dem Sinne komplex sein, dass die wesentlichen strukturellen Zusammenhänge des jeweiligen Lerngegenstandes abgebildet werden und durch den Lernenden schrittweise erschlossen werden können. Als Situationen dieser Art bieten sich ausbildungsspezifische und berufsspezifische Orientierungs- oder Handlungszusammenhänge an, insbesondere also betriebliche Arbeits- und Geschäftsprozesse etwa im Rahmen eines Modellunternehmens oder kritische, d. h. problemhaltige, herausfordernde Situationen in der Rolle als Auszubildender, Mitarbeiter oder auch als Konsument oder Wirtschaftsbürger.

2) Modellierung von Lernumwelten

Zu berücksichtigen sind nicht nur Kompetenzen die sich auf das Handeln selbst beziehen („Können“), sondern auch Kompetenzen, die diesen Handlungen zu Grunde liegenden („Verstehen“ und „Wollen“). Dabei sollten prozessspezifische und prozessübergreifende Fähigkeiten unterschieden werden. Bei den prozessübergreifenden Kompetenzen muss bestimmt werden, welchen spezifischen Entwicklungsbeitrag einzelne Lernfelder leisten. Bei der Konstruktion simulativer Lernumwelten sollten diese Kompetenzen den intentional- thematischen Kern der Modellierung bilden. Bei dem Modellierungsprozess ist es dann wesentlich frühzeitig zu klären, welche Fakten, Konzepte (Begriffe, Modelle), Prozeduren und Einstellungen sich die Lernenden aneignen sollen und über welche Probleme oder Aufgabenstellung diese situativ repräsentiert werden können. Als konzeptueller Rahmen für die Modellierung der Lernsituation sollten Geschäftsprozesse in einem Modellunternehmen dienen. In diesem Zusammenhang ist zu klären, in welchen Geschäftsprozessen und anhand welcher Probleme übergreifende Kernkonzepte kaufmännischen Handelns und ökonomischen Denkens am besten abzubilden sind. Dabei sollte immer auch Bezug zur Wertschöpfungsebenen des jeweiligen Modellunternehmens und zu gesamtwirtschaftlichen Rahmenbedingungen hergestellt werden.

3) Verknüpfung kasuistischen und systematischen Lernens

Der Unterricht soll Raum für begriffliche Reflexion und Systematisierung von Lernerfahrungen bieten. In diesem Zusammenhang ist die Dekontextualisierung von erworbenem Wissen und Können sowie deren Anwendung auf andere Zusammenhänge (Rekontextualisierung) bedeutsam. Ersteres zielt darauf ab, in spezifischen Situationen erworbenes Wissen und Können so zu abstrahieren und zu verallgemeinern, dass von den Besonderheiten der spezifischen Situation abgesehen wird und dass das über den Einzelfall hinaus Gültige erkennbar wird. In diesem Zusammenhang können auch systematische Ergänzung, Vervollständigung, Vertiefung oder Ausweitungen bereits erworbener Kenntnisse oder Fähigkeiten erfolgen. Im Zuge der Rekontextualisierung wird dieses abstrakte Wissen und Können auf neue Situationen bezogen, in einen neuen Kontext gestellt.

Im Zuge des Lernprozesses sollte die Komplexität des Lerngegenstandes sukzessive erhöht werden. Dies kann durch zusätzlich eingespielte Entscheidungsvariablen und Parameter geschehen oder dadurch, dass durch neue Problemstellungen Aspekte des Szenarios (z. B. bisher unbeachtete Daten des Modellunternehmens) bedeutsam werden und in den Wahrnehmungshorizont der Schüler rücken. Dabei sollte der Schwierigkeitsgrad von Lernhandlungen knapp oberhalb des aktuellen Standes der Lernenden liegen. Für den kaufmännischen Bereich bietet es sich an, ausgehend von einem störungsfreien Prozessverlauf zunehmend den Fokus auf Störungen und komplexere Prozessvarianten zu legen oder auch strategische und normative Entscheidungen einzubeziehen.

Für alle Lernarrangements sollten Phasen des Übens (Anwendung in strukturgleichen Situationen) und des Transfers (Anwendung in strukturell variierenden Situationen) modelliert werden. In Bezug auf den Transfer ist es wichtig, über das Modellunternehmen hinaus weitere konkrete Beispiele einzuführen. Entsprechend ist das Wechselspiel von Kontextualisierung, Dekontextualisierung und Rekontextualisierung zu beachten. Dabei bietet es sich an, Bezüge zu den Ausbildungsbetrieben sowie zu den spezifischen Erfahrungshintergründen der Berufsschüler herzustellen. In diesem Zusammenhang erscheint es weiterhin sinnvoll, in den einzelnen Lernfeldern, jeweils programmierte Prüfungsaufgaben einzubeziehen, um die Auszubildenden frühzeitig mit den Besonderheiten dieser Prüfungsform vertraut zu machen. Damit ergibt sich auch die Möglichkeit, das hierfür charakteristische Definitions- und Merkmalswissen in den Sinnzusammenhang der Lernfelder zu stellen.

Der Aufbau methodischer Kompetenzen unterschiedlicher Art (Sozialkompetenzen, Lern-, Arbeits- und Kreativtechniken, sprachliche Kompetenzen) sollte in die Lernfelder integriert werden. Dabei sollte der Erwerb solcher Kompetenzen gezielt angebahnt, unterstützt und abgefordert werden. Es erscheint sinnvoll einzelnen Lernfeldern hierfür explizite Aufgaben zu zuordnen. In den einzelnen Lernfeldern sollten Pflicht- und Profilierungsbereiche unterschieden werden.

Mit Hilfe der **Strukturplanung** werden Lernfelder in Teilsequenzen gegliedert. Für diese Teilsequenzen wurden jeweils die zentrale Problemstellung der Teilsequenz, die curriculare Funktion sowie der Zeitumfang ausgewiesen. Zur Spezifizierung der curricularen Funktion der einzelnen Teilsequenzen eignen sich Aussagen zu deren wesentlichen, intendierten Beiträgen zur Kompetenzentwicklung (z. B. Erkenntnisschritte, Entwicklung spezifischer Fähigkeiten), zu den thematischen Scherpunkten der Teilsequenzen, zur Art der Lernhandlungen oder Praxiserfahrungen. Kurz alles, was den besonderen Beitrag dieser Teilsequenz zur Kompetenzentwicklung der Lernenden prägnant charakterisiert. Grundlage der Strukturplanung sind jeweils Sequenzierungsentscheidungen auf einer Makroebene, die sich im lernfeldorientierten Unterricht spirallcurricular am Lernprozess der Schüler und nicht an der Fachsystematik orientierten sollten.

| Lernfeld 09 | | Ein Unternehmen gründen | Ausbildungsjahr: 2 Zeitrichtwert: 90 Stunden |
|--|-------------------------------|--|---|
| II Strukturplanung | | | |
| Teilsequenzen (Aufgabe/Problemstellung) | | Curriculare Funktion Erkenntnisschritte/Kompetenzschwerpunkte | |
| 1 | Eine Geschäftsidee entwickeln | <ul style="list-style-type: none"> • Die SchülerInnen formulieren Geschäftsideen. • Aufgrund ihres Vorwissens entwickeln Sie erste Ideen, wie die Geschäftsideen im Rahmen einer Unternehmensgründung umgesetzt werden können. • Die Schülerinnen erstellen Businesspläne, die überblicksweise notwendige Gegenstände zur Tätigkeitsaufnahme aufführen. Unter Berücksichtigung möglicher Eigenkapitalausstattung ermitteln sie ihren Finanzierungsbedarf. <p>Kompetenzschwerpunkte: SYST2, LAKO3, BWH4</p> | |

| | | |
|-----|--|--|
| 2 | Persönliche, wirtschaftliche und rechtliche Voraussetzungen für eine Unternehmensgründung herleiten | <ul style="list-style-type: none"> Die SchülerInnen leiten neben rechtlichen auch persönliche und wirtschaftliche Voraussetzungen für eine Unternehmensgründung her. Kompetenzschwerpunkte: BE2, BE4, NORM2 |
| 3 | Entwurf für einen Gesellschaftsvertrag formulieren | <ul style="list-style-type: none"> Bezogen auf einen Einstiegsfall zur Unternehmensgründung entwickeln die SchülerInnen einen Entwurf für einen Gesellschaftsvertrag, wobei sie Überlegungen zur Kapitaleinlage, Geschäftsführung, Vertretung, Haftung, Gewinn und Firmierung anstellen. Die SchülerInnen stellen ihre Entwürfe vor, besprechen Unterschiede und wägen Alternativen ab. Kompetenzschwerpunkte: NORM2, LAKO1 |
| 4 | Gesellschaftsform begründet auswählen | <ul style="list-style-type: none"> Die SchülerInnen informieren sich mit Hilfe von bereit gestelltem Informationsmaterial über verschiedene Gesellschaftsformen. Dabei richten sie besonderes Augenmerk auf die für den Gesellschaftsvertrag relevanten Eckpunkte (z. B. Kapitaleinlage, Haftung, ...) Bezogen auf die Geschäftsidee suchen sie weitere Gesellschafter für die Unternehmensgründung. Die SchülerInnen überarbeiten auf Basis des neu erworbenen Fachwissens ihre Gesellschaftsverträge. Kompetenzschwerpunkte: LAKO4, NORM2 |
| 5 | Finanzierungsmgl. und Kreditsicherungsarten systematisieren und die jeweiligen Vor- bzw. Nachteile abwägen | <ul style="list-style-type: none"> Die SchülerInnen lernen verschiedene Kreditarten/Darlehensformen kennen und erläutern ihre Funktionsweise. Die SchülerInnen unterscheiden die mittel- bzw. langfristige Finanzierungsform „Darlehen“ und die kurzfristige Finanzierungsform „Kontokorrent-/Dispositionskredit“; Sie entwickeln ein Verständnis für die in diesem Zusammenhang wichtigen Fachbegriffe (v. a. Tilgung, Zinsen, Rate, Annuität, Disagio, Dispositionsrahmen, Überziehungszins). Die SchülerInnen erarbeiten sich verschiedene Modelle zur Rückzahlung eines Darlehens. Im Einzelnen unterscheiden sie Annuitäten-, Abzahlungs- und Fälligkeitsdarlehen, erstellen entsprechende Tilgungspläne und erläutern Vor- und Nachteile für das Unternehmen. Entsprechend des jeweiligen Businessplans können sie durch Abwägen von Vor- und Nachteilen geeignete Finanzierungsformen ermitteln. Darüber hinaus erläutern sie verschiedene Formen der Kreditsicherung. Kompetenzschwerpunkte: LAKO2, LAKO3, LAKO4, NORM1 |
| 6 | Im Rahmen der Fremdfinanzierung Kreditangebote versch. Banken vergleichen | <ul style="list-style-type: none"> In einem nächsten Schritt vertiefen die SchülerInnen ihr Wissen über die Kreditfinanzierung. Sie vergleichen die Kreditangebote verschiedener Banken (auch Leasingangebote) quantitativ bzw. qualitativ und treffen anschließend eine begründete Entscheidung für einen Kreditgeber. Kompetenzschwerpunkte: LAKO2, LAKO3 |
| ... | ... | ... |

Abbildung 12: Strukturplanung des Lernfeldes 9 aus dem Projekt EARA (Abkürzungen unter „Kompetenzschwerpunkte“ verweisen auf die Kompetenzdimensionen, siehe hierzu Abb. 9)

Die weitere curriculare Planung erfolgt auf der Ebene einzelner Teilsequenzen in Form der sogenannten Makroplanung und führt hin zur didaktischen Planung konkreter Lehr-Lernsitu-

ationen. Dabei unterscheidet sich diese Makroplanung von konkreter Unterrichtsvorbereitung dadurch, dass sie Unterrichtseinheiten und nicht einzelne Stunden anspricht und dass sie dabei von den personalen Bedingungsbedingungen konkreten Unterrichts abstrahiert. Im Zusammenhang schulübergreifender Netzwerke bestand überwiegend die Übereinkunft, die Ebene der Makroplanung nicht mehr zum Gegenstand verbindlicher gemeinsamer Verabredungen zu machen, sondern dies den Teams der einzelnen Schulen zu überlassen. Andererseits macht es Sinn, dass bei arbeitsteiliger Lernfeldarbeit die jeweils federführende Schule ihre Planung bis zur Makroplanung offenlegt, um so die Umsetzung der Strukturplanung exemplarisch darzulegen, diese der kritischen Betrachtung der Partnerschulen auszusetzen und diesen zugleich auch konkrete Anregungen für ihre Makroplanung zu geben.

Der besondere Akzent des Planungsformats liegt darauf, über die Spalten einen Planungsprozess anzuregen, der von den intendierten Lernschritten der Schüler und den darauf bezogenen Lernhandlungen ausgeht und damit das lernende Subjekt in den Mittelpunkt der Planung stellt. Erst darauf bezogen wird nach den geeigneten Lehrimpulsen, den situativen Arrangements und Lernaufgaben gefragt. Mit der Frage nach Indikatoren erfolgreichen Lernens wird ebenfalls auf das lernende Subjekt fokussiert, aber auch eine für das Lehrerhandeln wichtige Orientierungsgröße angesprochen.

| Lernfeld X | Name des Lernfeldes | | Ausbildungsjahr: Zeitrhythmus: |
|---|---|---|--|
| III Makroplanung | | | |
| Teilsequenz 1: | | | |
| Zielformulierung/Kompetenzen | | Wissensbasis | |
| | | • | |
| Intendierter Lernschritt <i>Was wird gelernt?</i> | Lernhandlungen <i>Was tut der Lernende?</i> | Lernaufgaben/-situation <i>Impuls des Lehrenden</i> | Erfolgsindikatoren <i>Wie zeigt sich der Lerneffekt?</i> |
| | | | |
| Teilsequenz 2 bis: | | | |
| Zielformulierung/Kompetenzen | | Wissensbasis | |
| | | • | |
| Intendierter Lernschritt <i>Was wird gelernt?</i> | Lernhandlungen <i>Was tut der Lernende?</i> | Lernaufgaben/-situation <i>Impuls des Lehrenden</i> | Erfolgsindikatoren <i>Wie zeigt sich der Lerneffekt?</i> |
| | | | |

Abb. 13: Planungsformat - Makroplanung

5 Bewährung und Desiderate

Die Hamburger Kompetenzmatrix ist in mehreren Projekten als Instrument evaluativ-konstruktiver Curriculumentwicklung (siehe exemplarisch TRAMM 1992), im Rahmen diskursiver und kollegialer Zusammenarbeit angewendet und weiterentwickelt worden. Mit der Lernfeld-Kompetenz-Matrix gelingt es, prozessbezogene didaktische Planungsüberlegungen und eine subjektbezogene-entwicklungspädagogische Perspektive aufeinander zu beziehen.

Die gemeinsame kollegiale und kooperative Arbeit im Projekt EARA barg einige Herausforderungen. Begriffliche Klärungen und die Verständigung auf eine gemeinsame Arbeitsstrategie waren teilweise ebenso herausfordernd, wie die Motivation und Akzeptanz auf Seiten des Kollegiums. Weiterhin war die zeitliche Zerfaserung der Arbeitsprozesse teilweise problematisch, weil alle Beteiligten sich immer wieder erneut in die Thematik einfinden mussten und viel Zeit für die Rekapitulation vorangegangenen Problemlagen und Lösungsansätze verwendet wurde. Trotz der genannten Herausforderungen gelang es im Schulversuch EARA curriculare Produkte mit praktischem Nutzen für den Unterricht zu erarbeiten.

Die wissenschaftliche Begleitung des Schulversuchs EARA übernahm zentrale Funktionen im Prozess der Curriculumentwicklung. Hierzu gehörte die Moderation der Curriculumentwicklungsprozesse, die Bereitstellung von Instrumenten und Kriterien zur Prozessreflexion. Außerdem wurden konzeptionelle Grundlagen und inhaltliche Anreicherungen für den curricularen Diskurs eingebracht. Dabei waren die abgeordneten Lehrkräfte für die wissenschaftliche Begleitung von hoher Relevanz. Neben Ihrer Funktion als Mittler zwischen Universität und Schule waren die inhaltlichen sowie konzeptionellen Vorarbeiten, die redaktionellen Überarbeitungen der curricularen Ergebnisse und die Moderation der Workshops bedeutsam.

Zentrale Erfolge waren, neben den erarbeiteten unterrichtlichen Konzepten und Materialien, die Belebung des curricularen Diskurses, in dem die beteiligten Kollegen ihr Wissen über zentrale curriculare Kategorien und Fragestellungen erweitern konnten, sowie die Initiierung und Intensivierung von Teamstrukturen. Insgesamt gesehen hat sich die curriculare Arbeit mit den Prinzipien der Hamburger Kompetenzmatrix als gangbarer Weg für die notwendige schulnahe Konkretisierung der offenen und zentral entwickelten, lernfeldstrukturierten Rahmenlehrpläne der KMK erwiesen.

Im Kontext der curricularen Entwicklungsarbeit mithilfe der Kompetenzmatrix sind vier zentrale Forschungsdesiderate identifiziert worden:

1. Kompetenzstrukturmodelle

Ungeklärt ist das Verhältnis der entwickelten Kompetenzstrukturmodelle (Hamburger Kompetenzmatrix) zu Kompetenzstrukturmodellen, die in anderen Kontexten entstanden sind. Existiert ein gemeinsamer Kern? Wo und warum existieren Differenzen? Sind die kooperativ entwickelten Modelle empirisch überprüfbar?

2. Kompetenzentwicklung

Ungeklärt ist, wie sich Kompetenzentwicklungsprozesse tatsächlich über Lernfelder hinweg vollziehen und nach welchen Prinzipien idealtypische Entwicklungsverläufe modelliert werden können. Welche Entwicklungsmodelle können als Grundlage für die curriculare Sequenzierung über die Lernfelder hinweg genutzt werden?

3. Kompetenzdiagnostik

Ungeklärt ist, welche Verfahren der Kompetenzdiagnostik für die erarbeiteten kompetenzorientierten Ziele herangezogen werden können und ob die bekannten Verfahren den curricularen Zielraum umfassend abbilden können?

4. Individualisierung

Ungeklärt ist, wie abseits idealtypischer Kompetenzentwicklungsverläufe individualisierte Entwicklungsverläufe ermöglicht werden können und wie Lernprozesse innerhalb der erarbeiteten Zieldimensionen individuell angeregt und unterstützt werden können.

Literatur

BLANKERTZ, H. (1977): Theorien und Modelle der Didaktik. 10. Aufl., München.

BLANKERTZ, H. (Hrsg.) (1971): Curriculumforschung – Strategien, Strukturierung, Konstruktion. Essen.

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

EARA [Erprobung neu strukturierter Ausbildungsformen im Rahmen des Ausbildungskonsenses 2007-2010] (2012): Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Schulversuches Erprobung neu strukturierter Ausbildungsformen im Rahmen des Ausbildungskonsenses 2007-2010 (EARA). Hamburg.

EMBACHER, E./ GRAVERT, H. (2000): Die Arbeit mit lernfeldorientierten Lehrplänen in Schule und Unterricht – Hinweise und Anregungen zur Umsetzung in Fachklassen des dualen Systems der Berufsausbildung. In: LIPSMEIER, A./ PÄTZOLD, G. (Hrsg.): Lernfeldorientierung in Theorie und Praxis. Beiheft 15 zur ZBW, Stuttgart, 135-147.

HAUPTMEIER, G./ KELL, A./ LIPSMEIER, A. (1975): Zur Auswahlproblematik von Lerninhalten und zur didaktischen Reduktion wissenschaftlicher Aussagen. In: Deutsche Berufs- und Fachschule, 71, 899-922.

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

KLAFKI, W. (1963): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim, Basel.

KLAFKI, W. (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. 5. Aufl. Weinheim, Basel.

KLIEME, E./ HARTIG, J. (2007): Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 10, Sonderheft 8/2007, 11-29.

KMK – KULTUSMINISTERKONFERENZ (1991): Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Kaufmann für Bürokommunikation/Kauffrau für Bürokommunikation. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 29. Mai 1991. Online:
http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Bildung/BeruflicheBildung/rlp/KfmBuerokommunikation_91-05-29.pdf (03-05-2013).

KMK – KULTUSMINISTERKONFERENZ (1991): Rahmenvereinbarung für die Berufsschule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15. März 1991. Online:
http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1991/1991_03_15-Rahmenvereinbarung-Berufsschule.pdf (19-09-2013).

KMK – KULTUSMINISTERKONFERENZ (2011): 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. Online:
http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_09_23_GEP-Handreichung.pdf (03-05-2013).

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

LIPSMEIER, A. (1978): Didaktik der Berufsausbildung. Analyse und Kritik didaktischer Strukturen der schulischen und betrieblichen Ausbildung. München.

MÖHLENBROCK, R. (1979): Modellbildung und didaktische Transformation. Grundzüge und exemplarische Anwendung eines modelltheoretisch orientierten Transformationskonzepts. Dissertation, Hamburg.

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

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

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

REINISCH, H. (2003): Zu einigen curriculumtheoretischen Implikationen des Lernfeldansatzes – Überlegungen anlässlich der Beiträge von CLEMENT, KREMER, SLOANE und TRAMM in bwp@ Ausgabe 4, 1-29. Online:
http://www.bwpat.de/ausgabe4/reinisch_bwpat4.pdf (19-09-2013).

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

ROBINSOHN, S. B. (1967): Bildungsreform als Revision des Curriculum. Neuwied a.Rh. u.a.

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

RÜLCKER, T. (1976): Bildung, Gesellschaft, Wissenschaft. Eine Einführung in Grundbegriffe, Perspektiven und Grenzen deutscher Curriculumsdiskussion.

SCHÄFER, B./ BADER, R. (2000): Handlungskompetenz durch Lernfelder – Möglichkeiten einer Konzeptualisierung des Lernfeld-Ansatzes. In: LIPSMEIER, A./ PÄTZOLD, G. (Hrsg.): Lernfeldorientierung in Theorie und Praxis. Beiheft 15 zur ZBW, Stuttgart, 148-158.

SLOANE, P. F. E. (2003): Schulnahe Curriculumentwicklung. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 4, 1-23. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe4/sloane_bwpat4.pdf (19-09-2013).

SLOANE, P. F. E. (2005): Wissenschaftliche Begleitforschung - Zur wissenschaftlichen Arbeit in Modellversuchen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 101, H. 3, 321-348.

TRAMM, T. (1992): Entwicklungslinien einer evaluativ-konstruktiven und handlungsorientierten Curriculumstrategie. In: Unterrichtswissenschaft, 20, H. 3, 233-360.

TRAMM, T. (1996): Lernprozesse in der Übungsfirma. Rekonstruktion und Weiterentwicklung schulischer Übungsfirmenarbeit als Anwendungsfall einer evaluativ-konstruktiven und handlungsorientierten Curriculumstrategie. Online: <http://www.ibw.uni-hamburg.de/tramm/habilitation.pdf> (19-09-2013).

TRAMM, T. (2003): Prozess, System und Systematik als Schlüsselkategorien lernfeldorientierter Curriculumentwicklung. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 4, 1-28. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe4/tramm_bwpat4.pdf (19-09-2013).

TRAMM, T. (2005): Strategie der curricularen Entwicklungsarbeiten in CULIK. Online: http://www.ibw.uni-hamburg.de/tramm/tramm_2005_culikbericht.pdf (19-09-2013).

TRAMM, T. (2009a): 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, 65-88.

TRAMM, T. (2009b): Vom geduldigen Bohren dicker Bretter – Antworten und Überlegungen eines „beglückten“ Kollegen zum Praxisbezug der Wirtschaftspädagogik. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Profil 2, 1-22. Online: http://www.bwpat.de/profil2/tramm_profil2.pdf (19-09-2013).

TRAMM, T. (2009c): 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, 77-101.

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

TRAMM, T./ REINISCH, H. (2003): Innovationen in der beruflichen Bildung durch Modellversuchsforschung? - Überlegungen zu Intentionen, Verlauf und Ergebnissen eines Symposiums der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik auf dem 18. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft in München. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, H. 99, 161-174.

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

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

Zitieren dieses Beitrages

TRAMM, T/ KRILLE, F. (2013): Planung des Lernfeldunterrichtes im Spannungsfeld von Geschäftsprozessorientierung und lernfeldübergreifender Kompetenzentwicklung – Das Hamburger Konzept kooperativer curricularer Entwicklungsarbeit. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 24, 1-24. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe24/tramm_krille_bwpat24.pdf (11-12-2013).

Die Autoren



Prof. Dr. TADE TRAMM

Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Universität Hamburg
Sedanstr. 19, 20146 Hamburg

E-mail: [tade.tramm \(at\) uni-hamburg.de](mailto:tade.tramm@uni-hamburg.de)

Homepage: <http://www.epb.uni-hamburg.de/node/683>



FRANK KRILLE

Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Universität Hamburg
Sedanstr. 19, 20146 Hamburg

E-mail: [frank.krille \(at\) uni-hamburg.de](mailto:frank.krille@uni-hamburg.de)

Homepage: <http://www.epb.uni-hamburg.de/node/4302>