



Profil 3:

Digitale Festschrift für TADE TRAMM zum 60. Geburtstag

Frank KRILLE, Stefan BEFELDT & Anne-Kathrin RAUH

(Universität Hamburg, Berufliche Schule für Büro- und Personalmanagement
Bergedorf (H 17))

Kompetenzentwicklung curricular modellieren – Ansätze aus dem Schulversuch EARA

Online unter:

www.bwpat.de/profil3/krille_etal_profil3.pdf

in

bwp@ Profil 3 | Mai 2014

Lehrerbildung und Unterrichtsentwicklung aus der Perspektive des lernenden Subjekts

Hrsg. v. **Nicole Naeve-Stoß, Susan Seeber & Willi Brand**

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | **bwp@** 2001–2014

bwp@

www.bwpat.de

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

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

FRANK KRILLE, STEFAN BEFELDT & ANNE-KATHRIN RAUH
(Universität Hamburg, Berufliche Schule für Büro- und Personalmanagement
Bergedorf (H 17) & Berufliche Schule für Büro- und Personalmanagement
Bergedorf (H 17))

Kompetenzentwicklung curricular modellieren – Ansätze aus dem Schulversuch EARA

Abstract

Im Zentrum dieses Beitrags steht die Frage, wie Kompetenzentwicklungsverläufe von Lernenden curricular modelliert werden können. Ausgangspunkt der Darstellung ist die curriculare Entwicklungsarbeit im Kontext des Hamburger Schulversuchs „Erprobung neu strukturierter Ausbildungsformen im Rahmen des Ausbildungskonsenses 2007-2010“. Die Curriculumentwicklung im Schulversuch stützt sich auf das Konzept der Hamburger Kompetenzmatrix (exemplarisch TRAMM 2009a; TRAMM/KRILLE 2013). Dieses Konzept ist im Rahmen mehrerer Forschungsprojekte entstanden und sukzessive weiterentwickelt worden (siehe exemplarisch in diesem Band die Beiträge von HOFMEISTER und von MARDER). Die im Rahmen dieses Beitrags fokussierten Kompetenzentwicklungsmodelle und -tabellen bieten daran anschließend Hilfestellung für die konkrete curriculare und didaktische Planung. Dargestellt werden vier Modelle und deren exemplarische Anwendung im Berufsbild der Kaufleute für Bürokommunikation.

1 Problemstellung

Im Hamburger Schulversuch „Erprobung neu strukturierter Ausbildungsformen im Rahmen des Ausbildungskonsenses 2007-2010“ (EARA) war die kompetenzorientierte Curriculumentwicklung ein zentrales Element der formativen Evaluation (vgl. EARA 2012, 11). Im Rahmen der Entwicklungsarbeit wurde auf elaborierte Instrumente und Erfahrungen aus dem Kontext der Hamburger Kompetenzmatrix zurückgegriffen (siehe exemplarisch TRAMM 2009a; TRAMM/ KRILLE 2013). Eine grundlegende Annahme dieses Konzeptes ist es, dass die Kompetenzentwicklung von Lernenden sich nicht nur innerhalb einzelner Lernfelder vollzieht, sondern vor allen Dingen über die Lernfelder hinweg. Um diese Perspektive systematisch in die curriculare Entwicklungsarbeit einzubeziehen, wurden lernfeldübergreifende Kompetenzdimensionen identifiziert (vgl. TRAMM 2009a, 15ff.; TRAMM/ KRILLE 2013, 10ff.). Die Summe dieser Kompetenzdimensionen ist als berufsfeldspezifisches Kompetenzstrukturmodell konzipiert und bildet die berufliche Handlungskompetenz umfassend ab. Weitgehend ungeklärt ist jedoch, wie die Entwicklung bzw. der Aufbau von Kompetenzen bei Lernenden tatsächlich verläuft und das, obwohl genau diese Entwicklungslogik für curriculare und didaktische Planungen von großer Bedeutung ist. Schließlich gilt es, den Lernenden ins Zentrum pädagogischer Überlegungen zu stellen (vgl. TRAMM 1992a, 11). Aus curricularer Planungsperspektive fehlt es bislang an handlungsleitenden Prinzipien, die es ermöglichen, idealtypische Kompetenzentwicklungsverläufe auch über Lernfelder hinweg zu

modellieren. Dieser Problemkontext war Anlass, im Rahmen des Schulversuchs EARA nach Lösungsansätzen zu suchen. Unter der Annahme, dass sich die Kompetenzentwicklung in unterschiedlichen Kompetenzdimensionen verschiedenartig vollzieht, wurden auf Basis von instruktions- und entwicklungspsychologischen Theorien vier Modelle erarbeitet. Diese stehen im Fokus des Beitrags und werden im Folgenden in ihrem Problem- und Entwicklungskontext dargestellt.

Hierzu wird zunächst über den Schulversuch EARA berichtet. Anschließend werden einige elementare Aspekte der Hamburger Kompetenzmatrix (siehe ausführlich: TRAMM 2009a; TRAMM/ KRILLE 2013) als Grundlage der kooperativen Curriculumentwicklung im Schulversuch dargestellt. Nach diesem Problem- und Entwicklungskontext werden die vier Kompetenzentwicklungsmodelle sowie idealtypische Kompetenzverläufe aus dem Ausbildungsbereich der Kaufleute für Bürokommunikation beschrieben.

2 Entwicklungskontext im Schulversuch EARA

Der Schulversuch EARA wurde seit August 2008 durch das Hamburger Institut für berufliche Bildung (HIBB) in Zusammenarbeit mit der Beruflichen Schule für Büro- und Personalmanagement Bergedorf (H17) und der Staatlichen Gewerbeschule für Informations- und Elektrotechnik, Chemie- und Automatisierungstechnik (G18) durchgeführt. Die nachfolgende Kurzdarstellung des Schulversuchs und des damit verbundenen Forschungsprojektes beruht auf dem Zwischenbericht und der Abschlussdokumentation der wissenschaftlichen Begleitung (vgl. EARA 2010, 2012).

Ziel des Schulversuchs war es, das Konzept der bisherigen vollqualifizierenden Berufsfachschule mit der Erlangung der Fachhochschulreife (FHR) und einem regulären dualen Ausbildungsabschluss zu verknüpfen und damit die bisher übliche Verweildauer vieler Jugendlicher im Schulsystem wesentlich zu verkürzen. Dazu absolvierten die Schüler zunächst einen 2-jährigen schulischen Ausbildungsabschnitt mit den Abschlüssen Technische Assistenz Informatik (an der G18) bzw. Kaufmännische Assistenz (an der H17) und der Fachhochschulreife. Integrierte Praktika ermöglichten den Erwerb der erforderlichen Praxisanteile zur FHR. Bei erfolgreichem Bestehen folgte ein 1,5-jähriger, rein betrieblicher Ausbildungsabschnitt mit dem Kammerabschluss zum Kaufmann für Bürokommunikation bzw. Fachinformatiker Systemintegration.

Die curriculare Entwicklungsarbeit der beiden Bildungsgänge verlief an den Schulen H17 und G18 nicht im Gleichklang, was auf die unterschiedlichen Fachrichtungen, Schulen und Beteiligten am Prozess zurückzuführen ist (siehe hierzu KRILLE et al. 2013). Die nachfolgenden Darstellungen beziehen sich auf die Entwicklungen im Kontext der Kaufleute für Bürokommunikation an der Schulversuchsschule H17.

Die Curriculumentwicklung im Schulversuch EARA basierte auf zwei inhärenten Zielen: „Zum einen auf der Rekonstruktion des intendierten Curriculums sowie zum anderen auf der Entwicklung und Optimierung dieses Curriculums auf Basis einer kritisch-konstruktiven

Analyse zu einem kompetenzorientierten Curriculum im Sinne des Lernfeldkonzeptes.“ (KRILLE et al. 2013, 2). Für beide Zielbereiche wurde die Hamburger Kompetenzmatrix (exemplarisch TRAMM 2009a; TRAMM/ KRILLE 2013) als elaboriertes Instrument curricularer Entwicklungsarbeit herangezogen. Die Kompetenzmatrix ist im Rahmen mehrerer vorangegangener Forschungsprojekte (beispielsweise *Lerne*MFA*, *EvaNet-EH*) entstanden und sukzessive weiterentwickelt worden.

Basis der curricularen Entwicklung im Schulversuch EARA war eine enge Kooperation von Wissenschaft und Praxis. Im Sinne einer evaluativ-konstruktiven Curriculumentwicklung (TRAMM 1992a; 1992b; 1996; 2009b) wurde das Verhältnis von Wissenschaft und Praxis als ein beiderseitiger Rückkoppelungsprozess verstanden (vgl. TRAMM/ HOFMEISTER/ DERNER 2009, 10). Für den Projekterfolg war die Verknüpfung der Praxiserfahrung beteiligter Lehrkräfte mit der Projekterfahrung sowie der theoretischen Expertise der Wissenschaftler entscheidend. Diese Kooperation von Wissenschaft und Praxis kam u. a. in der personellen Zusammenstellung der wissenschaftlichen Begleitung zum Ausdruck, in der zwei Lehrkräfte der Schulversuchsschule für die wissenschaftliche Arbeit mit einem Teil ihrer Dienstzeit abgeordnet wurden (vgl. EARA 2012, II).

Die curriculare Arbeit mit den Kollegen der H17 wurde wesentlich über Workshops organisiert, in denen Lehrkräfte aus verschiedenen, das Berufsfeld Büro betreffenden Schulformen mit unterschiedlichen Unterrichtsfächern und Funktionen (z. B. Verantwortlicher Unterrichtsentwicklung, Fachsprecher) beteiligt wurden. Diese Zusammenstellung erfolgte aus mehreren Gründen: Zum einen wollte die Schule die curricularen Produkte nicht nur für die Schulversuchsklassen, sondern auch für andere Bildungsgänge nutzen. Zum anderen sollte auf bereits vorhandene Konzepte aus dem Lernfeldunterricht und auf die Ergebnisse anderer schulischer Arbeitsgruppen zur Unterrichtsentwicklung zurückgegriffen werden. Die Einbindung der Kollegen sollte weiterhin die Akzeptanz fördern und sicherstellen, dass die vielfältigen fachlichen Expertisen der Beteiligten in die Curriculumentwicklung einfließen. Die Curriculumentwicklung war außerdem als Verständigungsprozess über Entwicklungs- und Zielperspektiven der Ausbildung im Berufsfeld Büro zu verstehen.

Die Vorbereitung, Planung, Durchführung und Nachbereitung der Workshops an der H17 wurden durch eine Arbeitsgruppe der wissenschaftlichen Begleitung vorgenommen. Durch die Beteiligung der abgeordneten Lehrkräfte und die Expertise der beteiligten Wissenschaftler war es möglich, einen Teil der curricularen Entwicklungsarbeit in diese Arbeitsgruppe zu verlagern. In den Workshops konnte auf Entwürfe der Arbeitsgruppe aufgebaut werden. Die Workshops dienten dann vor allem der Konkretisierung, Weiterentwicklung und Diskussion der eingebrachten Vorlagen sowie dem Austausch mit der wissenschaftlichen Begleitung (vgl. KRILLE et al. 2013, 4f.).

Konzeptionelle Grundlage der kooperativen Curriculumentwicklung war die Hamburger Kompetenzmatrix. Ein Kerngedanke dieses Konzepts ist, „dass sich die Kompetenzentwicklung der Schüler situiert in einzelnen Lernfeldern, aber vor allem über die Lernfelder hinweg, vollzieht und es daher einer Verschmelzung beider Perspektiven im Rahmen kompetenzori-

entierter Curriculumentwicklung bedarf.“ (TRAMM/ KRILLE 2013, 10ff.). Im Rahmen der curricularen Entwicklungsarbeit wurden lernfeld- bzw. prozessbezogene Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse definiert und mit prozessübergreifenden Fähigkeiten und Einstellungen curricular abgebildet. Weiterhin wurden erkenntnisbezogene Kompetenzen mit Blick auf systematische Kernbegriffe und Strukturwissen prozessübergreifend beschrieben und lernfeldbezogen abgebildet (Abbildung 1).

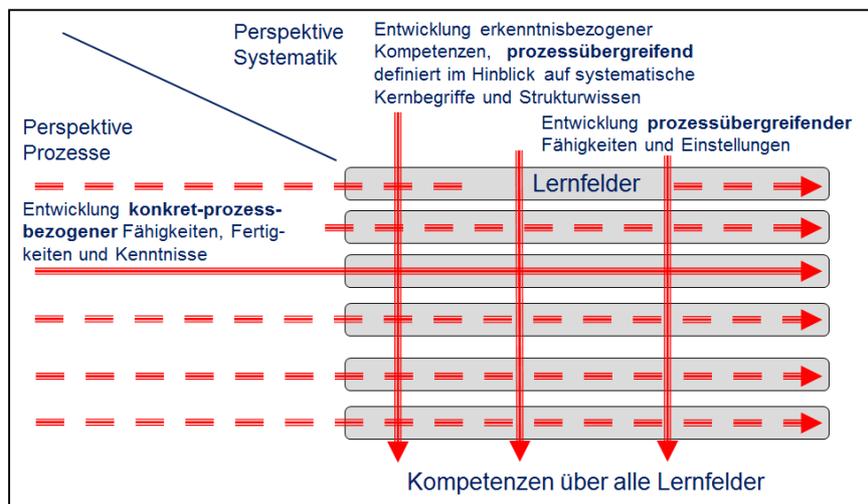


Abb. 1: Hamburger Kompetenzmatrix (entnommen TRAMM/ KRILLE 2013, 11)

Für die Berücksichtigung der Kompetenzentwicklung über die Lernfelder hinweg, haben sich in den Projekten *Lerne*MFA*, *EvaNet-EH* und *EARA* lernfeldübergreifende Kompetenzdimensionen als sinnvolle Instrumente erwiesen. Die Kompetenzdimensionen für das Berufsbild *Kaufleute für Bürokommunikation* (siehe Abbildung 2) fußen auf der Trias von Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz (in Anlehnung an ROTH 1971, sie korrespondieren darüber hinaus mit dem Konzept der beruflichen Handlungskompetenz der KMK 2011). Die Dimensionen fokussieren eine bestimmte Perspektive der Berufstätigkeit und das systematische Wissen, das dieser unterliegt. Sie sind thematisch abgegrenzte Dimensionen im Zielhorizont des Lernfeldcurriculums, die in den für sie jeweils relevanten Lernfeldern, aus dessen jeweiligem Problem- und Prozesszusammenhang heraus anzusprechen sind (vgl. TRAMM 2009b, 12f.). Mit Hilfe der Kompetenzdimensionen kann eine Zergliederung der Lernprozesse mit einer systematischen Betrachtung der vorher durchlaufenen und später folgenden Lernprozesse verhindert werden. Damit können individuelle Entwicklungen über die Lernfelder hinweg berücksichtigt werden (vgl. TRAMM/ KRILLE 2013, 10). Für die fachdidaktische Differenzierung der Kompetenzdimensionen wurde auch innerhalb einzelner Dimensionen weiter differenziert und Kompetenzsubdimensionen ausgearbeitet. Diese pragmatische Aufteilung von Kompetenzen diente hauptsächlich der Komplexitätsreduktion, was eine Strukturierung des curricularen Gestaltungsraumes ermöglichte. Die weitere Untergliederung erfüllt damit eine ähnliche Funktion, wie eine vorgegebene Fächerung. Im Gegensatz dazu, beruhte sie aber nicht auf Tradition oder administrativer Setzung, sondern rekurriert auf die Analyse der

auszubildenden Fähigkeiten, Einsichten und Einstellungen. Die Ausdifferenzierung ist Resultat originär curricular-didaktischer Überlegungen (vgl. TRAMM 2009b, 11f). Während der curricularen Entwicklungsarbeit und auch darüber hinaus haben die Kompetenzdimensionen einen vorläufigen Status, weil es sich prinzipiell eher um eine im pragmatischen Kontext zu definierende Verständigungsgrundlage für kooperative curriculare Entwicklungsarbeit handelt als um eine abgeschlossene oder auch nur abschließbare, wissenschaftlich gesicherte Arbeitsbasis (vgl. TRAMM 2009a, 20 f.).

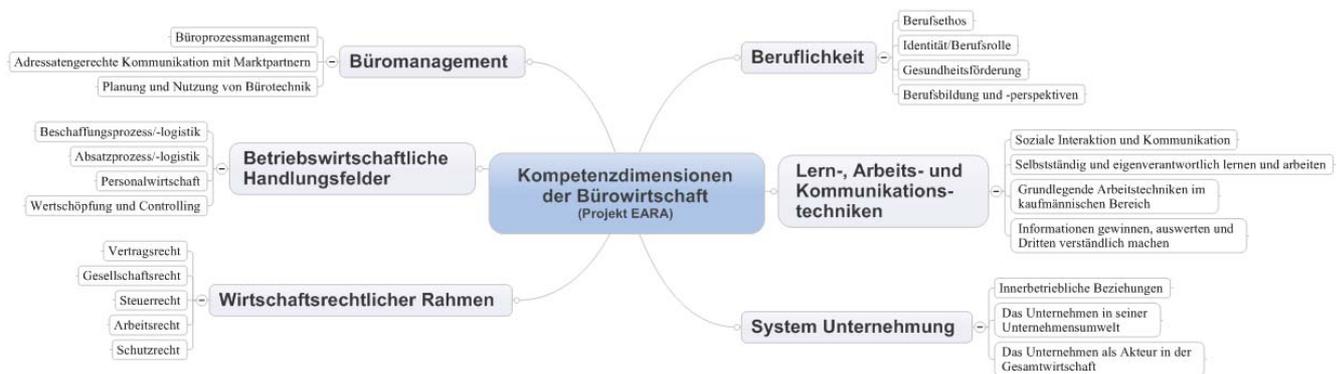


Abb. 2: Kompetenzdimensionen des Berufsbildes Kaufleute für Bürokommunikation - Projekt EARA (entnommen TRAMM/ KRILLE 2013, 12)

3 Kompetenzentwicklungsmodelle zur curricularen Planung

Die Hamburger Kompetenzmatrix für die Ausbildung an der H17 ergibt sich aus der Verknüpfung der Kompetenzdimensionen (1) und der Lernfelder (2). Innerhalb der curricularen Konkretisierung einzelner Lernfelder wurde jeweils festgehalten, welche spezifischen Kompetenzdimensionen gefördert werden und welcher Beitrag jeweils zur Kompetenzentwicklung geleistet werden soll (3). Dieser curriculare Planungsprozess erfolgte iterativ, in wiederkehrendem Perspektivwechsel zwischen der lernfeldbezogenen und der lernfeldübergreifenden Planungsperspektive.

	Beruflichkeit			Lern-, Arbeits- und Kommunikationstechniken				System Unternehmung		Wirtschaftsrechtlicher Rahmen					Büromanagement		Betriebswirtschaftl. Handlungsfelder					
	Mentat/Berufsrolle	Berufsethos	Gesundheitsförderung	Berufsbildung und -perspektiven	Soziale Interaktion und Kommunikation	Selbständig und eigenverantwortlich lernen und arbeiten	Grundlegende Arbeitstechniken im kaufmännischen Bereich	Informationen gewinnen, auswerten und Dritten verständlich machen	Inbetriebliche Beziehungen	Das Unternehmen in seiner Unternehmensumwelt	Das Unternehmen als Akteur in der Gesamtwirtschaft	Vertragsrecht	Gesellschaftsrecht	Steuerrecht	Arbeitsrecht	Schutzrecht	Büroprozessmanagement	Adressatengerechte Kommunikation mit Marktpartnern	Planung und Nutzung von Bürotechnik	Beschaffungsprozess/Logistik	Vertriebsprozess/Logistik	Personalwirtschaft
LF01					X	X	X	X	X			X	X						X	X		X
LF02		X			X	X	X	X				X	X	X	X	X		X			X	
LF03	X						X	X			X				X		X		X			X
LF04						X	X					X								X		X
LF05							X						X	X	X		X				X	X
LF06						X	X			X		X				X	X	X		X		X
LF07					X	X		X				X				X	X	X				
LF08						X			X		X						X		X			X
LF09	X			X		X	X		X		X	X	X									X
LF10						X	X	X		X					X							

Abb. 3: Kompetenzmatrix - Kompetenzdimensionen und dahinterstehende Beschreibung der Zielkompetenzen - Beiträge der einzelnen Lernfelder zur Kompetenzentwicklung, durch „x“ gekennzeichnet

Bei der curricularen Planung idealtypischer Entwicklungsverläufe ergab sich die Frage, nach welchen Prinzipien die Kompetenzentwicklung über die Lernfelder hinweg modelliert werden kann. Auf der Suche nach Lösungsansätzen wurde die Annahme getroffen, dass sich Kompetenzen in unterschiedlichen Kompetenzdimensionen verschieden entwickeln. Beispielsweise kann davon ausgegangen werden, dass Berufsschüler zu Beginn ihrer Ausbildung bereits über relativ umfangreiche Kompetenzen in der Subdimension „Soziale Interaktion und Kommunikation“, zumindest im Kontext von Schule und Freizeit verfügen. Dieser Kompetenzbereich lässt sich darüber hinaus als sehr erfahrungsbezogen kennzeichnen. Die Herausforderung für die Auszubildenden besteht nun darin, die vorhandenen Kompetenzen auf neue Anforderungen im Berufsleben anzupassen bzw. entsprechend zu erweitern. Anders verhält es sich vermutlich bei der Subdimension „Steuerrecht“. Dieser Kompetenzbereich ist sehr wissensbasiert. Hier kann davon ausgegangen werden, dass Auszubildende zu Beginn der Berufsausbildung typischerweise über keinerlei oder nur sehr geringe Kompetenzen verfügen. Entsprechend bedarf es bei diesem Kompetenzbereich einer anderen Herangehensweise bei der curricularen Planung der Kompetenzentwicklung (vgl. KRILLE et al. 2013, 8f.).

Auf der Suche nach handlungsleitenden Prinzipien zur Modellierung von Kompetenzverläufen innerhalb einzelner Dimensionen wurden explorativ verschiedene Theorien gesichtet und auf ihre Nützlichkeit hin überprüft (siehe Tabelle 3). Hierzu wurden die grundlegenden Ideen der Ansätze auf die Problemstellung einer idealtypischen Entwicklung innerhalb einer Kompetenzdimension bezogen. Die unterschiedlichen Ansätze entstammen der Instruktions- und Entwicklungspsychologie (vgl. ebd.).

Tabelle 1: **Theorien zur Ableitung von Kompetenzentwicklungsmodellen**

Advance Organiser	AUSUBEL (1960)
Spiralcurriculum	BRUNER (1960)
Ökologische Entwicklung	BRONFENBRENNER (1976)
Experten-Novizen-Paradigma	DREYFUS/ DREYFUS (1987)
Instruktionstheorie	GAGNÉ/ BRIGGS (1974)
Subjektive Theorien	GROEBEN et al. (1988)
Stufen menschlicher Entwicklung (Entwicklungsaufgaben)	HAVIGHURST (1953)
Kognitive Strukturiertheit	KROHNE (1977)
Kognitive Entwicklung	PIAGET (1948)
Sequenzprinzipien	POSNER/ STRIKER (1976)
Elaborationstheorie der Instruktion	REIGELUTH/ STEIN (1983)
Zone der proximalen Entwicklung	VYGOTSKI (1987)

Für die curricularen Workshops im Schulversuch EARA wurden ausgehend von den oben genannten Theorien vier Kompetenzentwicklungsmodelle abgeleitet. In der Zusammenarbeit mit den beteiligten Kollegen der H17 wurden diese vorgestellt und hinsichtlich ihrer Passung zu den bereits definierten Kompetenzdimensionen diskutiert. Für jede Dimension ergab sich so ein für die Kompetenzentwicklung grundlegendes Modell, das fortan als handlungsleitende Grundlage für die idealtypische Modellierung der Kompetenzverläufe und die daran anschließende didaktische Planung fungierte (vgl. ebd., 9ff.). Nachfolgend werden die im Forschungsprojekt EARA konzipierten Kompetenzentwicklungsmodelle kurz vorgestellt.

Entwicklungsmodell: Entwicklungsaufgaben

Dieses Modell ist angelehnt an die Stufen menschlicher Entwicklung (HAVIGHURST 1953, siehe hierzu auch TRAUTMANN 2004) und die Zone der proximalen Entwicklung (VYGOTSKIJ 1987). Im Sinne dieser Theorien wurde im Projekt EARA davon ausgegangen, dass der Mensch in unterschiedlichen Lebensphasen vor typische Aufgaben gestellt wird, deren Anforderungen Entwicklungsvorgänge auslösen. Durch die erfolgreiche Bewältigung dieser Aufgaben, deren Anforderungen in der Regel knapp über dem aktuellen Kompetenzniveau liegen, werden neue Fähigkeiten und Fertigkeiten erworben. Das Scheitern an einer Aufgabe kann hingegen zu geringerem Selbstwertgefühl, Missbilligung durch die Gesellschaft und Problemen bei der Bewältigung späterer Aufgaben führen.

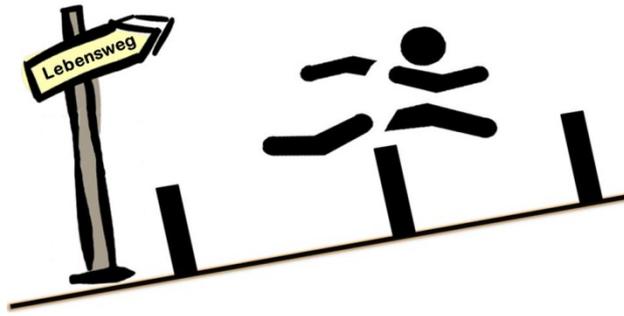


Abb. 4: Entwicklungsaufgaben als Hürden auf dem Lebensweg

Das skizzierte Entwicklungsmodell wurde in EARA kurz „Entwicklungsaufgaben“ genannt. Im Rahmen der curricularen Planung ist der zentrale Bezugspunkt der Kompetenzentwicklung der Auszubildende, in der Konfrontation seiner bisherigen Lebenserfahrung mit den aktuellen Herausforderungen des Berufslebens. Solche Herausforderungen können beispielsweise das Einfinden in den Berufsalltag, berufliches Arbeiten im Team, Eingliedern in eine Hierarchie, Annehmen verschiedener Rollen und der Übergang nach der Ausbildung in eine reguläre Beschäftigung sein.

Entwicklungsmodell: Subjektive Theorien

Dieses Modell geht zurück auf das Forschungsprojekt Subjektive Theorien von GROEBEN et al. (1988). Im Rahmen des Forschungsprojektes EARA wurde darauf Bezug nehmend ein Kompetenzentwicklungsmodell konzipiert, das davon ausgeht, dass jeder Mensch u. a. aufgrund von individuellen Erfahrungen subjektive Theorien entwickelt. Diese Alltagstheorien helfen den Menschen, Sachverhalte zu erfassen, zu beschreiben und ihre Handlungen zielgerichtet auszuführen. Alltagstheorien können sehr persönlich sein oder aber von vielen geteilt werden. Sie beeinflussen - bewusst oder unbewusst - die Handlungsmuster eines Menschen.

Sollen Lernprozesse in Bereichen angeregt werden, in denen bei den Lernenden bereits (umfangreiche) Erfahrungen und somit mehr oder weniger ausgeprägte Alltagstheorien vorhanden sind, sollte sich der Ausgangspunkt des Lernens nach den subjektiven Theorien richten. Es gilt dann, den Lernenden ihre Alltagstheorien bewusst zu machen und sie dazu anzuregen diese subjektiven Theorien kritisch-konstruktiv zu hinterfragen. Denn unreflektiert bleiben Alltagstheorien häufig „in Stein gemeißelte“ Verhaltensweisen, die Lernprozesse blockieren können und damit nicht selten zu Konflikten und Misserfolgserlebnissen führen.

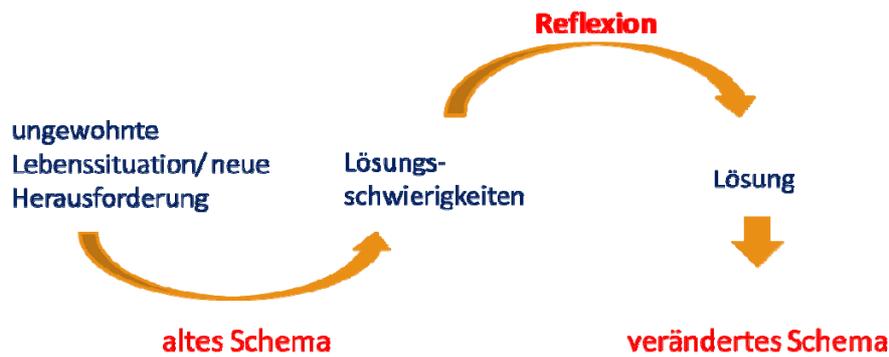


Abb. 5: Anwendung, Überprüfung und Anpassung einer Alltagstheorie zur Lösung eines Problems

Das skizzierte Entwicklungsmodell wurde in EARA kurz „Subjektive Theorien“ genannt. Die Kompetenzentwicklung in diesem Modell bezieht sich auf vorhandene Schemata die in neuen (ungewohnten) Lebenssituationen zu Problemen oder gar zum Scheitern führen. Entwicklungsprinzip ist dann die Reflektion der vorhandenen subjektiven Theorien bei auftretenden Schwierigkeiten, die dadurch entstehen, dass die Herausforderung der neuen Lebenssituation nicht optimal mit den vorhandenen Schemata gelöst werden kann. Beispielsweise stellt die professionelle schriftliche kaufmännische Korrespondenz Auszubildende zu Beginn ihrer Ausbildung üblicherweise vor erhebliche Herausforderungen, da die vorhandenen Schemata beispielsweise die E-Mail-Kommunikation mit Freunden zur erfolgreichen Bewältigung der neuen Aufgabe nicht hinlänglich sind.

Entwicklungsmodell: Spiralcurriculum

Die Idee des Spiralcurriculums geht auf Jerome BRUNER (1960) zurück. Im Sinne dieser Theorie wurde im Projekt EARA davon ausgegangen, dass ein Lerngegenstand im Verlauf der (schulischen) Ausbildung immer wieder aufgenommen aber in der Breite und Tiefe zunehmend ausdifferenzierter behandelt wird. Bezugspunkt ist dabei stets ein Grundmodell, auch Epitom (REIGELUTH/ STEIN 1983) genannt. Das Epitom bildet das elementare Gerüst, also die grundlegenden Strukturen des Lerngegenstandes ab und lässt bereits alle wesentlichen Merkmale des komplexen Gegenstandes erkennen (einzelne Elemente, Strukturen, Funktionen, Prozesse und Wirkungsbeziehungen). Im Laufe eines Bildungsganges wird der Lerngegenstand mit zunehmender Komplexität und/oder zunehmender Schwierigkeit behandelt. Als Ergebnis dieses Prozesses soll sich beim Lernenden ein tiefgehendes Verständnis der komplexen Zusammenhänge und Strukturen des Lerngegenstandes entwickeln.

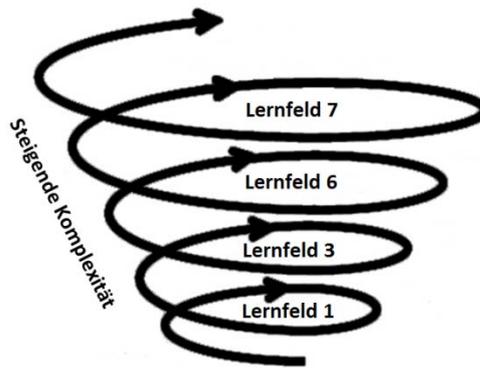


Abb. 6: spiralförmig angelegtes Curriculum, in der der Lerngegenstand immer wieder aufgegriffen wird

Das skizzierte Entwicklungsmodell wurde in EARA kurz „Spiralcurriculum“ genannt. Die Modellierung der Kompetenzentwicklung basiert demnach auf der Struktur des Lerngegenstandes. Typisches Beispiel für ein solches Vorgehen ist die Arbeit mit Modellunternehmen in der kaufmännischen Bildung.

Entwicklungsmodell: Experten-Novizen-Paradigma

Die Basis dieses Modells bildet das Experten-Novizen-Paradigma von DREYFUS/ DREYFUS (1987). Darüber hinaus finden die ebenfalls auf dem Experten-Novizen-Paradigma basierenden Überlegungen zur Curriculumentwicklung im gewerblichen Berufsschulbereich von RAUNER (1999, 2002) Eingang in dieses Modell. Auf der Grundlage dieser Theorien wurde im Forschungsprojekt EARA davon ausgegangen, dass sich die Aneignung des für einen Beruf relevanten Wissens und Könnens in mehreren Stufen vollzieht: (1) Novize, (2) Anfängerstadium, (3) Kompetenter Praktiker, (4) Gewandter Praktiker, (5) Experte. Die Entwicklung vollzieht sich im Wesentlichen auf Basis von Erfahrungen im Kontext beruflicher Aufgabenstellungen. Diese Erfahrungen führen zur Ausprägung flexibler Handlungspläne die einen Transfer in unbekannte Situationen ermöglichen. Die nachfolgende Grafik veranschaulicht die Kompetenzentwicklung von Novizen zum Experten:



Abb. 7: Vom Novizen zum Experten (eigene Darstellung in Anlehnung an RAUNER 2002)

Dieses Entwicklungsmodell wurde in EARA kurz „Experten-Novizen-Paradigma“ genannt. Zentraler Bezugspunkt der Kompetenzentwicklung ist das berufliche Handeln. Beispiel für dieses Entwicklungsprinzip im bürowirtschaftlichen Bereich ist das Führen von Akquise- bzw. Verkaufsgesprächen. Häufig ermöglicht die Verwendung von Gesprächsleitfäden die Durchführung von (annähernd professionellen) Gesprächen, wobei die vorgegebenen Regeln mit steigender beruflicher Erfahrung zunehmend in den Hintergrund treten. Die Gesprächsführung wird dann in der Regel deutlich variabler (je nach situativem Kontext) und zunehmend intentionaler.

Kompetenzentwicklungsmodelle und Kompetenzdimensionen

Die vier Entwicklungsmodelle erheben keinen Anspruch auf Allgemeingültigkeit oder etwa möglichst gute Annäherung an „die Wahrheit“. Des Weiteren sind sie nicht überschneidungsfrei, denn grundsätzlich können mehrere Modelle für einen Kompetenzbereich herangezogen werden. Ihre Anwendung erfordert einen curricularen Verständigungsprozess der Beteiligten und unterliegt dem Gütekriterium der Nützlichkeit für die curriculare Modellierung von Kompetenzentwicklungsverläufen. Im Projekt EARA erfolgte die Zuordnung der vier Modelle zu den Kompetenzdimensionen durch einen gemeinsamen, kollegialen Verständigungsprozess in den Workshops. Anhand der in den einzelnen Kompetenzdimensionen beschriebenen Zielkompetenzen wurde diskutiert, durch welches der beschriebenen Modelle sich die idealtypische Entwicklung der Kompetenzen am besten modellieren lässt. Es entstand folgende (pragmatische) Zuordnung von Entwicklungsmodellen und Kompetenzdimensionen:

Tabelle 2: **Zuordnung Entwicklungsmodellen zu Kompetenzdimensionen**

Entwicklungsmodellen	Kompetenzdimensionen
Entwicklungsaufgaben	Beruflichkeit
Experten-Novizen-Paradigma	Lern-, Arbeits- und Kommunikationstechniken: <ul style="list-style-type: none"> • Grundlegende Arbeitstechniken im kaufmännischen Bereich • Informationen gewinnen, auswerten und Dritten verständlich machen
	Büromanagement
Subjektive Theorien	Lern-, Arbeits- und Kommunikationstechniken: <ul style="list-style-type: none"> • Soziale Interaktion und Kommunikation • Selbständig und eigenverantwortlich lernen und arbeiten
Spiralcurriculum	System Unternehmung
	Wirtschaftsrechtlicher Rahmen
	Betriebswirtschaftliche Handlungsfelder

4 Kompetenzentwicklungstabellen als Instrument für die curriculare Planung

Um die beschriebenen Modelle zur Kompetenzentwicklung für die curriculare Planung zu nutzen, wurden sogenannte Kompetenzentwicklungstabellen entworfen. Diese Tabellen sind individuell für das jeweilige Entwicklungsmodell und die jeweilige Kompetenzdimension ausgearbeitet worden. Sie dienen den an der Curriculumentwicklung beteiligten Kollegen in den Workshops zur strukturierten Modellierung einer idealtypischen Kompetenzentwicklung. Daraus ergaben sich über die Ausbildung hinweg einzelne in den verschiedenen Lernfeldern anzusiedelnde Entwicklungsschritte. In den folgenden Abschnitten 4.1 bis 4.4 werden für jedes Kompetenzentwicklungsmodell eine exemplarische Tabelle in ihrer Anwendung für eine spezifische Kompetenzdimensionen bzw. Subdimensionen vorgestellt. Die dargestellten und inhaltlich ausgearbeiteten Tabellen geben die kollegiale Arbeit ausschnittsweise wieder, um einen Einblick in das konkrete Vorgehen zu ermöglichen. In der Darstellung steht nicht das finale Ergebnis der curricularen Arbeit im Vordergrund, sondern der Arbeitsprozess und die Entwicklungstabellen als Instrumente für die Planung einer idealtypischen Kompetenzentwicklung. Sämtliche aus den Entwicklungsmodellen abgeleitete Annahmen und Schlussfolgerungen sind pragmatisch, sie spiegeln die praktischen Erfahrungen und systematischen Überlegungen der beteiligten Kollegen wieder.

4.1 Entwicklungsaufgaben – Entwicklungsmodell für die Kompetenzdimension „Beruflichkeit“

Bezugnehmend auf das Modell Entwicklungsaufgaben wurden für die Kompetenzdimension „Beruflichkeit“, typische Herausforderungen im Berufsleben der Auszubildenden in den Blick genommen. Dazu zählen beispielsweise das Einfinden in den Berufsalltag, Arbeiten im Team, Eingliedern in eine Hierarchie, Annehmen verschiedener Rollen und der Übergang nach der Ausbildung in eine reguläre Beschäftigung. Es stellte sich die Frage, wie ein Auszubildender seine Kompetenz im Bereich „Beruflichkeit“ so entfalten kann, dass er in der Lage ist, unbekannte und neue Aufgaben erfolgreich zu bewältigen. Hierfür wurde die Kompetenzentwicklung mit Hilfe folgender Leitfragen von den beteiligten Kollegen modelliert:

1. Was sind bezogen auf die Entwicklungsaufgaben **typische Praxisfälle/-beispiele** für Auszubildende der Büroberufe in der Kompetenzdimension Beruflichkeit?
2. Welche **Entwicklungsfelder/-themen** müssen von den Schülern bearbeitet werden, um die Entwicklungsaufgaben zu bewältigen?
3. Wie lassen sich solche Entwicklungsfelder/-themen curricular in die schulische Ausbildung integrieren (**Anknüpfungspunkte in Lernfeldern/Projekten UND Ideen für Lernarrangements**)?

Die Beantwortung dieser Fragestellungen erfolgte in strukturierter Form anhand der unten abgebildeten Kompetenzentwicklungstabelle.

Zeitliche Phasierung	Entwicklungsaufgaben	typische Praxisfälle/-beispiele	Entwicklungsfelder/-themen	Subdimension	Anknüpfungspunkte in LF/ Projekten	Ideen für Lernarrangements
Beginn Ausbildung	Einfinden in die Ausbildung, Rollenwechsel Schüler – Beschäftigter vollziehen, Einfügen in das betriebliche Hierarchiensystem.	Der Azubi muss sich eine Wohnung suchen bzw. im neuen privaten Umfeld zurechtfinden (alte Freunde, Familie nicht da, neue Nachbarn)				
		Der Azubi erfährt von seinen Mitschülern in der BS, in welchen Branchen und unterschiedl. Betriebsgrößen sie ihre Ausbildung als KIB machen	Berufsbild kennen lernen	Berufsbildung/ Perspektiven	LF Mit der Ausbildung beginnen	
		Der Azubi wird darauf angesprochen, dass er den Mitarbeitern, die er auf dem Flur trifft, nicht "Guten Morgen" sagt.	Höflichkeit	Berufsethos	LF Mit der Ausbildung beginnen	Modul "Businessknigge"
		Der Azubi vergisst eine aufgetragene Aufgabe zu erledigen (z. B. die Post rechtzeitig wegzubringen)	Zuverlässigkeit	Berufsethos	LF Mit der Ausbildung beginnen	Modul "Selbstorganisation"
		Der Azubi bekommt Ärger, als er das erste Mal zu spät zur Arbeit kommt.	Pünktlichkeit	Berufsethos	LF Mit der Ausbildung beginnen	Modul "Zeitmanagement"
		Der Azubi eckt mit seinem Verhalten bei einigen Kollegen oder dem Chef an.	Aztreten, Rollenverhalten	Berufsrolle/ Berufsidentität	LF Mit der Ausbildung beginnen	Rechte und Pflichten von Azubis, Kommunikationstraining
		Der Azubi kommt mit dem Chef oder einem Kollegen nicht klar.	Rollenverhalten, Umgang mit Konflikten	Berufsrolle/ Berufsidentität + Berufsethos	LF Mit der Ausbildung beginnen	Rechte und Pflichten von Azubis, Kommunikationstraining
		Der Azubi ist genervt, weil er langweilige Sachen machen muss oder nichts zu tun hat.	Rollenverhalten, Rollenkonflikt	Berufsrolle/ Berufsidentität	LF Mit der Ausbildung beginnen	Rechte und Pflichten von Azubis
		Verschiedene Kollegen erklären dem Azubi Abläufe etc. unterschiedlich. Azubi bekommt Ärger für eine Aufgabe, die er aber genau nach Anweisung eines Kollegen erledigt hat.	Rollenverhalten, Orientierung, "Vorbilder" finden	Berufsrolle/ Berufsidentität + Berufsethos		
		Der Azubi wird darauf aufmerksam gemacht, dass er verhältnismäßig viel ausdrückt und deshalb überlegen soll, inwieweit er seinen Papierverbrauch reduzieren könnte (ähnliche arbeitsplatzbezogene Themen: Mülltrennung, Stromsparen)	Umweltschutz	Berufsethos	LF mit SWL-Schwerpunkt	
		Als Mitglied der JAV sucht ein Mitazubi Rat, weil er sich aufgrund familiärer Probleme derzeit im Job nicht richtig konzentrieren kann.	Verschwiegenheit	Berufsethos	LF Mit der Ausbildung beginnen	
		Der Azubi ist nach der Arbeit total kaputt.	Gesundheit, Ausgleich	Gesundheits-	LF Mit der Ausbildung beginnen	Modul "Zeitmanagement"

Abb. 8: Kompetenzentwicklungstabelle (Auszug) – Entwicklungsaufgaben am Beispiel der Kompetenzdimension „Beruflichkeit“

In Anlehnung an das Entwicklungsmodell Entwicklungsaufgaben scheint eine zeitliche Phasierung (Spalte 1) je nach Phase der Ausbildung sinnvoll. Das „Einfinden in die Ausbildung und Rollenwechsel Schüler – Beschäftigter vollziehen“ ist zu Beginn der Ausbildung anzusiedeln und wurde von den beteiligten Kollegen über eine Vielzahl typischer Praxisfälle/-beispiele konkretisiert (Spalten 2 und 3):

- Der Auszubildende wird darauf angesprochen, dass er den Mitarbeitern, die er auf dem Flur trifft, nicht „Guten Morgen“ sagt.
- Der Auszubildende vergisst eine aufgetragene Aufgabe zu erledigen (z. B. die Post rechtzeitig wegzubringen) und bekommt Ärger.
- Der Auszubildende ist genervt, weil er langweilige Sachen machen muss oder nichts zu tun hat.
- u. v. m.

Jeder Auszubildende wird zu Beginn seiner Ausbildung vermutlich mit einigen dieser Praxisfälle konfrontiert sein, die erfolgreiche Bewältigung dieser einzelnen, kleinen Herausforderungen führt in der Summe letztendlich zum „Meistern“ der Entwicklungsaufgabe „Einfinden in die Ausbildung“. Die hierfür benötigten Eigenschaften wie Höflichkeit, Zuverlässigkeit, Kommunikations- und Konfliktfähigkeit wurden als Entwicklungsfelder in der nächsten Spalte (4) der Tabelle festgehalten. In Spalte 5 finden sich mögliche Zusammenhänge zu anderen Subdimensionen aus dem bereits definierten Kompetenzstrukturmodell für das

Berufsbild Kaufleute für Bürokommunikation. Um diese Entwicklungsfelder auch am Lernort Berufsschule in die curriculare Planung zu integrieren, wurden erste Ideen hierfür von den Kollegen gesammelt und Lernfeldern (Spalte 6) sowie einzelnen Lernarrangement (Spalte 7) zugeordnet - beispielsweise im Lernfeld „Mit der Ausbildung beginnen“ im Lernarrangement „Zeitmanagement“.

4.2 Subjektive Theorien – Entwicklungsmodell für die Kompetenzdimension „Lern-, Arbeits- und Kommunikationstechniken“

Bezugnehmend auf das Entwicklungsmodell Subjektive Theorien stehen Jugendliche in ihrer Ausbildung vor der Herausforderung, bislang vertraute Verhaltensschemata an für sie neue berufliche Situationen anzupassen. So basieren in der im Kompetenzbereich „Lern-, Arbeits- und Kommunikationstechniken“ angesiedelten Subdimension „Soziale Interaktion und Kommunikation“ die Verhaltensweisen überwiegend auf Erfahrungen aus dem schulischen, familiären und peergruppenbezogenen Kontext. Eine direkte Übertragung auf berufliche Situationen kann durchaus problematisch sein. Angenommen wurde, dass Auszubildende die Erfahrung machen, dass im Kontakt mit Kunden, Kollegen und/oder Vorgesetzten die vertrauten Verhaltensweisen nicht geeignet bzw. ausreichend sind, um beruflich erfolgreich zu sein. Man denke beispielsweise an die sich von der Alltagssprache unterscheidende Geschäftssprache sowie die kaufmännische Korrespondenz im Vergleich zur privaten Korrespondenz. Einer Weiterentwicklung bedarf es sicherlich auch hinsichtlich der strukturierten Zusammenarbeit im Team und der Feedbackkultur im Kontext betrieblicher Aufgaben. Vor diesem Hintergrund wurde die Kompetenzentwicklung in der Subdimension „Soziale Interaktion und Kommunikation“ in der curricularen Entwicklungstabelle mit Hilfe folgender Leitfragen von den beteiligten Kollegen modelliert:

1. In welchen **beruflichen Situationen** können Auszubildende der Büroberufe im Bereich "Soziale Interaktion und Kommunikation" mit neuen Herausforderungen konfrontiert sein?
2. Welche **Erfahrungen/Wahrnehmungen** sollten die Schüler machen, um ihre subjektiven Theorien bzgl. solcher Situationen zu reflektieren und zu professionalisieren?
3. Über welche **Instrumente/Verfahren** sollten die Schüler verfügen, um die neuen beruflichen Situationen professionell zu bewältigen?
4. Wie lassen sich die o. g. Erfahrungen/Wahrnehmungen/Verhaltensweisen curricular in die schulische Ausbildung integrieren (**Anknüpfungspunkte in Lernfeldern/Projekten UND Ideen für Lernarrangements**)?

Die Beantwortung dieser Fragestellungen erfolgte in strukturierter Form anhand der unten abgebildeten Kompetenzentwicklungstabelle.

Phasierung nach Niveaustufen	Berufliche Situation mit neuer Herausforderung (Schwierigkeiten)	Mgl. Erfahrungen/Wahrnehmungen	Hilfreiche Instrumente/Verfahren/Verhaltensweisen	Anknüpfungspunkte in Lernfeldern/Projekten	Ideen für Lernarrangements
Alltagsverständnis	ein betrieblicher Arbeitsauftrag soll gemeinsam mit den Kollegen der Abteilung termingerecht erledigt sein	- keine sinnvolle Arbeitsteilung - Konflikte unter den Kollegen - Zeitproblem - Vorgesetzter bemängelt Qualität des Ergebnisses	Teammanagement/ Teamarbeit		
reflektiertes Verständnis					
professionalisiertes Verständnis					
Alltagsverständnis	ein verärgertes Kunde wird am Telefon ggü. Auszubildendem beleidigend	selbst wütend werden, => bringt Schelte des Chefs => Kunde liefert keinen Folgeauftrag	Metaperspektive auf Kommunikation (Gesprächsregeln)		
reflektiertes Verständnis					
professionalisiertes Verständnis					

Abb. 9: Kompetenzentwicklungstabelle (Auszug) – Subjektive Theorien am Beispiel der Kompetenzsubdimension „Soziale Interaktion und Kommunikation“

In Anlehnung an das Entwicklungsmodell Subjektive Theorien erfolgt die Phasierung der Kompetenzentwicklung entlang von drei Stufen (Spalte 1). Die erste Stufe beschreibt, soweit identifizierbar, das angenommene Alltagsverständnis/-verhalten der Jugendlichen. Die am Ende der Ausbildung angestrebte Stufe beschreibt hingegen ein professionalisiertes Verständnis/Verhalten in beruflichen Situationen. Der Weg dorthin wird durch die bewusste Reflexion vorhandener Schemata/Verhaltensmuster beschriftet, die zur Bewältigung der neuen Herausforderungen nicht ausreichen (Spalten 2 und 3). Durch die Reflexion und das Kennenlernen neuer Instrumente/Verfahren/Verhaltensweisen, wie beispielsweise einem Konzept zum Teammanagement (Spalte 4) soll die Kompetenzentwicklung unterstützt werden. Die curriculare Einbindung solcher Instrumente wurde schließlich in den beiden letzten Spalten durch die Einbettung in bestimmte Lernfelder oder konkrete Projekte konkretisiert. Bei der Entwicklung von Lernarrangements ist darauf zu achten, in einem früheren Lernfeld das Alltagsverständnis als Ausgangspunkt zu wählen und zu reflektieren um dann über spätere Lernfelder hinweg zunehmend zu professionalisieren.

4.3 Spiralcurriculum – Entwicklungsmodell für die Dimension „System(verständnis) Unternehmung“

Bezugnehmend auf das Entwicklungsmodell Spiralcurriculum ist es sinnvoll die Struktur von Lerngegenständen zur Modellierung von Kompetenzentwicklungsverläufen zu nutzen. Für die Kompetenzdimension „System Unternehmung“ und entsprechend für die Subdimension „Innerbetriebliche Beziehungen“ wurde angenommen, dass es für Auszubildende schwierig ist ein fundiertes und differenziertes Verständnis aus ihren bisherigen Erfahrungen und aus ihren (neuen) beruflichen Aufgaben heraus zu entwickeln. Das Unternehmen als System ist für Auszubildende i. d. R. neu, überaus komplex und abstrakt, selbst wenn sie im Rahmen von Praktika, Nebenjobs oder ähnlichem erste Berührungspunkte mit der betrieblichen Wirklichkeit sammeln konnten. Innerbetriebliche Beziehungen als Lerngegenstand sollte in verschiedenen Lernfeldern, aus verschiedenen Blickrichtungen und mit zunehmender Komplexität und/oder Schwierigkeit beleuchtet werden. Als Bezugspunkt bieten sich Unternehmensmodell an, die als Epitom für die komplexen Zusammenhänge fungieren. Vor diesem

Hintergrund wurde die Kompetenzentwicklung in der Subdimension „Innerbetriebliche Beziehungen“ mit Hilfe folgender Leitfragen von den beteiligten Kollegen modelliert:

1. Welche **Dimensionen** benötigen Auszubildende der Büroberufe, um ein Verständnis für "innerbetriebliche Beziehungen" zu entwickeln?
2. Welche **Ausprägungen/Inhalte** charakterisieren die o. g. Dimensionen?
3. Durch welche **Problemstellungen/Handlungsfelder** können die einzelnen Dimensionen schrittweise ausdifferenziert werden?
4. Wie lassen sich solche Problemstellungen/Handlungsfelder curricular in die schulische Ausbildung integrieren (**Anknüpfungspunkte in Lernfeldern/Projekten UND Ideen für Lernarrangements**)?

Die Beantwortung dieser Fragestellungen erfolgte in strukturierter Form anhand der unten abgebildeten Kompetenzentwicklungstabelle.

Stufen der Ausdifferenzierung	Dimensionen	Facetten/Ausprägungen/Inhalte	Problemstellungen/Handlungsfelder	Anknüpfungspunkte in Lernfeldern/Projekten	Ideen für Lernarrangements
Epitom (Unternehmensmodell)	Unternehmenszweck	abh. von Branchenzugehörigkeit			
Modell U 1 (Industrie)		Identifikation Kerngeschäft			
Modell U 2 (Handel)		operatives Geschäft			
Modell U 3 (Dienstleistung)		strategisches Geschäft			
Epitom (Unternehmensmodell)	Unternehmensziel(e)	Verzinsung des eingebrachten Kapitals			
Modell U 1 (Industrie)		Rentabilität			
Modell U 2 (Handel)		Liquidität			
Modell U 3 (Dienstleistung)		Wirtschaftlichkeit Ökologische Ziele Nachhaltigkeit Soziale Ziele			
Epitom (Unternehmensmodell)	Unternehmensstrukturen	Aufbauorganisation			
Modell U 1 (Industrie)		Abteilungen und Hierarchieebenen			
Modell U 2 (Handel)		Analyseebenen: Vermögen- und Finanzierungsbereich, Leistungsprozess			
Modell U 3 (Dienstleistung)					
Epitom (Unternehmensmodell)	Unternehmensprozesse	Ablauforganisation			
Modell U 1 (Industrie)		Leistungsprozess			
Modell U 2 (Handel)		Finanzierungsprozess Kommunikationsprozess Entscheidungsprozesse			
Modell U 3 (Dienstleistung)		Bürowirtschaftliche Prozesse			

Abb. 10: Kompetenzentwicklungstabelle (Auszug) – Spiralcurriculum am Beispiel der Kompetenzsubdimension „Innerbetriebliche Beziehungen“

In Anlehnung an das Entwicklungsmodell Spiralcurriculum basiert das Verständnis für die „Innerbetrieblichen Beziehungen“ auf dem Kennenlernen eines grundlegenden Unternehmensmodells (Epitom). Durch die wiederkehrende Auseinandersetzung im Verlauf der Ausbildung in unterschiedlichen Modellunternehmen (Spalte 1) soll das Verständnis zunehmend differenzierter und fundierter werden. Hierbei wurden die vier als relevant identifizierten Dimensionen Unternehmenszweck, -ziele, -strukturen und -prozesse (Spalte 2) in unterschiedlichen Kontexten bzw. Facetten (Spalte 3) und mit zunehmender Komplexität wiederholt aufgegriffen. Dadurch soll das Verständnis vertieft und ausdifferenziert werden. Dies

kann besonders dadurch befördert werden, dass die entsprechenden Modellunternehmen in den verschiedenen Wirtschaftszweigen Industrie, Handel und Dienstleistung angesiedelt sind. Für die unterrichtspraktische Einbettung in Lernfelder bzw. in spezifischen Unterrichtsprojekte und die Konzeption von Lernarrangements (Spalten 5 und 6) war es zudem hilfreich, bereits in der Tabelle lernförderliche Problemstellungen und Handlungsfelder (Spalte 4) zu identifizieren.

4.4 Experten-Novizen-Paradigma – Entwicklungsmodell für die Kompetenzdimension „Büromanagement“

Bezugnehmend auf das Entwicklungsmodell Experten-Novizen-Paradigma lässt sich die Kompetenzentwicklung in der Dimension „Büromanagement“ durch eine Sequenz von beruflichen Handlungssituationen im Unterricht fördern. In beruflichen Handlungssituationen können Auszubildende vielfältige Erfahrungen sammeln. Dabei bewältigen sie die jeweilige Situation zunächst aufgrund klarer Regeln und Anweisungen, später zunehmend aufgrund gesammelter Erfahrungen sowie sukzessive aufgebautem Wissen.

Eine Subdimension in der die Entwicklung nach diesem Prinzip funktionieren kann ist die Dimension „Büroprozesse“, in der inhaltlich typische Bürotätigkeiten verortet wurden. Beispielsweise sollte ein Experte im Bereich der Registratur das innerbetriebliche Ablagesystem durchschauen und in der Lage sein dieses aufgrund gesetzlicher und betrieblicher Notwendigkeiten anzupassen und zu optimieren. Um dies zu erreichen, muss der Auszubildende das Ablagesystem zunächst erst einmal kennen und verstehen lernen. Dies geschieht in der Regel durch Zeigen und Erklären des Ausbilders und durch das angeleitete und zunehmend selbstständige Ablegen verschiedenster Dokumente. Vermutlich können Auszubildende erst mit zunehmender Erfahrung Probleme im bestehenden Registratursystem feststellen (z. B. lange Wege zu häufig benötigten Unterlagen oder das Nichtauffinden benötigter Dokumente). Durch das Erkennen von Problemen sowie das zunehmende Verständnis der Gesamtzusammenhänge können Optimierungsideen entstehen.

Die Kompetenzentwicklung in der Subdimension „Büroprozessmanagement“ wurde mit Hilfe folgender Leitfragen von den beteiligten Kollegen modelliert:

1. Was sind **typische Handlungsfelder** in der Subdimension Büroprozessmanagement?
2. Wie können die **einzelnen Entwicklungsschritte** aussehen, die die Schüler für die Entwicklung vom Novizen zum Experten durchlaufen müssen? Und bis zu welcher Stufe des Experten-Novizen-Modells sollen sich die Schüler im Rahmen der Ausbildung entwickeln?
3. Wie lassen sich solche Handlungsfelder und Entwicklungsschritte curricular in die schulische Ausbildung integrieren (**Anknüpfungspunkte in LF/Projekten UND Ideen für Lernarrangements**)?

Die Beantwortung dieser Fragestellungen erfolgte in strukturierter Form anhand der unten abgebildeten Kompetenzentwicklungstabelle.

Phasierung	Handlungsfelder	Entwicklungsschritte (Beschreibung)	Anknüpfungspunkte in LF/ Projekten	Ideen für Lernarrangements
Novize (Anfänger)	Postein- und -ausgangsbearbeitung	Kennenlernen der betriebsspezifischen Postein- und -ausgangsbearbeitung. Unter Anleitung Teile der Bearbeitung durchführen.		
fortgeschrittener Anfänger		Teile der Postein- und -ausgangsbearbeitung gemäß Vorgabe selbständig durchführen. Kennenlernen der internen Postlaufwege.		
Kompetenter		Selbständige Durchführung der "ungestörten" Postein- und -ausgangsbearbeitung. Kennenlernen der Besonderheiten, Umgang mit nicht alltäglichen Postsendungen.		
Gewandter		Selbständige Durchführung der Postein- und -ausgangsbearbeitung mit Berücksichtigung verschiedener Besonderheiten und nicht alltäglicher Postsendungen. Entwicklung von Verbesserungsideen. Abweichung von Plänen bei Besonderheiten.		
Experte		Unternehmensweiter Ansprechpartner bei allen Fragen zur Postbearbeitung. Optimierung der Postbearbeitung. Schulung neuer Mitarbeiter.		
Novize (Anfänger)	Durchführung, Gestaltung und Optimierung der Registratur	Kennenlernen des betriebsinternen Ablagesystems. Ablage einzelner Dokumente unter Anleitung.		
fortgeschrittener Anfänger		Selbständige Ablage von Belegen gemäß Vorgabe. Verstehen der Notwendigkeit von Ablage im Unternehmen.		
Kompetenter		Kennenlernen der hinter der Ablage stehenden Arbeitsabläufe sowie von Problemen und Besonderheiten bei der Ablage.		
Gewandter		Entwicklung von Optimierungsideen und Information über alternative Ablageformen.		
Experte		Selbständige Durchführung und Optimierung der Ablage. Planung der Einführung alternativer, digitaler Ablageformen unter Berücksichtigung betrieblicher und gesetzlicher Rahmenbedingungen.		
Novize (Anfänger)				

Abb. 11: Kompetenzentwicklungstabelle (Auszug) – Experten-Novizen-Paradigma am Beispiel der Kompetenzsubdimension „Büroprozessmanagement“

In Anlehnung an das Entwicklungsmodell Experten-Novizen-Paradigma erfolgt die Phasierung in der Tabelle entlang von fünf Entwicklungsstufen (Spalte 1). Zur Ermittlung der Handlungsfelder wurde die Kompetenzbeschreibung der Subdimension analysiert und die dort beschriebenen Kompetenzen in Handlungsfelder aufgegliedert (Spalte 2). Für jedes dieser Handlungsfelder folgte sodann die Überlegung, in welchen Schritten die Kompetenzentwicklung sinnvollerweise vollzogen werden kann. Dabei wurde angenommen, dass es nicht zwangsläufig immer fünf Entwicklungsschritte (Spalte 1) bedarf, um eine Kompetenz aufzubauen. Die Tabelle stellt beispielhafte idealtypische Entwicklungsschritte dar. Das bedeutet natürlich nicht, dass bei der curricularen Planung jeder Schritt einzeln geplant werden muss. Ideen und Anknüpfungspunkte zur curricularen Verortung in Lernfeldern können in der Tabelle in den Spalten 4 und 5 eingefügt werden. Für die Konstruktion eines entsprechenden Lernarrangements bedeutet dies, mit einer einfachen Handlungssituation, klarer Aufgabenstellung und didaktisch reduziertem Hilfsmaterial zu starten. Nach und nach sollten die Handlungssituationen komplexer, die Aufgabenstellungen allgemeiner und das Hilfsmaterial weniger sowie durch eine weniger intensive didaktische Aufbereitung ebenfalls komplexer werden.

5 Schlussbemerkungen

Im Rahmen der formativen Evaluation gab es im Schulversuch EARA eine enge Kooperation von schulischer Praxis und Wissenschaft, die vor allem im Rahmen der Curriculumentwick-

lung zum Tragen kam. Diese erwies sich für beide Seiten als sehr gewinnbringend. Einerseits wurden aus schulischer Sicht wichtige Impulse durch die universitäre Begleitung zur Entwicklung eines kompetenzorientierten Curriculums geliefert – insbesondere in Form der Hamburger Kompetenzmatrix. Andererseits regten die schulpraktischen Fragestellungen den universitären Partner zur Weiterentwicklung eben dieser Kompetenzmatrix an. Anknüpfend an bisherige Forschungsprojekte (beispielsweise Lerne*MFA, EvaNet-EH) wurden erstmalig entwicklungs- und instruktionspsychologische Theorien bei der lernfeldübergreifenden Modellierung der Kompetenzentwicklung berücksichtigt.

In der praktischen Auseinandersetzung wurde schnell deutlich, dass die verschiedenen Kompetenzdimensionen für das Berufsbild Kaufleute für Bürokommunikation durchaus unterschiedlichen Entwicklungslogiken folgen. Die Diskrepanz zeigte sich dabei durch die für den Lernprozess relevanten Bezugspunkte. So ist beispielsweise die Lebenssituation des Auszubildenden wichtige Referenz für die Entwicklung der „Beruflichkeit“, die Reflexion etablierter Verhaltensweisen/Einstellungen für die Kompetenzentwicklung im Bereich „Soziale Interaktion und Kommunikation“ oder aber die Struktur des Lerngegenstandes für das „Systemverständnis Unternehmung“. Auf Basis der Arbeiten von HAVINGHURST (Entwicklungsaufgaben), VYGOTSKIJ (Zone der proximalen Entwicklung), DREYFUS/ DREYFUS (Experten-Novizen-Paradigma), GROEBEN et al. (subjektiven Theorien) und BRUNER (Spiralcurriculum) wurden im Rahmen des Schulversuchs vier Entwicklungsmodelle zur curricularen Arbeit abgeleitet. Diese Modelle erheben keinen Anspruch auf Allgemeingültigkeit. Sie sind pragmatisch und bezogen auf das Berufsbild Kaufleute für Bürokommunikation entwickelt worden. Des Weiteren sind sie nicht überschneidungsfrei, denn grundsätzlich können mehrere Modelle für einen Kompetenzbereich herangezogen werden. Ihre Anwendung erfordert einen curricularen Verständigungsprozess der beteiligten Lehrkräfte und unterliegt dem Gütekriterium der Nützlichkeit für die curriculare Modellierung von Kompetenzentwicklungsverläufen.

Im Schulversuch haben sich die erarbeiteten Modelle sowie die daraus abgeleiteten Entwicklungstabellen für die Konzeption des kompetenzorientierten Curriculums als sehr hilfreich erwiesen. Aus schulpraktischer Sicht lassen sich mit Hilfe der Kompetenzentwicklungsmodelle idealtypische Verläufe skizzieren. Diese, zunächst unabhängig von Lernfeldern entwickelten Verläufe, gilt es an geeigneten Stellen in den einzelnen Lernfeldern zu berücksichtigen. Auf diese Weise wird unterstützt, dass die Entwicklung der verschiedenartigen Kompetenzen über alle Lernfelder hinweg schrittweise erfolgen kann. Allerdings bleiben dabei die Heterogenität der Lerngruppe hinsichtlich Lernausgangslage, Lerntyp und Lernweg als auch die diesbezüglich erforderlichen Ansätze zur Individualisierung noch unberücksichtigt. Hier zeigt sich aus unterrichtspraktischer Perspektive zweifelsohne Weiterentwicklungspotential. Aus universitärer Sicht wäre die Evaluation und konstruktive Weiterentwicklung der Modelle, auch in andere Kontexte, ganz im Sinne der evaluativ-konstruktiven Curriculumentwicklung (exemplarisch TRAMM 1992a) wünschenswert.

Literatur

AUSUBEL, D. P. (1960): The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material. In: *Journal of Educational Psychology*, 51, H. 5, 267–272.

BRONFENBRENNER, U. (1976): *Ökologische Sozialisationsforschung*. Stuttgart.

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

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

EARA [Erprobung neu strukturierter Ausbildungsformen im Rahmen des Ausbildungskonsenses 2007-2010] (2010): Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Schulversuches Erprobung neu strukturierter Ausbildungsformen im Rahmen des Ausbildungskonsenses 2007-2010 (EARA). Online: http://www.ibw.uni-hamburg.de/eara/attachments/article/499/2010_EARA_Zwischenbericht.pdf (01-05-2013).

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). Online: http://www.ibw.uni-hamburg.de/eara/attachments/article/499/2012_EARA_Abschlussbericht.pdf (01-05-2013).

FHH [SENAT DER FREIEN UND HANSESTADT HAMBURG] (2011): Mitteilung des Senats an die Bürgerschaft. Maßnahmen zur Umsetzung der Reform der beruflichen Bildung. Drucksache 19/8472. Hamburg. Online: <http://www.hibb.hamburg.de/index.php/file/download/1342> (01-09-2013).

GAGNÉ, R. M./ BRIGGS, L. J. (1974): *Principles of instructional design*. New York [u. a.].

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

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

KMK [Kultusminister Konferenz] (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. Bonn. Online: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_09_23_GEP-Handreichung.pdf (01-09-2013).

KRILLE, F./ TRAMM, T./ VOLLMER, T./ BEFELDT, S. / BODEN, H. / MILEVCZIK, J./ RAUH, A.-K. (2013): Curriculare Entwicklungsarbeit im Schulversuch EARA. In: *bwp@Spezial 7 – Weiterentwicklung dualer Berufsausbildung: Konsekutiv, kompetenzorientiert, konnektiv. Erfahrungen und Impulse aus dem Schulversuch EARA*, hrsg. v. WIRTH, K./ KRILLE, F./ TRAMM, T./ VOLLMER, T., 1-20. Online: http://www.bwpat.de/spezial7/krille_etal_eara2013.pdf (19-11-2013).

KROHNE, H. W. (1977): Kognitive Strukturiertheit als Bedingung und Ziel schulischen Lernens. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 9, 54-75.

PIAGET, J. (1948): Psychologie der Intelligenz. Zürich.

POSNER, J. G./ STRIKER, K. A. (1976): A categorization schema for principles of sequencing content. In: Review of education research, H. 46, 665-690.

RAUNER, F. (2002): Berufliche Kompetenzentwicklung – vom Novizen zum Experten. Manuskript, erschienen in: DEHNBOSTEL, P. (Hrsg.): Kompetenzentwicklung in vernetzten Lernstrukturen. Berlin.

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

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

TRAMM, T. (1992a): Entwicklungslinien einer evaluativ-konstruktiven und handlungsorientierten Curriculumstrategie. In: Unterrichtswissenschaft, 20, H. 3, 233-260.

TRAMM, T. (1992b): Konzeption und theoretische Grundlagen einer evaluativ-konstruktiven Curriculumstrategie. Entwurf eines Forschungsprogramms unter der Perspektive des Lernhandelns. Göttingen.

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> (01-05-2013).

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: Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online, Profil 2, 1-22. Online: http://www.bwpat.de/profil2/tramm_profil2.pdf (22-10-2013).

TRAMM, T./ HOFMEISTER, W./ DERNER, M. (2009): EvaNet-Eh. Evaluation des Innovationsnetzwerks Einzelhandel in Hamburg - Abschlussbericht zum 11.09.2009. Online: <http://www.ibw.uni-hamburg.de/evaneteh/images/Dokumente/abschlussbericht%20evaneteh%2009.2009.pdf> (01-05-2013).

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).

SCHULZ, R. (2013): EARA und die Reform der beruflichen Bildung in Hamburg. In: *bwp@Spezial 7 – Weiterentwicklung dualer Berufsausbildung: Konsekutiv, kompetenzorientiert, konnektiv. Erfahrungen und Impulse aus dem Schulversuch EARA*, hrsg. v. WIRTH, K./KRILLE, F./ TRAMM, T./ VOLLMER, T., 1-7. Online: http://www.bwpat.de/spezial7/schulz_eara2013.pdf (19-11-2013).

VYGOTSKIJ, L. (1987): *Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit*. Berlin.

Zitieren dieses Beitrages

KRILLE, F. et al. (2014): Kompetenzentwicklung curricular modellieren – Ansätze aus dem Schulversuch EARA. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Profil 3*, 1-22. Online: http://www.bwpat.de/profil3/krille_et_al_profil3.pdf (23-05-2014).

Die AutorInnen



FRANK KRILLE

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

E-mail: frank.krille@uni-hamburg.de

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



STEFAN BEFELDT

Berufliche Schule für Büro- und Personalmanagement Bergedorf
(H17)

Wentorfer Str. 13, 21029 Hamburg

E-mail: stefan.befeldt@berufliche-schule-bergedorf.de

Homepage: <http://www.berufliche-schule-bergedorf.de>



ANNE-KATHRIN RAUH

Berufliche Schule für Büro- und Personalmanagement Bergedorf
(H17)

Wentorfer Str. 13, 21029 Hamburg

E-mail: anne-kathrin.rauh@berufliche-schule-bergedorf.de

Homepage: <http://www.berufliche-schule-bergedorf.de>