
Die KMK-Handreichungen zur Erarbeitung von Rahmenlehrplänen - eine kritische Reflexion zum zehnten Jahrestag

Die Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht (...) kennzeichnen den Bildungsauftrag der Berufsschule mit ‚Aufbau von Handlungskompetenz‘, ‚Handlungsorientierung‘ und ‚Lernfeldern‘ (KMK 1996/2000). Die Handreichungen nähern sich ihrem zehnten Jahrestag, was zum Anlass genommen wird, diese drei Merkmale einer Analyse aus lern-lehr-theoretischer Perspektive zu unterziehen. Dazu wird ein Drei-Ebenen-Modell mehrdimensionalen Handelns und Lernens im Kontext von Schule und Betrieb entwickelt. Vor seinem Hintergrund werden die Konzepte der Handlungskompetenz, der Handlungsorientierung und der Lernfelder analysiert. Abschließend wird der Frage nachgegangen, ob die KMK-Handreichungen weiterhin eine Richtschnur für die Entwicklung von Rahmenlehrplänen bilden können.

1 Modellierung des Lern-Lehr-Zusammenhangs

Mit der kognitiven Wende wird der Lern-Lehr-Zusammenhang auf drei Ebenen modelliert: interne sowie externe Bedingungen und Verhalten (vgl. Abb. 1). Das je aktuelle individuelle *Verhalten* wird ermöglicht durch die internen Bedingungen des Individuums. Zu den *internen Bedingungen* gehören beispielsweise Wissen, Fertigkeiten, Interessen, Motive und emotionale Dispositionen, die ihrerseits veränderbar und individuell geprägt sind.

Die *externen Bedingungen* bestehen aus allem, was sich aus der Sicht des handelnden Individuums außerhalb von ihm befindet und von ihm wahrgenommen wird. Im Unterricht sind das für den Schüler insbesondere das Lehrerverhalten, die Aufgaben, die Medien und Lehrformen. Diese Elemente stehen mit dem Lehrziel, den Erziehungs-, Bildungs- sowie Ausbildungszielen in Beziehung. Im Betrieb gehören aus der Perspektive des Auszubildenden zu den externen Bedingungen vor allem die Arbeitsaufgaben, die Organisation, die Werkzeuge und das Kollegenverhalten, die sich aus den Betriebs- und Ausbildungszielen ergeben.

Das Verhalten bedarf einer weiteren Differenzierung, wie die Beispiele ‚ein Gemälde betrachten‘ und ‚ein Werkstück bearbeiten‘ nahe legen. Mit ‚betrachten‘ und ‚bearbeiten‘ wird ‚Verhalten‘ beschrieben. Das ‚Gemälde‘ und das ‚Werkstück‘ sind Bezugspunkte dieses Verhaltens. Das von Außenstehenden beobachtbare Verhalten ist aber nur ein Teil aktueller individueller Aktivität; vieles, wenn nicht das meiste, läuft im Individuum für Außenstehende nicht sichtbar ab. Des Weiteren befinden sich weder das Bild noch das Werkstück im Kopf des Individuums. Vielmehr sind es die jeweils individuell erzeugten *Informationen* über diese ‚Gegenstände‘.

Die bislang eingeführte Begrifflichkeit ist somit zu erweitern. Zum einen ist Verhalten nach der beobachtbaren, meist motorischen Dimension zu unterscheiden. Zum anderen werden die-

se motorischen Aktivitäten – sofern sie nicht routiniert oder automatisiert (AEBLI 1987) ablaufen – kognitiv gesteuert. Des Weiteren werden diese Vorgänge motivational ausgelöst, ausgerichtet, aufrecht erhalten und nachverarbeitet sowie emotional getönt. Für diesen mehrdimensionalen Prozess greift der Verhaltensbegriff damit zu kurz, weswegen er zusammen mit den internen Vollzügen dem *Handeln* zugeordnet wird (STRAKA & MACKE 2005).

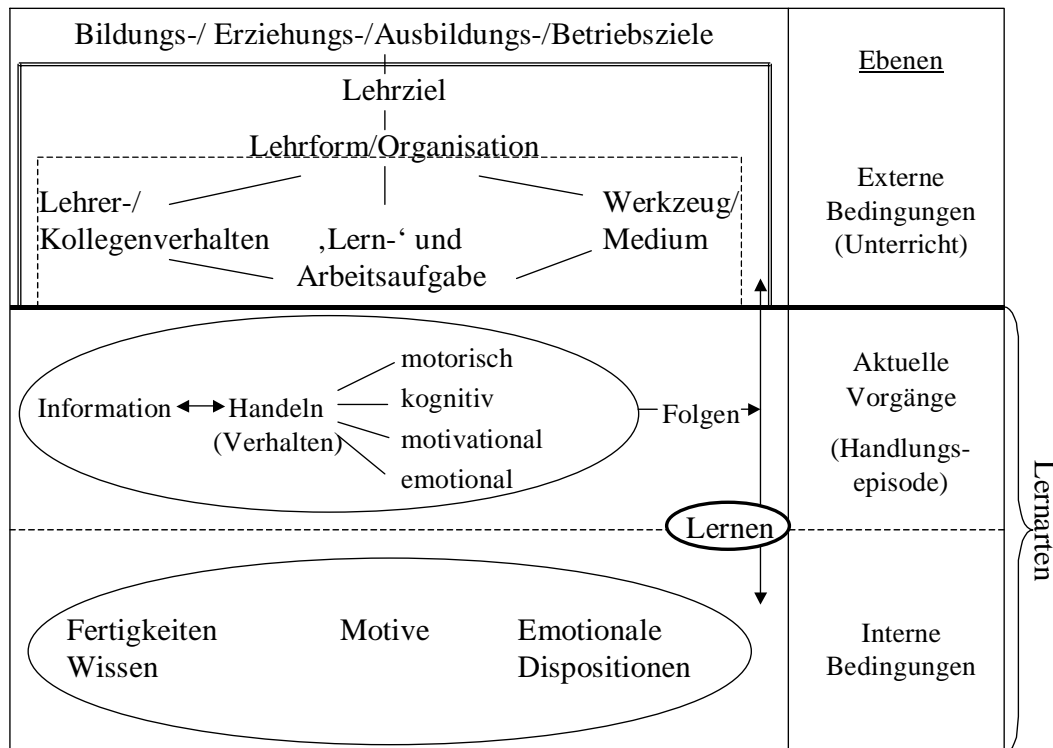


Abb. 1: Drei-Ebenen-Modell mehrdimensionalen Handelns und Lernens in Schule und Betrieb

Das Verhältnis von Handeln und Information lässt sich wie folgt kennzeichnen: Es gibt keine Information ohne Handeln und kein Handeln ohne Information. Handeln und Information sind wie zwei Seiten einer Münze untrennbar miteinander in der *Handlungsepisode* verbunden. Andererseits können Handeln und Information analytisch getrennt bestimmt werden, beispielsweise Information über ‚Zustände‘ oder ‚Prozesse‘ oder die Handlungsart ‚Selbstregulation‘ mit den Phasen Überwachen, Beurteilen und Verändern.

Wird ein Nagel in die Wand getrieben, so liegt ein Anlass dazu vor – die motivationale Dimension dieser Episode. Emotional könnte dieses Geschehen wegen potenzieller Verletzungen mit Angst belegt sein. Bevor der Hammer geschwungen wird (motorische Dimension des Handelns), könnten im Kopf Überlegungen (kognitive Dimension) zur Schlagrichtung, Eigenschaften der Wand oder des Nagels (=Information) abgelaufen sein, die dann als Handlungsplan (Operatives Abbildsystem, HACKER 1998) das Handeln leiten. Die Folgen solcher Handlungsepisoden können umgebungs- und/oder individuumsbezogen sein. *Umge-*

bungsbezogene Folgen treten ein, wenn der Nagel tief genug in die Wand getrieben ist. *Individuumsbezogene Folgen* können sein, dass sich bereichsspezifisches Wissen und bereichsspezifische Fertigkeiten, also interne Bedingungen des Handelnden, nachhaltig verändert haben. In diesem Fall – und nur dann – hat *Lernen* stattgefunden.

2 Handlungskompetenz

Handlungskompetenz wird von der KMK „verstanden als die Bereitschaft und Fähigkeit des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht, durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten“ (KMK 2000, 9). Wird diese Definition dem Drei-Ebenen-Modell zugeordnet, ergibt sich das Folgende:

Ebenen Definition	Externe Bedingungen	Aktuelle Ebene	Interne Bedingungen
Handlungskompetenz (KMK 1996/2000)	• Situationen (gesellschaftlich, beruflich, privat)	• Bereitschaft • Verhalten (sachgerecht, durchdacht, individuell und sozial verantwortlich)	• Fähigkeit

Abb. 2: Zuordnung KMK-Handlungskompetenzdefinition zu dem Drei-Ebenen-Modell von Handeln und Lernen

Das Konzept ‚Fähigkeit‘ der Definition der KMK ist der Ebene der internen Bedingungen zuzuordnen. Die Konzepte ‚Bereitschaft‘ und ‚Verhalten‘ sind der Ebene des Aktuellen zuzuweisen, und mit ‚Situationen‘ ist die Ebene der externen Bedingungen angesprochen. Die Attribute ‚sachgerecht, durchdacht, individuell und sozial verantwortlich‘ benennen in der Sprache der KMK weitere beobachtbare (z.B. sachgerecht) bzw. nicht beobachtbare (z.B. durchdacht), Verhaltensmerkmale. Allerdings werden seitens der KMK keine Kriterien angegeben, wann diese Attribute als erfüllt gelten.

Bezüglich des ‚Verhaltens‘ gilt es zu berücksichtigen, dass dieses nach abgeschlossenem Vollzug vergangen ist. Zu einem späteren Zeitpunkt muss ‚Verhalten‘ also erneut erzeugt werden. Das ist allerdings nur möglich, weil das Individuum über entsprechend ausgebildete Motive, Wissens-elemente, Fertigkeiten oder Fähigkeiten (interne Bedingungen) verfügt. Wohl können diese flüchtigen, psychischen Vorgänge (z.B. Verhalten) und Zustände (z.B. Bereitschaft) auf der aktuellen Ebene als Bestandteil einer Handlungsepisode zur Veränderung der internen Bedingungen beitragen. Eine Handlungsepisode ist aber nicht eine interne Bedingung, was zur Folge hat, dass sie nicht Lehr- bzw. Ausbildungsziel sein kann, sondern ausschließlich intendierte, nachhaltige Veränderung interner Bedingungen (BECK 1996).

Wenden wir uns der Frage zu, wie die KMK die externen Bedingungen bestimmt. Mit ‚Situation‘ erfolgt wohl eine Eingrenzung, andererseits wird mit den Attributen ‚beruflich, gesellschaftlich und privat‘ keine Situation ausgeschlossen.¹ Weiter fällt auf, dass diese Handlungskompetenzdefinition die Aspekte Information und Wissen nicht explizit einschließt. Auf den ersten Blick scheint dieser Einwand mit der Bestimmung von Fachkompetenz als einer der Dimensionen von Handlungskompetenz behoben worden zu sein. Demnach ‚bezeichnet‘ – in Ergänzung zu den Dimensionen ‚Personal-, Sozial-, Methoden- und Lernkompetenz‘ – *Fachkompetenz* „die Bereitschaft und Fähigkeit, auf der Grundlage fachlichen Wissens und Könnens Aufgaben und Probleme zielorientiert, sachgerecht, methodengeleitet und selbstständig zu lösen und das Ergebnis zu beurteilen“ (KMK 1996/2000, 9). Hier wird ausdrücklich von ‚Wissen und Können‘, den internen Bedingungen für Handeln, gesprochen. Allerdings definiert die KMK verkürzt wie folgt: „Fachkompetenz bezeichnet (...) die Fähigkeit (...) auf der Grundlage (...) von Können (...)“ (KMK 1996/2000, 9) – ein Musterbeispiel tautologischen Definierens und Jonglierens mit Bezeichnungen statt mit Bedeutungen.

Zusammenfassend ist festzustellen: Das Kompetenzkonzept der KMK spricht alle drei Ebenen des Analysemodells an, aber expliziert und systematisiert das Geflecht der unter ihm eingeschlossenen Elemente nicht hinreichend deutlich. Zu fragen ist auch, warum die KMK ausdrücklich, aber unvermittelt von ‚Methoden- und Lernkompetenz‘ spricht, wenn beispielsweise die Fachkompetenz das ‚methodengeleitete Lösen von Aufgaben‘ einschließt. Die Handlungskompetenzdefinition der KMK vernebelt damit mehr als sie klärt, was auch zur Folge hat, dass derartige Kompetenzbeschreibungen weder für Diagnostik noch für die Entwicklung von Bildungsstandards Richtschnur bilden können (STRAKA 2004a, 2004b).

3 Handlungsorientierung

„Die Zielsetzung der Berufsausbildung erfordert es, den Unterricht an einer auf die Aufgaben der Berufsschule zugeschnittenen Pädagogik auszurichten, die Handlungsorientierung betont und junge Menschen zu selbstständigem Planen, Durchführen und Beurteilen von Arbeitsaufgaben im Rahmen ihrer Berufstätigkeit befähigt“ (KMK 1996/2000, 10). Im Anschluss werden „auf der Grundlage *lerntheoretischer und didaktischer Erkenntnisse* (...)“ weitere ‚Orientierungspunkte‘ genannt, wie „berufliche Situationen“, „Handlungen sollen selbst ausgeführt werden“, „Planen bis Beurteilen ggf. durch Korrigieren und Bewerten ergänzen“, „ganzheitliches Erfassen der beruflichen Wirklichkeit“, „Integration in die Erfahrungen des Lernenden“ und „Bezüge zu sozialen Prozessen herstellen“ (KMK 1996/2000, 10, kursiv G.S.).

Offen bleibt, welche lerntheoretischen Erkenntnisse herangezogen wurden. Sollte AEBLIs Konzept gemeint sein? In diesem Zusammenhang wird häufig auf die ersten 134 Seiten seines zweibändigen Lebenswerkes: „Denken: das Ordnen des Tuns“ (1980, 1981) und auf den Aufbau von Handlungs- und Operationsschemata seiner zwölf Grundformen verwiesen. Auf die Grundform ‚Bilden von Begriffen‘ wird meist nicht eingegangen, vielleicht um auf diese

¹ Vielleicht lag bei der Erarbeitung dieser Formulierungen die Vision eines ‚allseitig gebildeten Menschen‘ zugrunde.

Weise einen Rückfall in das überwunden geglaubte Fachprinzip zu verhindern. Aber gerade in der AEBLI'schen Systematik kommt dem ‚Begriff‘ eine herausgehobene Stellung zu. Es sind Begriffe² – es müssen keine Lehrbuchbegriffe sein –, die es den Menschen ermöglichen, die Welt zu analysieren und *handelnd* zu verändern.

Denkbar ist auch, dass die Idee der ‚vollständigen Handlung‘ Pate stand. Sie hielt allerdings praktischen Überprüfungen nicht stand (NOWAK 2000) und stellt insofern wohl eher eine Ideal- als Realform menschlichen Handelns dar. Gleichgültig, ob auf die diskutierten drei oder sechs Phasen der ‚vollständigen Handlung‘ Bezug genommen wird, in keiner Phase ist ‚Lernen‘ als Element enthalten (STRAKA 1998, 2005). Die Auszubildenden müssten demnach alles schon können – sie haben sich allenfalls zu informieren und dann die weiteren Stufen zu durchlaufen, also ‚dübeln statt grübeln‘? Sollten die Auszubildenden dennoch etwas im Prozess der Arbeit erlernt haben, erfolgte das wohl mittels impliziten Lernens. In diesem Fall hätte der Handelnde zwar gelernt, aber er weiß nicht, was er gelernt hat und unter welchen Bedingungen das Gelernte gilt. Eine Übertragung auf andere Situationen in der sich angeblich ständig ändernden Berufswelt (STRAKA 2002) wäre allenfalls zufällig oder aber riskant.

Das ‚vollständige‘ Handeln erfolgt an nicht näher bestimmten ‚Arbeitsaufgaben im Rahmen der Berufstätigkeit‘. Unabhängig davon welche Aufgaben vorliegen, werden diese vom Handelnden rekonstruiert, d.h. in Information überführt. Diese Information ist flüchtig und muss zwecks Behaltens mittels Lernen zu relativ dauerhaftem Wissen werden. Den ‚didaktischen Grundsätzen‘ liegt jedoch weder ein Modell der Informationsbildung beispielsweise in Form von Bedingungs-, Zustands- und Prozessinformationen noch ein solches für ihre dauerhaften Entsprechungen als Kenntnisse, Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten zugrunde. Ein undifferenzierter Verweis auf ‚lerntheoretische Befunde‘ reicht somit nicht aus, weil das, wie noch gezeigt wird, zu eigentümlichen Lernfeldbestimmungen führen kann.

4 Analyse der Lernfeldvorstellung der KMK

Wenden wir uns der Lernfeldvorstellung der KMK zu. Dazu sind in den Handreichungen u.a. die folgenden Ausführungen zu finden: „Die Rahmenlehrpläne der KMK sind nach Lernfeldern strukturiert. *Lernfelder* sind durch Zielformulierung, Inhalte und Zeitrichtwerte beschriebene thematische Einheiten, die an beruflichen Aufgabenstellungen und Handlungsabläufen orientiert sind“ (KMK 1996/2000, 14, kursiv G. S.). Da kein Feldbegriff vorangestellt wird und mit ‚orientieren‘ ein großer Interpretationsspielraum eröffnet wird, sollen die Lernfeldmerkmale ‚Zielformulierung‘ und ‚Inhalt‘ näher betrachtet werden.

² „Aber Begriffe sind nicht einfach Inhalte des geistigen Lebens. Begriffe sind seine Instrumente. Mit ihrer Hilfe arbeiten wir. Indem wir sie auf neue Erscheinungen anwenden, werden diese gefasst, und sie ordnen sich in unserem Geiste“ (AEBLI 1987, 245).

4.1 Zielformulierung

Zur Zielformulierung werden folgende Angaben gemacht:

- ‚die Zielformulierung beschreibt die *Qualifikationen* und *Kompetenzen*, die am Ende des schulischen Lernprozesses in einem Lernfeld erwartet werden‘;
- ‚Zielformulierungen bringen den *didaktischen Schwerpunkt* und die *Anspruchsebene* (z.B. Wissen oder Beurteilen) des Lernfelds zum Ausdruck‘;
- ‚um den Rahmenlehrplan für (...) Veränderungen offen zu halten (...) soll bei der Zielformulierung ein *angemessenes Abstraktionsniveau* eingehalten werden‘;
- ‚sprachliche Formulierung nicht mit ‚soll ...‘ sondern im *Präsens*, da Zielformulierungen das zu erwartende Ergebnis der Lernprozesse im Lernfeld beschreiben‘. (kursiv G. S.)

Zur Bestimmung der *Anspruchsebenen* werden die Beispiele ‚Wissen‘ und ‚Beurteilen‘ angeführt, die der ersten und letzten Stufe der BLOOM’schen Lehrzieltaxonomie (BLOOM et al. 1956) entsprechen. Sollte mit diesem Beispiel ein verklausulierter Hinweis auf jene Klassifikation gegeben werden? Das wäre in so einer zentralen Angelegenheit zu wenig und zu unbestimmt!

Wird in Erinnerung gerufen, dass der Bildungsauftrag der Berufsschule der Handlungskompetenzaufbau ist, überrascht es, wenn Kompetenz (als individueller Lernerfolg) und Qualifikation (als Verwertbarkeit aus der Sicht der Nachfrage in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen, KMK 2000, 9) in einem Zug genannt werden. Lehrzielformulierungen beschreiben schulisch intendierte Lernergebnisse. Ihre Verwertbarkeit aus der Sicht der Nachfrager steht auf einem anderen Blatt.

Nach welchen Kriterien eine ‚didaktische Schwerpunktsetzung‘ erfolgen soll, bleibt an der zitierten Stelle offen. Deswegen muss auf andere Passagen der Handreichungen (KMK 1996/2000) zurückgegriffen werden. Für das Attribut ‚didaktisch‘ sind verschiedentlich Hinweise wie die Bestimmung von ‚für die Berufsausbildung wichtigen Situationen‘ (10), ‚berufliche Aufgabenstellungen und Handlungsabläufe‘, ‚Arbeits- und Geschäftsprozesse‘ (11) zu finden. Diese Konzepte werden allerdings nicht näher beschrieben. Welche Folgen diese offene Begrifflichkeit nach sich ziehen kann, zeigt die exemplarische Passage eines Berichts aus der Praxis der Ordnungsmittelentwicklung für Industriekaufleute: „Obwohl Ausbildungsrahmen- und Rahmenlehrpläne keine konkrete Definition zum Begriff des Geschäftsprozesses enthalten, sind sich alle Beteiligten darüber einig, dass die Arten von Geschäftsprozessen nach Kernprozessen und unterstützenden Prozessen (Supportprozessen) unterschieden werden sollen“ (ENGELHARDT 2002, 290).

Bei der Unterscheidung nach Kern- und Supportprozessen scheint das PORTER-Modell Pate gestanden zu haben. PORTERs Hauptinteresse ist zu erklären, wie Firmen oder Regionen Wettbewerbsvorteile erlangen können. Ein Ergebnis seiner Forschung ist das Konzept der Wertschöpfungskette, das primäre und unterstützende Aktivitäten unterscheidet (PORTER

1985). In diesem Kontext stellt sich die Frage, ob PORTERs Ansatz unbesehen in den Lehrplan eines staatlichen Schulwesens übernommen werden sollte, denn PORTER ist marktwirtschaftlich ausgerichtet. Eine alternative böte die ‚altdeutsche‘ Betriebswirtschaftslehre. Sie unterscheidet zwischen Betrieb und Unternehmen. *Betrieb* ist der Oberbegriff für alle Arten der Leistungserstellung und *Unternehmen* sind historische Erscheinungsformen des Betriebs, beispielsweise in einer Marktwirtschaft. Für den Betrieb wurden deskriptive Modelle wie für Leistungs-, Kosten- und Finanzströme einschließlich Rechnungswesen und Management erstellt (wie WÖHE 1990 oder TRAMM et al. 2002). Ihnen könnte unter fachdidaktischen Aspekten der Vorzug eingeräumt werden, da sie unabhängig von der Wirtschaftsordnung gelten – und genau dazu gibt die KMK keine Entscheidungshilfe.

Auch wenn in der bundesdeutschen Diskussion der Didaktik gegenüber der Methodik der Primat eingeräumt wird, soll nicht versäumt werden, sich einige KMK-Hinweise zur Methodik auf der Zunge zergehen zu lassen. Zwar wird darauf hingewiesen, dass „der Rahmenlehrplan keine methodischen Festlegungen enthält“ (KMK 1996/2000, 7). Andererseits ist wenige Zeilen später folgende Aussage zu finden: „Dabei kann grundsätzlich jedes methodische Vorgehen zur Erreichung dieses Zieles [selbstständiges und verantwortungsbewusstes Denken und Handeln als übergreifende Ziele der Ausbildung] beitragen“ (KMK 1996/2000, 7). Es drängt sich einem geradezu die Frage auf, welche lerntheoretischen Erkenntnisse diese Aussage rechtfertigen. Tatsächlich verhält es sich ja so, dass – gegeben ist ein Ziel und gegeben sind bestimmte Adressaten – die Wahl der Methode alles andere als frei ist. Vielmehr muss stets die optimale Methode gewählt werden, wenn man sie kennt. Wahlfreiheit in Methodenangelegenheiten gibt es nur dann, wenn unser empirisches Wissen zur Zielerreichung noch unvollständig ist. Aber selbst dann ist die Methodenwahl nicht beliebig, sondern muss auf der Grundlage von plausiblen Wirkungshypothesen erfolgen. Insofern wäre zu erwarten gewesen, dass die KMK ihre Adressaten zumindest auf den jeweils aktuellen Stand der Lehr-Lern-Forschung verpflichtet, weil jeder Rückfall hinter diesen Stand suboptimale Lernbedingungen erzeugt, die letztlich niemand vor den Auszubildenden verantworten kann.

4.2 Zum Inhalt

Zur Bestimmung der Inhalte werden folgende Kriterien angegeben:

- ‚es ist eine *didaktisch* begründete Auswahl der berufsfachlichen Inhalte zu treffen, die den *Mindestumfang* eines Lernfelds beschreiben‘;
- ‚eine *fachsystematische Vollständigkeit* (...) muss nicht erreicht werden‘;
- ‚ist für das Erkennen von Zusammenhängen ein *sachlogischer Aufbau* der berufsfachlichen Inhalte innerhalb der einzelnen Lernfelder sowie *über die Gesamtheit der Lernfelder* sicherzustellen‘;
- ‚die Inhalte müssen so konkret festgelegt werden, dass eine *inhaltliche Abstimmung* mit der Ausbildungsordnung möglich ist‘.

Die Merkmale ‚didaktisch‘ und ‚Mindestumfang‘ werden nicht näher bestimmt und mit dem Erlassen ‚fachsystematischer Vollständigkeit‘ Interpretationsmöglichkeiten eröffnet. Zu fragen ist, ob eine ‚inhaltliche Abstimmung‘ der Ordnungsmittel nicht eher gelänge, wenn zuerst die ‚Inhalte‘ für beide Ausbildungsorte bestimmt und dann die Schwerpunktsetzungen für Betrieb und Schule vorgenommen sowie Anforderungsniveaus und Situations- oder Rahmenbedingungen beschrieben würden. Sollten die bei uns hoch gehandelten Rechtsvorschriften dem entgegenstehen, könnte analog zu den bundesstaatlich aufgebauten USA verfahren werden. Mit den *Voluntary National Content Standards in Economics* und einem entsprechenden Kompetenzerfassungsinstrument wurden Fakten gesetzt, die inzwischen auf Bundesstaatenebene diffundieren. Des Weiteren reicht der Hinweis ‚sachlogischer Aufbau‘ der ‚Inhalte‘ und ‚über die Gesamtheit des Lernfeldes‘ nicht aus. Hier wären Strukturierungskriterien wie ‚hierarchisch‘ und/oder ‚netzförmig‘ angebracht.

4.3 KMK – Beispiel für ein Lernfeld

In der Fassung von 2000 wurden als Beispiele die ‚Lernfelder‘ für Ausbaufacharbeiter/innen im Schwerpunkt Zimmerarbeiten und Kaufleute für audiovisuelle Medien ersetzt. Da zu vermuten ist, dass inzwischen gemachte Erfahrungen aus der Lernfeldentwicklung hier einfließen, soll exemplarisch das Lernfeld 5 für den Ausbildungsberuf Kaufmann/Kauffrau für audiovisuelle Medien wiedergegeben werden (KMK 1966/2000, 20):

Lernfeld 5	Bei Personalmaßnahmen mitwirken und die eigene berufliche Entwicklung gestalten	1. Ausbildungsjahr Zeitrichtwerte: 60 Stunden
Zielformulierung		
<p>Die Schülerinnen und Schüler <i>ermitteln</i> den Personalbedarf. Sie <i>wirken</i> bei Maßnahmen der Personalauswahl, -einstellung und -verwaltung unter Beachtung arbeits-, steuer- sowie sozialversicherungsrechtlicher Rahmenbedingungen <i>mit</i>. Sie <i>verfügen</i> über Kenntnisse der Vertragsgestaltung sowie der Beendigung von Arbeitsverhältnissen und <i>wissen</i> um die Bedeutung arbeitsrechtlicher Schutzmaßnahmen. Sie <i>kennen</i> Organisationen und Institutionen, die in diesem Zusammenhang von Bedeutung sind und <i>nutzen</i> deren Angebote.</p> <p>Sie <i>wirken</i> bei Entgeltzahlungen und -abrechnungen mit und <i>buchen</i> diese Vorgänge. Kenntnisse über die Lohn- und Einkommensteuer <i>wenden</i> sie sowohl im Geschäftsverkehr mit dem Finanzamt als auch bei eigenen Steuererklärungen <i>an</i>.</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler <i>wissen</i> um die Bedeutung der Fort- und Weiterbildung für Arbeitnehmer in der AV-Medienbranche, <i>kennen</i> entsprechende Bildungsangebote und <i>nutzen</i> Beratungsmöglichkeiten.</p>		
Inhalte:		
Personalbedarfsrechnung Personalauswahlverfahren, Casting Verträge für den Personaleinsatz Tarifvertrag		

Tarifvertragsparteien
Mitwirkung/Mitbestimmung
Arbeitszeitregelungen
Jugendarbeitsschutz
Kündigung/Kündigungsschutz
Sozialversicherung, Künstlersozialkasse, betriebliche Altersvorsorge
Personaleinsatzplanung
Personalverwaltung, manuell und DV-gestützt
Datenschutz
Entgeltmodelle, Entgeltberechnung, Entgeltzahlung
Einkommensteuer
Personalbuchungen
Maßnahmen und Möglichkeiten der Fort- und Weiterbildung
Finanzierung von Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen

(kursiv G. S.)

Für die *Inhalte* ist weder eine ‚didaktische Begründung der Auswahl‘ noch der ‚sachlogische Aufbau‘ der ‚berufsfachlichen Inhalte‘ zu finden. Es handelt sich hier weitgehend um eine Aufzählung von Inhalten, wie sie in den bundesdeutschen Lehrplänen vor MAGER (1965) und BLOOM et al. (1956) in der Bundesrepublik Deutschland gang und gäbe war.

Für die *Zielformulierung* werden Verben wie ermitteln, mitwirken, verfügen, wissen, kennen, buchen, anwenden und nutzen verwendet. Sie beschreiben bereichsübergreifende (z.B. ermitteln) und bereichbezogene Handlungsarten (buchen). Sie sind zudem ungenau, denn offen bleibt beispielsweise, ob ‚anwenden‘ und ‚nutzen‘ als Synonyme zu verstehen sind. Unterschiede zwischen ‚wissen‘ und ‚kennen‘ werden nicht erörtert. Des Weiteren werden aktuelle Vollzüge aufgeführt, die wie zuvor beschrieben, flüchtig und vergänglich sind, und insofern keine Lehrziele sein können.

Die Vorgabe in den Handreichungen (KMK 2000, 16) ‚Ziele nicht mit ‚soll ...‘ sondern im Präsens zu formulieren‘ scheint hinsichtlich der Folgen nicht konsequent genug durchdacht worden zu sein. Zielformulierungen wie ‚Schüler nutzen Angebote von Institutionen‘ und ‚Beratungsmöglichkeiten‘ oder ‚wenden Kenntnisse (...) bei eigenen Steuererklärungen an‘ – sind a priori Es-Ist- bzw. Existenzaussagen.

Zielformulierungen im gleichen Atemzug mit ihrer Realisierung gleichzusetzen hat viel Gemeinsamkeiten mit dem bislang nur zu vermutendem Denkmuster: Mit der Veröffentlichung im Bundesgesetzblatt gelten die Ziele und Vorgaben der Ordnungsmittel als realisiert – und die Karawane der Ordnungsmittelleute kann sich dem nächsten staatlich anzuerkennenden Beruf zuwenden. Es ist bislang nicht flächendeckend belegt, welche Lernergebnisse tatsächlich erzielt werden. Die wenigen gesicherten Befunde lassen wenig Gutes vermuten (SCZESNY & LÜDECKE 1998) und die seit Jahren hohen Berufsabschlussprüfungserfolge sprechen tendenziell dafür, dass hier Prüfungsrituale abgehalten werden, die mehr Gemeinsamkeiten mit mittelalterlichen Lossprechungen haben als mit einem heute möglichen Assessment (STRAKA 2003).

Selbst wenn von dem Lapsus, Ziele im Präsens zu formulieren, abgesehen wird, stehen weitere Probleme ins Haus, insbesondere dann, wenn die derzeit hoch gehandelte Outputorientierung und die Forderung nach Bildungsstandards ins Blickfeld rücken. Werden die Zielformulierungen – ‚Schüler/innen setzen Kenntnisse über die Lohn- und Einkommensteuer auch bei eigenen Steuererklärungen ein‘ oder ‚nutzen Bildungsberatungsmöglichkeiten‘ – wortwörtlich genommen (fraglich ist, ob Einkommensteuerregelungen für diesen Ausbildungsabschnitt berufsbezogen sind und ob die Auszubildenden selbst schon die Voraussetzungen für eine derartige Steuererklärung erfüllen? Der Grundfreibetrag liegt derzeit bei 7.664,- Euro), lässt sich diese Zielrealisierung gültig nur ermitteln, wenn die Lehrkraft oder die Ausbildungsperson zum einen in die Privatsphäre einbricht; zum anderen kann teilweise erst lange nach Abschluss der Erstausbildung, nämlich dann, wenn die Person Beratungsmöglichkeiten zur Fort- und Weiterbildung nutzt oder einkommenssteuerpflichtig wird, Vollzug gemeldet werden.

5 Resümee und Revisionsvorschläge

Die Analyse der KMK-Handreichungen zeigt, dass die dort herangezogenen Konzepte nicht selten den Status letztlich leerer Benennungen einnehmen (vgl. Methoden- und Lernkompetenz oder Arbeits- und Geschäftsprozesse). Wurden Definitionen vorgenommen, sind diese teilweise unbestimmt (Handlungskompetenz gilt für alle Situationen), tautologisch (Fachkompetenz bezeichnet die Fähigkeit auf der Grundlage von Können) oder beliebig (Anspruchsebenen ohne Systematik). In den Lernfeldbeispielen sind Zielformulierungen zu finden, deren Realisation erst nach der Erstausbildung – also viel zu spät – zu ermitteln ist. Missverständlich sind auch manche Bezeichnungen, zu fragen ist beispielsweise, ob es angebracht ist, von *Lernorten* oder *Lernfeldern* überhaupt zu sprechen. Zum einen ist Lernen personen- und nicht ortsbezogen (BECK 1989), und ob gelernt wurde, kann ausschließlich im Nachhinein festgestellt werden, nämlich dann, wenn sich die personalen internen Bedingungen nachhaltig verändert haben. Insofern bewegen sich diese leider auch in der Berufsbildung verbreiteten Metaphern auf der gleichen Ebene wie die nachgerade prototypisch leere Zielformulierung ‚Lohnsteuerkenntnisse bei eigenen Steuerklärungen anwenden‘. Und schließlich wird auch hier die pädagogisch fundamentale Unterscheidung von Lehrziel (als dem Ziel, das sich Lehrende setzen) und Lernziel (als dem Ziel, das sich Lernende setzen und das bedauerlicherweise keinesfalls mit dem Lehrziel identisch sein muss) einfach ignoriert. Auch wenn man sich mit dieser Nachlässigkeit in literarisch guter Gesellschaft befindet, ändert es doch gar nichts daran, dass mit der Gleichsetzung beider Begriffe die entscheidende und schwierige Frage danach, wie es gelingen kann, dass Auszubildende sich das zum Lernziel machen, was ihre Ausbilder als Lehrziel gewählt haben, schlicht übergangen wird oder anders gesagt, dass bei der KMK darüber gar nicht nachgedacht wurde.

Die Verbindung zum Stand der Erkenntnis und Diskussion in den Bezugswissenschaften ist meist unklar und dort wo sie erschließbar ist, fallen die Handreichungen auf einen Stand zurück, der in den 1950er Jahren die bundesdeutsche Lehrplanentwicklung geleitet hatte und der mit der damals anbrechenden Lehrzieldiskussion längst überwunden worden ist. Die

obersten Dienstherren der Berufsschullehrkräfte verletzen somit selbst einige von ihnen am 16. Dezember 2004 verabschiedeten ‚Standards für die praktischen Ausbildungsabschnitte‘ (KMK 2004) für Lehrkräfte, die beispielsweise das ‚Nutzen von Ergebnissen der Bildungsforschung für die eigene Tätigkeit‘ (Kompetenz 10) oder das ‚Anwenden von Ergebnissen der Unterrichts- und Bildungsforschung auf die Schulentwicklung‘ (Kompetenz 11) vorschreiben. Schon aus diesem Grund empfiehlt sich eine Überarbeitung der Handreichungen. Ihr bevorstehender zehnter Geburtstag böte einen geeigneten Anlass.

Was wäre zu tun? Galt es vor etwa zehn Jahren für deutsche Berufsbildner noch als verpönt, überhaupt das Wort ‚Modul‘ in den Mund zu nehmen, dürfte sich vor dem Hintergrund von Lissabon (2000), Kopenhagen (2002) und Maastricht (2004) eine Modularisierung im Rahmen des Berufskonzepts als ein Brüssel-konformes Konzept anbieten. Module sind oder sollen thematische Einheiten sein, die nicht selten 40 Stunden oder ein Vielfaches dieser Zeitvorgaben umfassen. Es dürfte eher zufällig sein, aber in der Lernfeldübersicht für den Ausbildungsberuf Zimmerer/in haben acht von 18 Lernfeldern den Zeitrichtwert von 40 Stunden (KMK 1996/2000, 13). Insofern wird vorgeschlagen, die Metapher ‚Lernfeld‘ für eine Übergangszeit ‚Lernfeld-Modul‘ zu nennen, um sie dann durch ‚Modul‘ zu ersetzen; könnte doch auf diese Weise eine erste Verständigungshürde auf EU-Ebene beseitigt werden. Ein weiteres Kennzeichen des Moduls – die summative Ermittlung und Bewertung der Lehrzielrealisierung – würde auch keine neuen Probleme nach sich ziehen. Bundesdeutsche Lehrkräfte könnten ihre häufig zu beobachtende Praxis, Leistungsüberprüfungen am Ende einer thematischen Einheit durchzuführen, beibehalten. Auch punktuelle Zwischen- und Abschlussprüfungen – selbst wenn letztere weitgehend Ritualcharakter zu haben scheinen (STRAKA 2003) – könnten weiterhin durchgeführt werden. Allein schon im Gefolge der EBBINGHAUSenschen Vergessenskurve und der ‚disuse-Hypothese‘ (LEHR 1979) wird man es nicht als schädlich betrachten können, wenn der Lehrstoff der Ausbildungszeit noch einmal rekapituliert wird („repetitio est mater studiorum“). Für die Kammern wäre mit den Prüfungsgebühren der Ausgabendeckungsbeitrag weiterhin gesichert, ein massives Störfeuer – mit welchen Argumenten auch immer – dürfte aus dieser Richtung somit nicht zu erwarten sein.

Für die Ausgestaltung der Lernfeld-Module lassen sich aus dem hier entfalteten Rahmen für Handeln und Lernen folgende Entwicklungslinien aufzeigen: Nicht handlungsleitend kann die Ebene der aktuellen Vollzüge sein, da sich verflüchtigende Information und Handeln kein Ausbildungsziel sein können. Übrig bleiben also nur die Ebenen der externen und internen Bedingungen. Mit der Bestimmung der internen Bedingungen zu beginnen, ist als erster Schritt nur bedingt empfehlenswert. Zum einen widerspräche das der Lernfeldvision sich an Arbeits- und Geschäftsprozessen – wie diese auch näher bestimmt sein mögen – zu orientieren. Zum anderen gibt es für die Berufsbildung allenfalls sporadisch entwickelte und empirisch validierte Konzepte über die einen Beruf oder ein Berufsfeld kennzeichnenden Wissens- und Fertigungsstrukturen – wie das beispielsweise für ‚Ökonomische Grundbildung‘ (WALSTAD 1994) US-amerikanischer Provenienz gegeben ist. Und selbst für die Psychologie – in der es an validierten Theorien zur Persönlichkeit und geistigen Entwicklung keinesfalls mangelt – schlug WEINERT (1999) im Vorfeld von PISA vor, diesen Weg zu meiden, da kaum

mit einer Einigung auf Grundkonzepte zu rechnen sei. Insofern ist der Weg von den externen zu den internen Bedingungen einzuschlagen und die Ergebnisse wechselseitig und rekursiv aufeinander zu beziehen der Vorzug zu geben, nicht zuletzt deswegen, weil dazu mit den bundesdeutschen Ordnungsmitteln umfangreiche Vorarbeiten vorliegen.

Im Zentrum stünden die Bestimmung und wechselseitige Abstimmung von berufs- bzw. berufsfeldbezogenen *Anforderungen*, die zu ihrer Bewältigung notwendigen *Kompetenzen* und das modularisierte *Curriculum*, wie im folgenden Strukturgraphen dargestellt ist:

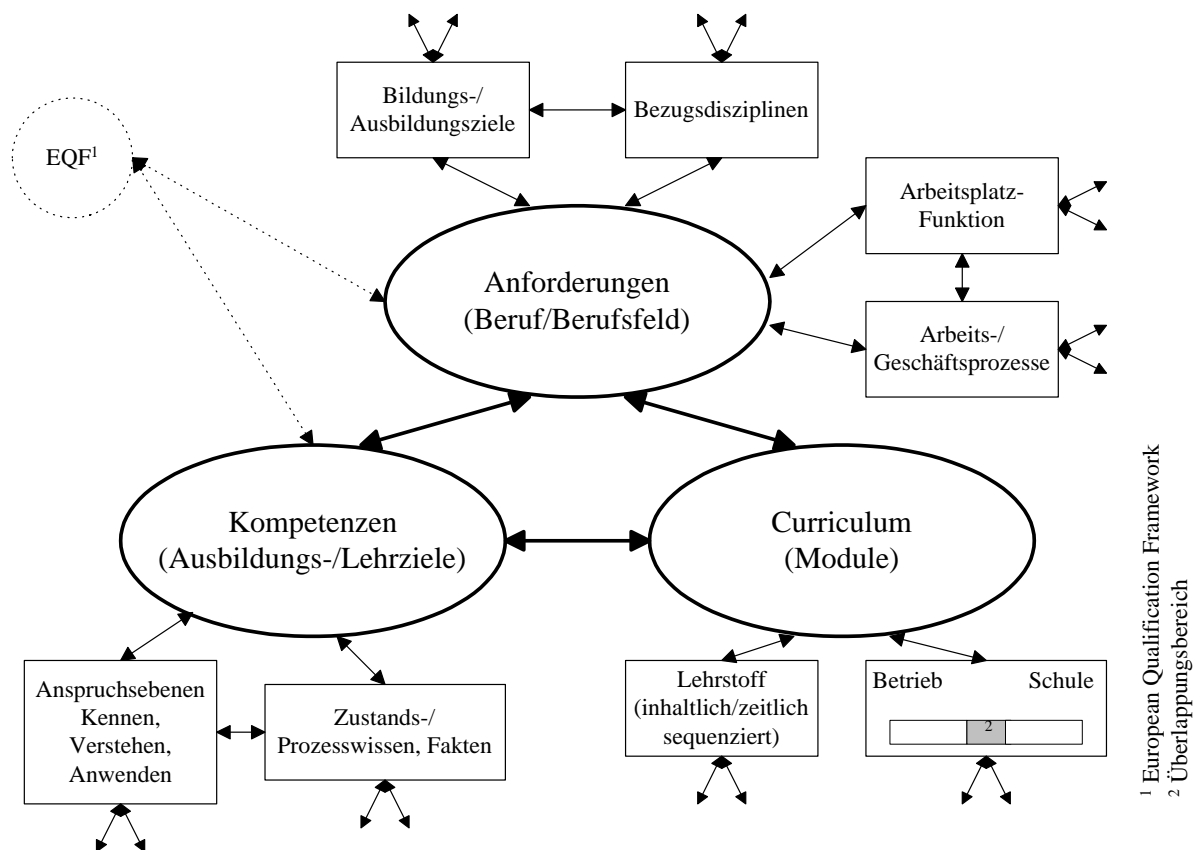


Abb. 3: Drei-Komponenten-Modell zur Ordnungsmittelentwicklung

Mit diesem Strukturgraph werden drei Komponenten für die Ordnungsmittelentwicklung bestimmt:

1. Bestimmung der einen Ausbildungsberuf oder ein Berufsfeld kennzeichnenden *Anforderungen*. Sie ergeben sich zum einen aus den Arbeitsplatz- bzw. Funktionsbeschreibungen und ihrer Einbettung in die zu spezifizierenden Arbeits- oder Geschäftsprozesse. Zum anderen sind sie an den Bildungs- und Ausbildungszielen, die auf die Entfaltung der Persönlichkeit gerichtet sind, auszurichten sowie mit dem Stand der Erkenntnis in den Bezugsdisziplinen abzustimmen.
2. Bestimmung der aufzubauenden *Kompetenzen* als Ensemble aus Ausbildungs- und Lehrzielen. Sie sind nach Zustands- und Prozesswissen sowie Faktenkenntnis zu unterteilen,

denen ihrerseits Anspruchsebenen wie Kennen, Verstehen und Anwenden Können zuzuordnen sind.

3. Bestimmung des modularisierten *Curriculums*, das aus inhaltlich und zeitlich sequenzier-tem Lehrstoff besteht, der seinerseits auf Betrieb und Schule einschließlich der vorge-esehenen Überlappungsbereiche aufzuteilen ist.

Beim Abarbeiten dieser Schritte sind zusätzlich europäische Vorgaben wie das derzeit disku-tierte ‚European Qualifications Framework‘ zu berücksichtigen. Wie die Pfeile andeuten, sind diese Schritte in weitere Teilschritte zu unterteilen. Beispielsweise könnten die Anforderun-gen nach ausbildungsberufsspezifischen Grundlagen und Spezialisierungen unterteilt, die Kompetenzen nach Repräsentationsformen (symbolisch, ikonisch und enaktiv) oder nach ihrer Struktur (hierarchisch, netzförmig) und beim Curriculum die Medien (z.B. print, elek-tronisch) sowie nach Lehrformen unterschieden werden. Unabhängig davon, wie tief unter-gliedert verfahren wird, wären für diese Schritte Handreichungen und Checklisten für die Ordnungsleute zu entwickeln, die mit dem Stand der wissenschaftlichen Diskussion in den relevanten Disziplinen vereinbar sind. Vielleicht ließe sich auf diese Weise vermeiden, dass zum ‚heiteren Berufebasteln‘ (RAUNER) sich auch noch ein ‚fröhliches Lernfeldschnitzen‘ hinzugesellt, das in letzter Konsequenz zu unnützen³, wenn nicht schädlichen Abschlussprü-fungsritualen führt.

Literatur

AEBLI, H. (1980, 1981): Denken: Das Ordnen des Tuns. Stuttgart: Klett-Cotta (2 Bände).

AEBLI, H. (1987): Zwölf Grundformen des Lehrens. Stuttgart: Klett-Cotta.

BECK, K. (1989): „Ökonomische Bildung“ – Zur Anatomie eines wirtschaftspädagogischen Begriffs. ZBW, 85, 579-596.

BECK, K. (1996): „Die „Situation“ als Bezugspunkt didaktischer Argumentationen – Ein Beitrag zur Begriffspräzisierung. In: W. SEYD & R. WITT (Hrsg.): Situation, Handlung, Persönlichkeit. Kategorien wirtschaftspädagogischen Denkens. (Materialien zur Berufsbil-dung, Band 6). Hamburg: Feldhaus, 87-98.

BLOOM, B. S.; ENGELHART, M.; FURST, E.; HILL, W. & KRATHWOHL, O. (1956): Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals. New York: McKay.

ENGELHARDT, P. (2002): Ein Paradigmenwechsel im Neuordnungsverfahren des Aus-bildungsberufes Industriekaufmann/-kauffrau. Wirtschaft und Erziehung 9, 290-298.

³ Nach einer Umfrage des Referenz-Betriebs-Systems des Bundesinstituts für Berufsbildung, welche Informa-tionsquellen bei Neueinstellungen von Absolventen des dualen Systems herangezogen werden, lag das Vor-stellungsgespräch auf Rang eins der Wertschätzung, das 94 % für sehr wichtig halten. Es folgten das Ausbil-dungszeugnis (68 %), das Bewerbungsschreiben (42 %), der Einstellungstest (36 %), persönliche Daten im Lebenslauf (35 %) und die Noten in der Abschlussprüfung (34 %); das Schlusslicht nehmen die Berufsschul-noten ein, die 23 % der Befragten in diesem Kontext für sehr wichtig einstufen (RBS 1998).

HACKER, W. (1998): Allgemeine Arbeitspsychologie. Bern: Huber.

KMK (1991): Rahmenvereinbarung über die Berufsschule. Sekretariat der Ständigen Kultusministerkonferenz der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Beschluss vom 15. März 1991. <http://www.kmk.org/doc/beschl/rvbs91-03-15.pdf>

KMK (1996/2000): Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Stand: 15. September 2000. <http://www.kmk.org/doc/publ/handreich.pdf>

KMK (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Beschluss vom 16. Dezember 2004. http://www.kmk.org/doc/beschl/standards_lehrerbildung.pdf

MAGER, R. F. (1965): Lernziele und programmierter Unterricht. Weinheim: Beltz. (Original (1962): Preparing instructional objectives).

LEHR, U. (1979): Psychologie des Alterns. Heidelberg: Quelle und Meyer.

NOWAK, H. (2000): Erfahrungsbasierte Gruppenlernprozesse im Produktionsprozess. In: P. DEHNBOSTEL & G. DYBOWSKI (Hrsg.): Lernen, Wissensmanagement und berufliche Bildung. Bielefeld: Bertelsmann. 171-193.

PORTER, M. E. (1985): Competitive Advantage. New York: Free Press.

RBS (1998): Referenz-Betriebs-System. Information Nr. 12 – Aussagekraft von Prüfungen, 4. Jg. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

SCZESNY, C. & LÜDECKE, S. (1998): Ökonomische Bildung Jugendlicher auf dem Prüfstand: Diagnose und Defizite. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 94 (3), 403-420.

STRAKA, G. A. (1998): Handeln = Lernen? Lerntheoretische Anmerkungen zur Leittextmethode. In: D. Euler (Hrsg.): Berufliches Lernen im Wandel – Konsequenzen für die Lernorte? Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (214), 91-99.

STRAKA, G. A. (2002): Handlungsorientierung und Lernfelder – viel Lärm um Nichts? Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 98 (2), 278-295.

STRAKA, G. A. (2003): Rituale zur Zertifizierung formell, non- und informell erworbener Kompetenzen. Wirtschaft und Erziehung, Heft 7-8 (55. Jg.), 253-259.

STRAKA, G. A. (2004a): Measurement and evaluation of competence. In: P. DESCY & M. TESSARING (Eds.): The foundations of evaluation and impact research. Third report on vocational training research in Europe: background report. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities (Cedefop Reference series, 3040).

STRAKA, G. A. (2004b): Die Handlungskompetenzdefinition der Kultusministerkonferenz – ein Standard für pädagogische Diagnostik? In Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik (KölnWP), 19. Jahrgang, Heft 36, 69-97.

STRAKA, G. A. (2005): Neue Lernformen/Alte Lernformen: Gestaltungsaspekte der Berufsbildung in Deutschland. In Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), „Wir brauchen hier jeden, hoffnungslose Fälle können wir uns nicht erlauben!“ Wege zur Sicherung der beruflichen Zukunft in Deutschland. Bielefeld: Bertelsmann, 111-127.

STRAKA, G. A. & MACKE, G. (2005³): Lern-Lehr-Theoretische Didaktik. Münster: Waxmann.

TRAMM, T.; ADLER, J.-H.; FROST, G.; GOLDBACH, A.; SEIDLER, D. & WICHMANN, E. (2002): Prozessorientierte Wirtschaftslehre. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.

WALSTAD, W. B. (1994): An international perspective on economic education. Boston: Kluwer.

WEINERT, F. E. (1999): Concepts of competence. Definition and selection of competencies: Theoretical and conceptual foundations (DeSeCo). München: Max Planck Institut für psychologische Forschung.

WÖHE, G. (1990): Einführung in die Allgemeine Betriebswirtschaftslehre. München: Vahlen.