

Vorschau
bwp@ Profile
bwp@ Spezial
bwp@23 (Dez. 2012)
bwp@22 (Juni 2012)
bwp@21 (Dez. 2011)
bwp@20 (Juni 2011)
Editorial bwp@20
Buschfeld
Tramm
Tenberg
Busian
Stork
Dilger
Eder & Koschmann
Hormann
Bocksrocker
Wolf
Apra
Jahn et al
Lorig et al
Gerholz & Sloane
bwp@19 (Dez. 2010)
bwp@18 (Juni 2010)
bwp@17 (Dez. 2009)
bwp@16 (Juni 2009)
bwp@15 (Dez. 2008)
bwp@14 (Juni 2008)
bwp@13 (Dez. 2007)
bwp@12 (Juni 2007)
bwp@11 (Nov. 2006)
bwp@10 (Juli 2006)
bwp@9 (Dez. 2005)
bwp@8 (Juli 2005)
bwp@7 (Dez. 2004)
bwp@6 (Juni 2004)
bwp@5 (Nov. 2003)
bwp@4 (Mai 2003)
bwp@3 (Nov. 2002)
bwp@2a (Juni 2002)
bwp@2 (Mai 2002)
bwp@1 (Nov. 2001)
Archiv

bwp@ Ausgabe Nr. 20 | Juni 2011

Lernfeldansatz - 15 Jahre danach

Herausgeber der bwp@ Ausgabe 20 sind Tade Tramm, H.-Hugo Kremer & Ralf Tenberg

Editorial bwp@ 20**Tade Tramm, H.-Hugo Kremer & Ralf Tenberg**
→ Editorial | [pdf-File](#) | → Ausgabe 20**Teil 1 - Konzeptionelle Grundlagen des Lernfeldkonzepts**

-  **Detlef Buschfeld** (Universität Köln)
→ Wollten wir, was daraus wurde? – Eine rückblickende Einschätzung des Rahmenlehrplans Industriekaufmann/-frau | [pdf-file](#) | **B**
-  **Tade Tramm** (Universität Hamburg)
→ Ist das Glas nun halbvoll oder halbleer? Ein Beitrag zur berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskussion des Lernfeldkonzepts als (späte) Antwort auf eine Fundamentalkritik von Holger Reinisch | [pdf-file](#) | **D**
-  **Ralf Tenberg** (TU Darmstadt)
→ Kompetenzorientierung statt Performanzorientierung: Ein Lehrplan des beruflichen Gymnasiums als Prototyp für den nächsten Schritt im Lernfeldkonzept | [pdf-file](#) | **D**
-  **Anne Busian** (FernUniversität Hagen)
→ Geschäftsprozessorientierung – curriculare Orientierungsgröße mit Integrationskraft oder Modeerscheinung? | [pdf-file](#) | **F**
-  **Jan Hendrik Stork** (Universität Paderborn)
→ Zur Verknüpfung von kaufmännischen und mathematischen Kompetenzen im Lernfeldkonzept zu Beginn der Ausbildung im Einzelhandel | [pdf-file](#) | **F**
-  **Bernadette DILGER** (Universität zu Köln)
→ Die Probleme mit den Problemen: Oder Missverständnisse bei der Konstruktion von Lernsituationen | [pdf-file](#) | **F** | online seit 19.11.2011

Teil 2 - Implementation des Lernfeldkonzepts

-  **Alexandra Eder & Anne Koschmann** (Universität Hannover)
→ Die Rolle von Lernortkooperation bei der Umsetzung lernfeldorientierter Lehrpläne an berufsbildenden Schulen in Niedersachsen | [pdf-file](#) | **F**
-  **Martina Hörmann** (INBAS Offenbach)
→ Entwicklung und Umsetzung lernfeldstrukturierter Curricula in der Altenpflege | [pdf-file](#) | **B**
-  **Nina Bocksrocker** (Universität Hohenheim)
→ Sprachkompetenz als Basis der Handlungskompetenz – zur Notwendigkeit eines erweiterten Lernfeldkonzepts | [pdf-file](#) | **D**
-  **Stefan WOLF** (Technische Universität Berlin)
→ Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung im Berufsfeld Metall | [pdf-file](#) | **B** | online seit 19.11.2011

Teil 3 - Impulse des Lernfeldkonzepts für Reformen der beruflichen Bildung

-  **Carmela Apra** (Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung)
→ Ausgestaltung lernfeldstrukturierter Curricula als Aufgabe für die Lehrerbildung | [pdf-file](#) | **F**
-  **Robert W. Jahn, Mathias Götzl, Anke Seemann, Holger Reinisch & Tana Stark** (Universität Jena & Studienseminar Ilmenau)
→ Gemeinsames Lernen von Studierenden, Lehramtsanwärtern und Lehrenden. Erste Erfahrungen aus einem Versuch schulnaher Curriculumentwicklung im Rahmen der Ausbildung von Wirtschaftspädagoginnen und Wirtschaftspädagogen in Thüringen | [pdf-file](#) | **B**
-  **Barbara Lorig, Daniel Schreiber, Christin Brings, Torben Padur & Nicole Walther** (BIBB)
→ Konzept zur Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen | [pdf-file](#) | **B**
-  **Karl-Heinz GERHOLZ & Peter F. E. SLOANE** (Universität Paderborn)
→ Lernfelder in der universitären Ausbildung? – Eine hochschuldidaktische Adaption | [pdf-file](#) | **D** | online seit 19.11.2011

Teil 4 – aus den HT 2011: Fachtagung 19 – Wirtschaft und Verwaltung

online seit 19.11.2011

-  **Michael SCHOPF** (Behörde für Bildung und Sport, Hamburg)
→ Motive, Erwartungen und Bilanz aus „Vätersich“ | [pdf-file](#)
- Richard STIGULINSZKY** (Ministerium für Schule und Weiterbildung, Düsseldorf)
→ Bilanz und Perspektiven aus der Sicht der Kultusverwaltung | [pdf-file](#)
-  **Andreas FISCHER** (Leuphana Universität Lüneburg)
→ Das Lernfeldkonzept als Forschungsanlass und Diskursthema in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Leuphana Notizen | [pdf-file](#)
-  **Uwe KRAKAU** (Karl-Schiller-Berufskolleg der Stadt Dortmund/ Universität Paderborn)
→ Veränderungen in der schulischen Curriculararbeit: Lernfelder schulisch implementieren | [pdf-file](#)
-  **Karl WILBERS** (Universität Erlangen-Nürnberg)
→ Integration überfachlicher Kompetenzen in Lernfelder | [pdf-file](#)

Rezensionsartikel, angeregt durch das Meisterwerk von Amartya SEN: Die Idee der Gerechtigkeit. München 2010.

-  **Wolfgang Lempert**
Nicht Eilen, nein: Teilen ist an der Zeit! Von der Ökonometrie zur Wirtschaftsethik. | [pdf-file](#)

EDITORIAL zur **Ausgabe 20:**

Lernfeldansatz – 15 Jahre danach

15 Jahre Lernfeldkonzept waren Ausgangspunkt und Anlass für das Thema der Ausgabe 20 von *bwp@*. Vor 15 Jahren fokussierte sich ein erheblicher Teil der Forschung im berufs- und wirtschaftspädagogischen Raum auf fächerübergreifenden und handlungsorientierten Unterricht. Am 9. Mai 1996 wurde durch den Unterausschuss für berufliche Bildung der Kultusministerkonferenz das Lernfeldkonzept in Form einer Handreichung für die Gestaltung berufsschulischer Rahmenlehrpläne vorgelegt. Dies wurde als curriculare Konsequenz einer Gesamtbefundlage begründet, welche eine Fächerstrukturierung mit expliziten, kleinschrittigen Lernzielen als dysfunktional für die Förderung der beruflichen Handlungskompetenz im Unterricht konstatierte. Zudem bestand großes Interesse daran, durch einen Lehrplan, der sich an beruflichen Handlungen orientiert, einen „traditionellen“ Unterricht, der als lehrerzentriert, inhaltslastig und berufsfern angesehen wurde, zu überwinden.

Die wenigen Studien, die sich mit der Frage nach der Quantität und Qualität der Lernfeldimplementierung befassen (z. B. CLEMENT 2002; KREMER 2003 oder verschiedene Beiträge in *bwp@* 4), legen Befunde vor, die zum Nachdenken veranlassen. Sie legen nahe, dass weder die mit dem Lernfeldkonzept zentral intendierte Verbreitung handlungsorientierten Unterrichts in komplexen Lehr-Lern-Arrangements flächendeckend um sich gegriffen hat, noch die erwartete Entwicklung der Arbeitsorganisation von Lehrerinnen und Lehrern vom „Einzelkämpfertum“ zur kollegialen Teamarbeit. Dem gegenüber steht eine anhaltende Fundamentalkritik des Ansatzes, in der nicht nur dessen theoretische und empirische Fundierung in Frage gestellt werden, sondern auch die von der Kultusministerkonferenz vorgenommene Konzeptionalisierung und die länderspezifische Implementierung (vgl. z. B. BRUCHHÄUSER 2009).

Wie der aktuelle Stand der Lernfeldimplementierung und alle damit zusammenhängenden Teilaspekte tatsächlich einzuschätzen sind, kann jedoch weder aus den vorliegenden wissenschaftlichen Befunden noch aus den disparaten Informationen aus Schulen, Studienseminaren, Landesinstituten und Ministerien mit hinreichender Klarheit und Sicherheit festgestellt werden.

Mit der aktuellen Ausgabe von *bwp@* möchten wir die in den letzten Jahren eher an den Rand gedrängte Diskussion um das Lernfeldkonzept neu beleben und damit zu einer Positionsbestimmung für die weitere Entwicklung des Lernfeldansatzes beitragen. Sie knüpft dabei an die Ausgabe 4 von *bwp@* aus dem Jahre 2003 an und will erneut ein Forum für theoretisch-konzeptionelle Beiträge, empirische Analysen und innovative Entwicklungen aus dem Praxisfeld bieten.

Wir bündeln die eingegangenen Beiträge in drei thematische Cluster:

Eine erste Gruppe von Beiträgen befasst sich unter der Überschrift „**Konzeptionelle Grundlagen des Lernfeldkonzepts**“ aus einer historischen und systematischen Perspektive mit dessen Entwicklung, Rezeption sowie Perspektiven seiner Weiterentwicklung:

„Wollten wir, was daraus wurde?“ überschreibt DETLEF BUSCHFELD die von ihm aus der Perspektive eines damals beratend teilnehmenden Beobachters bei den Mitgliedern der Lehrplankommission Industriekaufleute von 2000 erhobene retrospektive Bilanz dieser curricularen Innovation. „Ja“, resümiert er deren Äußerungen, wenn auch vieles langsamer als damals gedacht verlaufen sei, gelte doch, dass die „gewordene Vielfalt“ gewollt und der Preis für die intendierten „offenen und realistischen Lehrpläne“ sei.

„Ist das Glas nun halbvoll oder halbleer“ fragt TADE TRAMM in seinem „Beitrag zur berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskussion des Lernfeldkonzepts als (späte) Antwort auf eine Fundamentalkritik von Holger Reinisch“, die dieser im Jahre 2003 (also zur Halbzeit dieser 15 Jahre Retrospektive) in *bwp@* 4 veröffentlicht hatte. Was Reinisch als letztlich irreparable Konstruktionsfehler interpretierte, wird in diesem Beitrag als spezifische Gefährdung des Konzepts gedeutet, die nach geeigneten kompensatorischen Strategien verlangt, um letztlich das innovative Potenzial des Lernfeldkonzepts zur Geltung bringen zu können.

Unter dem Titel „Kompetenzorientierung statt Performanzorientierung: Ein neuer Lehrplan des beruflichen Gymnasiums als Prototyp für den nächsten Schritt im Lernfeldkonzept“ identifiziert RALF TENBERG zwei aus seiner Sicht grundlegende konzeptionelle Problembereiche des Lernfeldkonzepts als Ausgangspunkt einer Formatveränderung, deren Grundansatz darin liegt, lernfeldbezogene und lernfeldübergreifende Kompetenzen so als Ziele zu konkretisieren, dass in den Lehrplänen „Dubletten aus Lernhandlungen und korrespondierendem Wissen“ ausgewiesen werden. Dies wird am Beispiel des so erstmalig konzipierten Hessischen Lehrplans für berufliche Gymnasien exemplarisch verdeutlicht.

ANNE BUSIAN setzt sich in ihrem Beitrag mit dem für das Lernfeldkonzept zentralen Konstrukt der Geschäftsprozessorientierung auseinander und untersucht, inwiefern „dieses originär betriebswirtschaftliche Postulat ... geeignet ist, die Zielgrößen beruflicher Bildung auszuscharfen und die Curriculumkonstruktion zu beeinflussen“. Ihre Erörterung fokussiert dabei den systematischen Status der Geschäftsprozessorientierung im Spannungsfeld von Wissenschafts-, Situations- und Subjektorientierung und konstatiert verschiedene Unklarheiten und Forschungsdesiderate, die sich aus deren Verwendung in den Handreichungen der KMK ergeben.

In seinem Beitrag „Zur Verknüpfung von kaufmännischen und mathematischen Kompetenzen“ diskutiert JAN HENDRIK STORK am Beispiel von mathematischen und kaufmännischen Kompetenzen im Ausbildungsberuf Einzelhandelskaufmann/-frau die Frage, welche fachlichen Teilkompetenzen notwendig sind, um in einer spezifischen beruflichen Domäne erfolgreich handeln zu können und wie diese Teilkompetenzen zusammenhängen. Die besondere Relevanz dieser Diskussion ergibt sich aus den Analogien zur problematischen Dichotomisierung von Handlungssystematik und Fachsystematik im Kontext der Lernfelddebatte.

Eine zweite Gruppe von Beiträgen setzt sich aus verschiedenen Perspektiven mit Aspekten der „**Implementation des Lernfeldkonzepts**“ auseinander.

ALEXANDRA EDER und ANNE KOSCHMANN geben einen Einblick in eine mehrperspektivische Studie mit der Fragestellung ob und wie die Lernfeldlehrpläne die Kooperation von Lehrerinnen und Lehrern an berufsbildenden Schulen beeinflusst hat. Ihre Untersuchung an verschiedenen niedersächsischen Berufsschulen geht von dem hohen Anspruch der neuen Lehrpläne aus, erst auf Schulebene präzisiert und konkretisiert zu werden, der sog. schulspezifischen Curriculumentwicklung, welche – nach Ansicht der Lehrplangremien – in Teamarbeit erfolgen sollte. Ihre Befunde deuten an, dass diese Idee einer curricular induzierten Veränderung beruflich tradierter Arbeitsorganisation aktuell eher Wunsch denn Realität ist.

In einem Beitrag von MARTINA HÖRMANN wird die Entwicklung und Umsetzung lernfeldstrukturierter Curricula in der Altenpflege so dargestellt, dass einerseits die Spezifika dieses Berufs deutlich werden und andererseits die dabei nicht triviale Herausforderung, auf dessen Lehrplan die Grundideen der Lernfeldorientierung zu übertragen. Beginnend mit einem Aufriss der Ausgangslage wird Schritt für Schritt die Lehrplangenese beschrieben und an Beispielen erläutert. Als Besonderheit wird hier die enge Verschränkung der Lernfelder des Lehrplans mit jenen der Altenpflegeausbildungs- und -prüfungsverordnung dargestellt und so auch in eine mögliche Zukunft geblickt, in der die Korrespondenz zwischen den beiden Ordnungsmitteln von Schulen und Betrieben verbessert werden könnte.

Im Aufsatz von NINA BOCKSROCKER wird die Thematik der Sprachkompetenz als Desiderat der Lernfeldlehrpläne akzentuiert. In einer Gegenüberstellung der „Berufssprache“ und der „Jugendsprache“ werden die Sprachförderdiagnostikmodelle der baden-württembergischen Lehrpläne für Berufsschulen analysiert und kritisiert und daraus die Notwendigkeit einer bundeseinheitlich vorzugebenden Erweiterung des Lernfeldkonzepts hergeleitet. Für diese Erweiterung wird ein fünfgliedriges Fördermodell referiert, welches sowohl der Sprachkompetenz als auch der interkulturellen Kompetenz einen höheren Stellenwert in der dualen Ausbildung verleihen könnte.

Der dritte Block – „**Impulse des Lernfeldkonzepts für Reformen der beruflichen Bildung**“ – richtet das Augenmerk darauf, in welcher Weise vom Lernfeldkonzept Impulse für die Veränderung von Strukturen und Prozessen an beruflichen Schulen ausgegangen sind und wie dieses Konzept mit anderen Innovationsbereichen der beruflichen Bildung verzahnt ist.

CARMELA APREA setzt die Frage, welche Kompetenzen Lehrkräfte für die sachgemäße Implementierung des Lernfeldkonzepts benötigen und wie deren Erwerb in geeigneter Weise gefördert werden kann, als Ausgangspunkt ihres Aufsatzes. Dabei rückt sie die Planung und Ausarbeitung komplexer Lehr-Lern-Arrangements in den Mittelpunkt und stellt ein an der Universität Mannheim entwickeltes Konzept des aufgabenorientierten Coachings sowie erste empirische Befunde zu dessen Wirksamkeit vor.

Bezogen auf die gleiche Herausforderung stellen ROBERT W. JAHN, MATHIAS GÖTZL, ANKE SEEMANN, HOLGER REINISCH und TANA STARK das Modellvorhaben „Curriculumwerkstatt“ vor, das in Kooperation des Lehrstuhls für Wirtschaftspädagogik der FSU

Jena mit dem Studienseminar Ilmenau durchgeführt wird. Im Zentrum der curricularen Entwicklungswerkstatt, über deren Begründung, Anlage und Umsetzung der Aufsatz berichtet, steht die gemeinsame Planung, Umsetzung und Evaluation von Unterrichtsvorhaben im Lernfeldkontext durch Studierende und Lehramtsanwärter.

Einen am BIBB entwickelten Vorschlag für ein einheitliches und systematisches Konzept zur Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen stellen BARBARA LORIG, DANIEL SCHREIBER, CHRISTIN BRINGS, TORBEN PADUR und NICOLE WALTHER in ihrem Beitrag „Konzept und Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen“ zur Diskussion. Zentrale Aspekte dabei sind Überlegungen zum Kompetenzverständnis, zur Kompetenzmodellierung und zur prozessbezogenen Curriculumentwicklung, die die Analogien zur Lernfelddiskussion deutlich zutage treten lassen.

Mit den jetzt vorgelegten Beiträgen ist die Bestandsaufnahme zu 15 Jahren Lernfeldkonzept in *bwp@* 20 keinesfalls abgeschlossen. Den Möglichkeiten dieses Mediums folgend werden in einigen Updates während der nächsten Monate weitere Beiträge veröffentlicht, die die Diskussion um zusätzliche Facetten erweitern werden. Neben bereits angekündigten und ggf. als Reaktion auf die hier vorgelegten Arbeiten noch zu erstellenden Texten betrifft dies insbesondere eine Reihe von Beiträgen, die aus Vorträgen im Rahmen der Fachtagung Wirtschaft und Verwaltung der Hochschultage Berufliche Bildung in Osnabrück im März 2011 entstanden sind, die unter dem Titel „Zwischenbilanz des Lernfeldkonzepts – erfolgreiche Neuorientierung oder Irrweg?“ stattfand.

Schließlich freuen wir uns, in den thematischen Rahmen dieser Ausgabe von *bwp@* eine Rezension von WOLFGANG LEMPERT einbinden zu können, die wir, auch wenn sie sich weder formal noch inhaltlich bruchlos in das Format dieser Publikation einfügt, als besondere Bereicherung sehen und unseren Lesern nicht vorenthalten wollten: „Nicht Eilen, nein: Teilen ist an der Zeit! Von der Ökonometrie zur Wirtschaftsethik“ überschreibt LEMPERT seinen „durch das Meisterwerk von AMARTYA SEN: Die Idee der Gerechtigkeit“ angeregten Rezensionsartikel. In dem Werk des indischen Nobelpreisträgers für Wirtschaftswissenschaften geht es, wie LEMPERT resümiert, „um die Begründung und Durchsetzung einer weltweiten Umverteilung knapper Ressourcen, die im Interesse der gleichen Freiheit aller Menschen zu deren Entfaltung nötig erscheint“.

Den Herausgebern erscheint der Beitrag LEMPERTs als Kontrapunkt einer Debatte sinnvoll, ja notwendig, die nicht selten dazu tendiert, berufliche Bildungsprozesse einer Produktionslogik zu unterwerfen und pädagogische Fragestellungen über Gebühr zu ökonomisieren. Demgegenüber sehen wir es als hilfreich an, den für viele Berufe zentralen, für alle aber zumindest unverzichtbaren Gegenstand der Ökonomie zumindest insoweit produktiv zu hinterfragen, dass über die auch im Lernfeldkontext weiterhin prägenden, betriebswirtschaftlich-funktionalistischen oder volkswirtschaftlich-neoliberalen Perspektiven hinaus eine Reihe anderer Fragen in den Horizont der beruflichen Bildung einbezogen werden müssen.

*Tade Tramm, H.- Hugo Kremer & Ralf Tenberg
im Juni 2011*

Detlef BUSCHFELD
(Universität zu Köln)

**Wollten wir, was daraus wurde? – Eine rückblickende
Einschätzung des Rahmenlehrplans Industriekaufmann/-frau**

Online unter:

http://www.bwpat.de/ausgabe20/buschfeld_bwpat20.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. 20 | Juni 2011

Lernfeldansatz - 15 Jahre danach

Hrsg. von Tade Tramm, H.-Hugo Kremer & Ralf Tenberg
<http://www.bwpat.de> | ISSN 1618-8543

www.bwpat.de

bwp@

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

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

ABSTRACT (BUSCHFELD 2011 in Ausgabe 20 von *bwp@*)

Online: www.bwpat.de/ausgabe20/buschfeld_bwpat20.pdf

Der Beitrag erinnert an die Curriculumentwicklung der Ausbildungsordnung für den Ausbildungsberuf Industriekaufmann/-kauffrau im Jahre 2002. Der erstellte Rahmenlehrplan war einer der ersten bedeutenden Lehrpläne nach dem Lernfeldkonzept der KMK im Bereich der kaufmännisch-verwaltenden Berufe. Interviews mit ehemaligen Mitgliedern des Rahmenlehrplanausschusses bieten einen Einblick in die Diskussionen und eine Bewertung von Wirkungen der Lehrplanarbeit aus Sicht der Mitglieder in einem zeitlichen Abstand von etwa zehn Jahren nach Veröffentlichung des Rahmenlehrplans.

Did we really want what we ended up with? – A retrospective assessment of the framework curriculum for industrial clerks

This paper looks back at the curriculum development of the education and training regulations for the occupation of industrial clerk in 2002. The framework curriculum was one of the first significant curricula along the lines of the fields of learning concept of the KMK in the sector of the commercial and administrative occupations. Interviews with former members of the committee for the framework curriculum offer an insight into the discussions and an assessment of the effects of the work on the curriculum from the viewpoint of the members some ten years after the publication of the framework curriculum.

Wollten wir, was daraus wurde? – Eine rückblickende Einschätzung des Rahmenlehrplans Industriekaufmann/-frau

1 Überblick

Der Beitrag nimmt das Thema „15 Jahre Lernfeldansatz“ zum Anlass, sich an die Entwicklung des Rahmenlehrplans Industriekaufmann/-frau zu erinnern. Sich erinnern deutet die Perspektive des Beitrages an, der die Sichtweise der Mitglieder der Rahmenlehrplankommission aufgreift.¹ Das Neuordnungsverfahren des Ausbildungsberufes Industriekaufmann/-frau liegt etwa 10 Jahre zurück. Die ersten Sitzungen der Gremien fanden im Jahr 2000 statt. In Kraft getreten ist die überarbeitete Ausbildungsordnung 2002. Sie ersetzte die Ausbildungsordnung von 1975, wobei zwischenzeitlich die Länder im Jahre 1995 eigenständig eine Überarbeitung des Rahmenlehrplans vorgenommen hatten. Das Verfahren kann als eine erste Bewährungsprobe des Lernfeldansatzes im kaufmännischen Bereich angesehen werden und erlebte von Seiten der Befürworter und Gegner des Lernfeldansatzes so etwas wie besondere Aufmerksamkeit. Es ging erstmalig um einen großen, flächendeckend vertretenen und branchenbezogen heterogenen Bereich kaufmännischer Ausbildung, in dem das Lernfeldkonzept von 1996 – konsequent nach den Fassungen der Handreichung aus 1997 bzw. 1999, die eine schuljahresbezogene Verortung von Lernfeldern fordern – umgesetzt werden sollte. Die KMK stand unter Druck. Einerseits, weil die Lernfeld-Diskussion für Gegenwind sorgte, die Grundlagen, Sinn, Ausführung und Organisation von Lernfeldern in der Berufsschule in Frage stellte (HUISINGA/ LISOP/ SPEIER 1999; HANSIS 1999; BACKES-HAASE 2001). Andererseits war erkennbar, dass die bisherigen Mühen kaufmännische Rahmenlehrpläne in Lernfeldern zu strukturieren nur bedingt den Ansprüchen des KMK-Konzeptes genügen konnten oder in eher kleinen und spezialisierten Branchenberufen erfolgt waren.²

Auch waren die Bemühungen, den jeweils von den Ländern benannten Mitgliedern von Rahmenlehrplanausschüssen das Anliegen des Lernfeldansatzes zu vermitteln, im fortgeschrittenen Versuchsstatus von länder- und berufsübergreifenden Einführungsseminaren. Was in KMK-Rahmenlehrplänen erwünscht und was verboten sei, was noch erlaubt oder schon

¹ Der Autor war in weiten Teilen des Verfahrens als mitmischender Wissenschaftler mit Gaststatus bei den Sitzungen des Lehrplanausschusses anwesend und erinnert sich entsprechend.

² Nach der Handreichung von 1996 waren bis zum Startzeitpunkt des Verfahrens etwa zehn kaufmännische Lehrpläne erlassen, darunter waren Bankkaufmann/-frau; Informatikkaufmann/-frau; Kaufmann/-frau für Verkehrsservice (1997); Automobilkaufmann/-frau, Kaufmann/-frau für audiovisuelle Medien (1998); Kaufmann/-frau im Gesundheitswesen; Veranstaltungskaufmann/-frau (2000). Letzter noch nach traditioneller Fächerstruktur geordneter Ausbildungsberuf war 1996 der Kaufmann/Kauffrau für Grundstücks- und Wohnungswirtschaft, der dann 2006 also nach nur 10 Jahren neugeordnet zum/r Immobilienkaufmann/-frau wurde. Dieser Beruf wäre ein anderer Referenzpunkt für die Frage, was nach dem Lernfeldkonzept anders gemacht wurde als vor dem Lernfeldkonzept. Von den Berufen stand insbesondere der Bankkaufmann/-frau in der Diskussion, dazu etwa ETTMANN/ SCHERER/ WURM 2001, LEHMANN/ RICHTER 2000.

möglich sei beim Formulieren von Zielen, Inhalten und Zeitrichtwerten, war nicht durchgängig erkennbar, klar oder mit rundum gelungenen Beispielen belegbar.³

Von daher bietet die Erinnerung an den Lehrplan Industriekaufmann/-kauffrau die Möglichkeit, sich dem Lernfeldkonzept in der Deutung von Lehrplanformulierern zu nähern. Sie enthält die Diskussion der Argumente von Befürwortern und Gegnern des Konzeptes in der konkreten Auseinandersetzung mit Lehrplanpassagen und ihren in der Regel nicht mit formulierten Begründungen in einer frühen Phase des Lernfeldansatzes. Zudem bietet der Lehrplan Industrie auch genügend zeitlichen Abstand, um Wirkungen und Nebenwirkungen des Lehrplans in der Umsetzung der Ausbildung und des Berufsschulunterrichtes einzuschätzen. Es liegen hinreichend Erfahrungen und Erlebnisse der Alltagsauglichkeit vor und Berichte, wie das Formuliert gelesene und in den Ländern und Kollegien aufgenommen und tatsächlich verarbeitet wurde.

So betrachtet geht es um einen Lernfeld-Lehrplan als Beispiel. Als Beispiel für den Umgang mit dem Lernfeld-Konzept in der Formulierung von Lehrplantexten und produktiver Lehrplanrezeption (SLOANE 2003). Also auch ein Beispiel dafür, wie das Lernfeld-Konzept als Lernfeld-Lehrplan denn zum Unterricht nach Lernfeldern führt, jeweils aus Sicht von Lehrplanentwicklern. Sie äußern sich, wie sie selbst das Lernfeldkonzept rezipiert haben, wie sie warum welche Lernfelder auf diese Weise formuliert haben und welche Reaktionen und Rückmeldungen sie wiederum im Umgang mit dem von ihnen so formulierten „Lernfeld-Konzept für die Industriekaufleute“ im Rückblick nachzeichnen können. In anderen Worten: Eine kleine aber heterogene Gruppe von Personen gibt Auskunft, wie sie das Lernfeld-Konzept und ihr damaliges Lehrplankonzept Industriekaufleute heute einschätzen.⁴

Nicht Gegenstand des Beitrages ist eine Erläuterung des Lehrplanaufbaus oder eine Darstellung und Bewertung der Qualität des Lehrplans über Curriculumprinzipien oder andere Kriterien, wie dies in differenzierter Form in der Literatur schon vorliegt (BUSIAN 2006; GRAMLINGER/ STEINEMANN/ TRAMM 2004; ENGELHARDT 2002). Es ist sicherlich hilfreich, vor oder beim Lesen dieses Beitrages einen Blick in diese Quellen oder in den KMK-Rahmenlehrplan (KMK 2002) selbst zu werfen.

2 Interviews als methodische Grundform der Erinnerung

Die Protokolle der Sitzungen des Rahmenlehrplanausschusses weisen Vertreter aller 16 Bundesländer als Teilnehmer der Rahmenlehrplankommission aus. Auch dieser Umstand verweist auf die Bedeutung des Verfahrens, denn in vielen anderen Fällen verzichten einzelne Bundesländer auf die Entsendung von Experten und kooperieren diesbezüglich mit anderen

³ Vgl. etwa die Kritik des von der KMK als „beispielhaft“ gewählten Lernfeldes 3 des/der Automobilkaufmanns/-frau in BUSCHFELD (2000, 169 ff.).

⁴ Heterogen war die Gruppe im Verfahren und im Rückblick sicher mit Blick auf die Reichweite der gewünschten Umsetzung des Lernfeldkonzeptes. Sie repräsentieren, um einige Ergebnisse vorweg zu nehmen, eine befürwortende (Lernfelder noch nicht konsequent genug umgesetzt) und eine korrigierende Sichtweise (Lernfeldkonzept muss spezifisch angepasst werden).

Bundesländern. Für die Befragung wurde je ein Vertreter aus einem Bundesland angesprochen und gefragt, ob grundsätzlich die Bereitschaft zur Teilnahme an einem Telefoninterview besteht. Als Anliegen der Befragung wurde dabei der Titel dieses Beitrages „Wollten wir, was daraus wurde“ genannt und auf den Kontext der Themenausgabe der *bwp@* hingewiesen. Insgesamt konnten von 16 möglichen Gesprächen 11 Interviews mit ehemaligen Teilnehmern im März und April des Jahres realisiert werden.⁵

Denjenigen, die ihre Bereitschaft signalisierten, wurde eine zweiseitige Information als „Erinnerungsstütze“ zugesendet und sie wurden gebeten, einen Termin für ein Telefoninterview mit einer wissenschaftlichen Mitarbeiterin zu vereinbaren.⁶ Die Interviewpartner wurden folglich von mir als aus dem Verfahren bekannte Person zunächst angesprochen, das Interview selbst wurde von Personen geführt, die nicht am Verfahren beteiligt waren. Auf die Darstellung der Vor- und Nachteile dieser methodischen Entscheidung und ihre Begründung wird hier verzichtet. Die Interviews wurden aufgezeichnet und vom Autor anschließend abgehört. Dem Beitrag liegt folglich noch keine Transkription, sondern lediglich eine „Anhörung“ von Telefongesprächen zwischen 25 und 80 Minuten Dauer zu Grunde.⁷ In diesem Beitrag werden Passagen aus den Interviews wiedergegeben mit Nummerierung und Minutenangabe. Die Nummerierung entspricht nicht der Reihenfolge der geführten Interviews, sondern ist zufällig. Mehrfach gab es Hinweise oder Rückfragen in den Gesprächen, ob „offen“ geredet werden darf bzw. soll. Dies wurde eindeutig und mit Hinweis auf den erinnernden, gerade persönlichen Charakter der Untersuchung bejaht. Darum verzichte ich auf jegliche weitere Beschreibung der Gruppe der Interviewten, um den Rückschluss auf einzelne Personen zu erschweren. Mitgliedern des Lehrplanausschusses wird es wahrscheinlich dennoch gut möglich sein, einzelne Aussagen einzelnen Personen zuzuordnen. Aber eben nur diesen. Diese Entscheidung zur Anonymisierung kann umgekehrt nicht so gedeutet werden, dass die Interviewten nicht zu den Aussagen stehen und diese nicht inhaltlich vertreten würden, im Gegenteil, die Interviews weisen einen immer noch vehementen und engagierten Grundton auf. Aber auch 15 Jahre nach der ersten Handreichung scheint das Thema Lernfeld-Lehrpläne zwischen KMK und den Ländern und zwischen Konzeption und Realisierung mit Vorsicht und sprachlicher Diplomatie beladen.

Die Interviewführung erfolgte nicht nach einem gesonderten Interviewleitfaden. Bezugspunkt für die Gesprächsführung war die Information, die die Themen der Befragung bereits im Vorfeld offenlegte. Die Interviewerinnen hatten jeweils gemeinsam einige, diese Themen vertiefende und ergänzende Fragen vorbereitet, u. a. etwa eine Frage nach der Bewertung des Lehrplans in Schulnoten. Für die Interviews galt der Grundsatz, dass nicht alle Themen / Fragen behandelt werden müssen, um offen für Vertiefungen und von den Interviewten einge-

⁵ Genau genommen handelt es sich in einem Fall um eine Person, die damals die Vertretung des Landes im Ausschuss im Hintergrund beraten hatte und die Entwicklung der Umsetzung vergleichsweise besser beurteilen konnte als die damalige Vertretung. Die Person wurde mit Zustimmung des damaligen Vertreters interviewt.

⁶ Ich danke den Interviewten für ihre Bereitschaft ganz herzlich und Ines Lilienthal und Sophia Hille für die Interviewführung.

⁷ Entsprechend selektiv kann zum jetzigen Zeitpunkt die Auswertung nur sein.

brachte Themen zu bleiben. Zugleich waren die Interviewerinnen gehalten, in den Themenfeldern die Aussagen der Interviewten zu spiegeln und den Interviewpartnern so die Gelegenheit zu geben, Gedanken und Einschätzungen erneut zu verbalisieren.

3 Die Themen der Erinnerung

Die den Interviewpartnern zugeschickte zweiseitige Information gliedert sich in vier Abschnitte. Im ersten Abschnitt des Informationsschreibens wird die damalige Lehrplanarbeit als Bewährungsprobe pointiert dargestellt. Die Beschreibung des ersten Kapitels dieses Beitrages entspricht einer etwas ausführlicheren Fassung der Aussagen im Informationsschreiben, wobei allerdings darin ergänzend auf unterschiedliche Positionen zwischen Bundesländern hingewiesen wurde. Der zweite Abschnitt des Informationsschreibens schlägt drei curriculare Diskussionspunkte als damalige „Streitpunkte“ vor, erinnert aber auch an die Rolle der betrieblichen Sachverständigen und die Prüfung. Diese beiden Punkte werden im Folgenden erläutert. Der dritte Abschnitt des Informationsschreibens stellt mögliche Fragen zu diesen Themen vor, die entsprechend auch leitend für die Interviews sind und die Auswertung in diesem Beitrag strukturieren. Der vierte Abschnitt des Informationsschreibens enthält Hinweise zur Terminvereinbarung und den Interviewerinnen.

Die drei curricularen Diskussionspunkte der damaligen Lehrplanarbeit sind in der Information als Erinnerungsstütze so formuliert worden:

Das Verhältnis einer funktionalen Gliederung der Tätigkeiten in Industrieunternehmen („Beschaffung, Produktion, Absatz u. a.) zu dem Prinzip der „Geschäftsprozesse“ (im Kern: der Kundenauftrag / die Auftragsabwicklung) musste bestimmt und in eine Reihenfolge gebracht werden.

Das „Rechnungswesen“ stellte in vielerlei Hinsicht für kaufmännisches Denken und Handeln den Inbegriff eines systematischen und inhaltlich aufeinander aufbauenden Wissens als Muster für Fachsystematik und kaufmännische Tradition dar. Für Industrieunternehmen war die Verarbeitung von Informationen des „Rechnungswesens“ in ERP-Systemen und zur Unternehmensteuerung (Controlling) ein Kennzeichen, in dem Tradition und Moderne schon damals aufeinander trafen.

Für das Rechnungswesen wurde bereits die Abgrenzung der Aufgaben der „Führung“ (Steuerung) in Unternehmen und der „Bearbeitung von Aufträgen“ (Sach- oder Fallbearbeitung) angesprochen. Globalisierung, gesellschaftliche Verflechtung, wirtschafts- und sozialpolitische Diskussionen waren ergänzende Punkte, die zu einer Positionierung zwischen dem Anspruch eines „kundigen Wirtschaftsbürgers“ (eben: Wirtschafts- und Sozialkunde) und dem „unternehmerisch denkenden Mitarbeiter“ (*Strategien* von Shareholdern und Stakeholdern) aufforderten.

Weiterhin wurde in dem Text an einen Diskussionsstrang erinnert, der mit dem Thema Prüfung verbunden war:

Prüfungsorganisatorisch war die Regelung der bundeseinheitlichen Prüfungserstellung durch die AKA aktuell, das Thema gestreckte Abschlussprüfung stand ebenso im Raum wie der Umgang mit den „Einsatzgebieten“ als curriculares Element der betrieblichen Ausbildungsordnungen und den Konsequenzen für das dritte Lehrjahr der Berufsschule.

Die im Informationstext angekündigten möglichen Leitfragen für das Gespräch lauteten:

- a) Sind rückblickend die drei „zentralen“ curricularen Punkte angemessen beschrieben? Welche Gewichtung würden Sie den Punkten geben – auch im Verhältnis zu den anderen Rahmenbedingungen (etwa Prüfungen)? Gibt es aus Ihrer Sicht weitere Punkte zu nennen oder wichtigere zu betonen?
- b) Wie würden Sie – im Rückblick – die Intention der formulierten Lernfelder beschreiben, was sollte als „Botschaft“ ausgedrückt werden. Deckt sich diese Botschaft mit Ihrer damaligen (oder heutigen) Auffassung? Glauben Sie, dass die Botschaft „in der Praxis“ angekommen ist? Welche „Wirkung“ würden Sie dem Lehrplan zusprechen?
- c) Gibt es Entwicklungen, die eingetreten sind, obwohl Sie diese eigentlich „verhindern“ wollten. Welche eingetretenen Entwicklungen haben sie überrascht? Wie einheitlich erscheint Ihnen die Umsetzung? Wie bewerten Sie die Akzeptanz des Lehrplans in der schulischen Praxis?
- d) Wie wichtig ist Ihnen die Lehrplanarbeit von damals als „gemachte Erfahrung“ heute? Würden Sie Lehrplan und Deutung des Lernfeldkonzeptes heute noch so vertreten? Was würden Sie heute auf jeden Fall anders machen? Welche Empfehlung würden Sie heute der KMK (als Vertreterin des Lernfeldkonzeptes) und Kolleginnen und Kollegen als Vertreter in Rahmlehplanausschüssen geben?

In den nun folgenden Kapiteln werden nicht alle diese Fragen beantwortet und viele im Verbund oder als gegenseitiger Kontext behandelt. In den Interviews konnten nicht alle Fragekreise jeweils explizit angesprochen werden, was wie oben beschrieben auch nicht intendiert war.

4 Bewertungen zur damaligen Lehrplan-Arbeit

Die eingenommene Perspektive fokussiert die Gedanken zu der Lehrplanarbeit, die Ereignisse und Geschehnisse in der Gruppe der Lehrplanentwickler. Im Rückblick werden durchgehend gegensätzliche Interessen und divergierende Verständnisse zwischen den Vertreterinnen und Vertretern der Länder erinnert. Zudem gibt es im Rückblick eine spürbare Grundhaltung des Nachvollzugs der „Glaubenskrieger“ (9, 54') für die unterschiedlichen Bedingungen und Einschätzungen anderer Teilnehmer hinsichtlich der Struktur des Rahmenlehrplans. Daher wird immer wieder die Kompromissbereitschaft betont, die notwendig und zugleich auch in einem kollegialen Sinne gewollt schien. Sie wird auch aus der Einschätzung genährt, dass die Gruppenmitglieder unterschiedlich vertraut mit dem Lernfeldkonzept waren, aber auch mit den fachlichen Komponenten von Geschäfts- und Arbeitsprozessen (11, 3'). In

den Interviews wird jeweils deutlich, dass die damaligen individuellen Themen- und Interessenschwerpunkte der Mitglieder weitgehend die Themen des Interviews dominieren. In nur zwei Fällen war eine Übersicht über alle Diskussionslinien und somit eine etwa gleich verteilte Gesamtübersicht in dem Gespräch möglich.

Insgesamt bestätigen die Mitglieder die im Informationsschreiben genannten drei Punkte der Erinnerung als die relevanten, wobei die Geschäftsprozesse und das Rechnungswesen überwiegen. Die Prüfung als der vierte genannte Punkt wird ebenfalls eher durchgängig genannt, etwas seltener wird die Diskussion um Wirtschafts- und Sozialprozesse erinnert. Wirtschafts- und Sozialprozesse werden mit dem Lernfeld 12 thematisiert weisen und starke Bezüge zu den anderen Themen auf. Zwei eher mit der konkreten Formulierung der Lernfelder zusammenhängende Aspekte, nämlich inwieweit die Ziele hinreichend kompetenzorientiert formuliert sind und welche Reaktionen die Inhaltsbeschreibungen auslösen, finden sich in mehreren Interviews wieder und können als Ergänzung zu den im Informationsschreiben genannten Punkten angesehen werden. Diese Aspekte werden erst im nachfolgenden Kapitel (Bewertungen zum Lernfeldkonzept) aufgegriffen. Zunächst geht es um Stellungnahmen und Einschätzungen zu den vier Punkten (1) Geschäftsprozesse, (2) Rechnungswesen, (3) Prüfung und (4) Wirtschafts- und Sozialprozesse. Es gibt Stimmen, die darauf hinweisen, dass einem diese Diskussionslinien allerdings auch erst im Nachhinein so klar geworden sind (1, 2’).

(1) In einem Interview wird folgende Beschreibung über die Rolle der Geschäftsprozesse gegeben: „... bis dann vielen klar geworden ist, dass das etwas ganz Neues ist, wenn man aus diesen Strukturen (der Inhaltlichkeit, Ergänzung d. A.) ausbricht und daraus eben Prozesse macht. Und die unterschiedlichen Prozesse dann, Kernprozesse auf der einen und Supportprozessen auf der anderen, das war so mein Eindruck, war vielen gar nicht klar. Einige, da will ich mich gar nicht von ausschließen, die waren so auf dem Trip, wir machen so eine Modernisierung und dann gucken wir mal, was unter EDV-Gesichtspunkten neu rein kommen muss...“ (11, 3’f; ähnlich auch 1, 3’). Aus Sicht der Teilnehmer an der Lehrplanarbeit scheint dieses Umdenken ein wesentlicher Schritt zu sein, der auch die Beurteilung des Lehrplans prägt, denn unisono wird dies als maßgebliche Veränderung und Wirkung in der Umsetzung empfunden. Dabei ist durchgängig bei den Treibern der „Strukturreformen“ der Eindruck festzuhalten, dass dies für die Umsetzung noch nicht weit genug im Lehrplan verankert ist, während die „Modernisierer“ es als zu betonendes Ergebnis der Lehrplanarbeit deuten, dass die Geschäftsorientierung so langsam überhaupt in der Praxis angekommen und auch akzeptiert ist. Was dabei „Orientierung an Geschäftsprozessen“ eigentlich heißt und wie sich das tatsächlich durchgängig im Unterricht niederschlagen kann, ist selbst bei Strukturreformern nicht vollständig zu Ende gedacht bzw. wird als durchzuführende Konkretisierung auch noch 10 Jahre danach als ausstehend angemahnt, obwohl „Geschäftsprozessorientierung alle auf ihre Buchdeckel geschrieben haben“ (9, 29’).

In der Ausgestaltung dieser Frage, was Geschäftsprozessorientierung eigentlich heißt und wie man sie erschließen könnte, wird auf drei typische Strategien in der Umsetzung nach Fertigstellung des Rahmenlehrplans hingewiesen, nämlich erstens der Blick in die Praxis, zweitens der Blick in Lehrbücher zu prozessorientierter Betriebswirtschaftslehre bzw. Wirtschafts-

formatik und drittens die schleichende Umdeutung von Prozessen in funktionsbezogene Handlungsproduktstellung (etwa: der Angebotsvergleich). Der Blick in die Praxis wird als wichtiger Schritt bei der Gestaltung von Fortbildungsaktivitäten nach Einführung des Lehrplans gesehen (6, 19' ff).

Es muss genaueren Analysen vorbehalten bleiben, ob diese Restrukturierung als Erfolg des Lernfeldkonzeptes gewertet werden kann und soll, oder eben – wie jede Änderung eines curricularen Organisationsprinzips – die Initiierung von überhaupt etwas Neuem, etwa einem neuen Fach „Industrielle Geschäftsprozesse“ als Erfolg von Curriculumentwicklung gewertet wird. Die Reformer dürften eher zur ersten Interpretation tendieren während die Modernisierer eher die zweite Sichtweise bevorzugen dürften.

Thematisch wird Geschäftsprozessorientierung einerseits mit der Reihenfolge der Lernfelder und der Auflösung der materialflussorientierten Reihung von Beschaffung-Produktion-Absatz in Verbindung gebracht, andererseits wird sie über das Lernfeld 2 begründet, welches einen orientierenden Einstieg in den Zusammenhang von Geschäftsprozessen, den betriebswirtschaftlichen Zielen und dem organisatorischen Aufbau von Industrieunternehmen hat. Lernfeld 2 markiert in den Anmerkungen der Interviewten so etwas wie den Wendepunkt des Curriculums. Es ermöglicht eine Unterstützung der Geschäftsprozessorientierung in den Lernfeldern (vor allem LF 5, 6, 7, 10), sofern es nicht nur als „Übersichtslernfeld“ gedeutet wird (6, 18'). Zugleich kann es Kollegien entlasten, die die Lernfelder (5, 6, 7, 10) eher funktionsorientiert deuten, weil die Geschäftsprozessorientierung ja schon in Lernfeld 2 „abgehandelt“ wird. Das Lernfeld 2 wird als vielleicht „das einzig wirklich gelungene“ (9, 19) Lernfeld der Geschäftsprozessorientierung beschrieben. Die Modernisierer verstehen dies eher als Brücke von der Geschäftsprozessorientierung hin zu einem systematischen, traditionellen Rechnungswesenunterricht und einer funktionalen Deutung der Geschäftsprozesse.

(2) Von allen Interviewten wird betont, wie hilfreich bzw. richtig die Möglichkeit ist, eine systematische Einführung in das Rechnungswesen im Lehrplan über die Lernfelder 3 und 4 vorzusehen. Allerdings aus sehr unterschiedlichen Motiven. Von den Struktur-Reformern wird betont, dass es dadurch schon erleichtert wird, die jeweiligen im Zusammenhang mit Geschäftsprozessen notwendigen Verbuchungen (als Buchungssatz sowie in ERP- oder in Buchungssoftware) in den Lernfeldern 5, 6, (7), 10 zu integrieren. Wobei das Problem, es dann gegebenenfalls wiederholen zu müssen, weil die Schülerinnen und Schüler alles vergessen haben, eben gelöst werden muss. (6, 52'). Eine flächendeckende Integration dieser „Rechnungswesenanteile“ in die Geschäftsprozesse scheint aber nicht gegeben. Unklar bleibt in der Einschätzung der Gesamtlage der Umsetzungspraxis, ob dies von der Praxis nicht gewünscht bzw. gewollt ist oder von der Praxis nicht geleistet werden kann. Jedenfalls scheint es durchaus gängig zu sein, die „Zeitanteile“ des Rechnungswesens in den Lernfeldern 5, 6, (7), 10 in die Lernfelder 3, 4, 8 zurückzurechnen, die das „Wichtigste des Rechnungswesens dann systematisch zusammenfassen“ (10, 2'). Die Rolle des Lernfeldes 11

bleibt dabei ambivalent zwischen nicht so richtig zum Rechnungswesen gehörend, aber auch nicht richtig geschäftsprozessorientiert zu sein (4, 16').⁸

Auch im Bereich der kaufmännischen Steuerung und Kontrolle wird so eine Linie gefunden mit der zwei Seiten unterschiedliche curriculare Deutungen des Rechnungswesens ausleben können. Die beiden Seiten lassen sich hier – anders als bei den Geschäftsprozessen – aber deutlicher in die moderaten Modernisierer und in die Traditionalisten einteilen. Die moderaten Modernisierer stehen für eine Integration der Handlungen des Verbuchens und Auswertens von Informationen zu Steuerungszwecken im Kontext der Geschäftsprozesse oder zumindest funktionalen Zuordnungen (etwa Beschaffung und Personal). Die Traditionalisten sehen dies eher im Zusammenhang mit der – ihrer Meinung und Erfahrung nach 10 Jahren Lehrplan immer noch auch für Schülerinnen und Schüler einfacher zu erschließenden – Ordnungslogik des Systems des Rechnungswesens (10, 6'). Für sie scheint die Zeit im „Rechnungswesen“ insgesamt zu knapp bemessen, weshalb Inhalte zwischen Lernfeldern und Fachlehrern verschoben werden (4, 16').

Für die Frage der Verknüpfung des Rechnungswesens mit der Geschäftsprozessorientierung (also die Deutung, dass alle Lernfelder dieser Orientierung folgen müssten) stellt ebenfalls das Lernfeld 2 einen wichtigen Bezugspunkt dar. Deutlich wurden dabei Probleme beschrieben, die sich ergeben, wenn die Orientierung über Kostenbegriffe aus Tradition des Rechnungswesens über die Kostenabgrenzung erfolgt (7, 6'). Zugleich werden über Fragen der Prozesskostenrechnung diese Orientierung angesprochen und ermöglicht (8, 13'). Zweiter Bezugspunkt ist die Einbindung in informationstechnische Umgebungen. Hier legen die Traditionalisten die „Software-Frage“ eher in Formen der Office-Anwendungen, gelegentlich mit Exkursen zu Buchführungssoftware, aus. Von den Modernisierern wird dabei eher die ERP-Integration erwartet oder zumindest die Auswertungen (Berichte und Darstellungen) von Buchungsprogrammen als Schnittstelle als angemessener Ersatz vorgeschlagen. Das Stimmungsbild ist dabei uneinheitlich, ob dies tatsächlich in der Breite gelingt.

(3) Die Prüfungen stehen in einigen Interviews ganz oben auf der Liste der erinnerten Ereignisse. Sie bewegen die Gemüter. Teilweise wohl deshalb, weil genau nicht mit dem Rahmenlehrplan in Verbindung stehen und insofern als nicht zu beeinflussende, aber zu beachtende Größe empfunden wird. Teilweise jedoch konkret inhaltlich, weil die Ausführung der neuen bundesweiten Prüfung (die bis auf Baden-Württemberg durchgeführt wird) zu Restriktionen führen, die als contraproduktiv gesehen werden. Hier sind die Stoffkataloge zu nennen, die aber im nächsten Kapitel angesprochen werden, die Prüfungsform und die Art der Bemühungen um handlungsorientierte Prüfungsaufgaben. Insgesamt wird hier geäußert, dass sich Lehrplanrevolution und Prüfungstradition über die Jahre in einen Dialog hineingefunden haben. Es wird anerkannt, dass die Prüfungsaufgabenerstellung ein schwieriges Geschäft ist, sich jedoch in Teilen auch auf die Intentionen der Geschäftsorientierung und des Praxis- oder Handlungsbezuges hin bewegt. Gelegentlich wird bedauert, dass etwas im Stoffkatalog

⁸ Zu der unterschiedlichen Zuordnung von Lernfeld 11 auch BUSIAN 2006, 268.

gestrichen wird, was im Lehrplan vorgesehen ist (2, 2') Ausdrücklich werden neue Formen der Kooperation zwischen Schule und Betrieb hinsichtlich der Fachberichte als aus dem Lehrplan heraus positive Entwicklungen erwähnt (8, 16'). Während dies vor Ort durchaus zu als neu und sinnvoll bewerteten Formen der Zusammenarbeit führt, scheint die AKA ein Eigenleben zu führen. Der AKA kann man schwer was „beibringen“ (11, 22'), wobei die Besetzung der Ausschüsse eine wichtige Rolle spielt und dort nach und nach die Änderungen auch angenommen werden (6, 36' f.; 1, 14'):

(4) Seltener und vergleichsweise moderat wird die Frage der Wirtschafts- und Sozialprozesse angegangen. Sie berührt einerseits den Zusammenhang zwischen dem Betrieb (bzw. den Geschäftsprozessen) und der Umwelt (bzw. den globalisierten Märkten), andererseits überhaupt die Frage, „wie viel VWL müssen die Industriekaufleute noch können?“ (8, 35). Hier wird einerseits dem Lernfeld 2 eine besondere Rolle zugewiesen (6, 4'), andererseits werden LF 1 und LF 9 als eine aufbauende Linie gesehen, die dann in LF 12 ambivalent und durchaus umstritten diffus endet. Das Lernfeld 12 wird von den Befürwortern der Geschäftsprozessorientierung (und damit gefühlter Lernfeldorientierung) eher als eine vergebene Chance gesehen (6, 6'). Das LF 9 wird in der Literatur ebenfalls unter diesem Aspekt kritisch betrachtet (zusammenfassend BUSIAN 2006, 284 f., MINNAMEIER 2004, 241). Dagegen empfinden die Modernisierer in dieser Frage eher einen Rückzugsort der fachlichen Einbindung unternehmerischen Handelns in das Gefüge des Wirtschaftssystems, was dann auch bei Fachberichten und Projektplanung von Bedeutung ist (10, 14'). Das Lernfeld 12 spielt in der Erinnerung eine besondere Rolle, weil einerseits die inhaltliche Ausrichtung, andererseits die zeitliche Lage erst ganz zum Schluss des Verfahrens und damit eilig vor dem Ende in der Form gewählt oder „eingebracht“ wurde (6, 5'). Hier wird an einziger Stelle eine Verfahrensirritation spürbar. Das Verfahren der Lehrplanerstellung wurde ansonsten zwar als durchaus mühsam aber offen im Umgang miteinander umschrieben.

5 Bewertungen zum Lernfeld-Konzept

In der Darstellung der Lehrplanarbeit wurde deutlich, dass „der“ Lernfeldansatz bei der Entwicklung des Lehrplanes gar nicht die entscheidende Rolle spielen konnte, weil „der“ Lernfeldansatz nicht wirklich transparent oder kongruent von den Mitgliedern des Ausschusses wahrgenommen worden ist. Deshalb wählt dieser Beitrag die Perspektive, aus einem einzelnen Lehrplan die Fragestellungen und Deutungen des Lernfeldkonzeptes zu verstehen und damit Beiträge (etwa BÖHNER 2006) zu ergänzen, die den Lernfeld-Ansatz in einzelnen Lehrplänen vermuten und an einzelnen Lehrplänen prüfen. Die Deutungen sind dann weniger den Intentionen der Autoren der Handreichung zuzuschreiben, sondern den Lehrplanformulierern und ihrem teilweise auch nachgelagerten Umgang mit dem Lehrplan.

Diese Perspektive kann am Beispiel der Geschäftsprozessorientierung erläutert werden. Die Geschäftsprozessorientierung kann und wird von einigen Mitgliedern als Indiz für die Lernfeldorientiertheit des Lehrplans angesehen. In vielen Aussagen – auch genau dieser Mitglieder – wird aber sehr wohl deutlich, dass die Geschäftsprozessorientierung auch als Restruktu-

rierung des Faches Industriebetriebslehre interpretiert werden kann und wird, insbesondere dann, wenn Prüfungsordnung und der Stoffkatalog der AKA dieses Gebiet funktional mit Begriffen zu Absatz, Produktion und Beschaffung füllt und dem Stoffkatalog die Rolle des heimlichen Lehrplans zugeschrieben wird (7, 30').⁹ Im strengen Sinne sind dann selbst die Vertreter des Lehrplanausschusses, die den Grundgedanken des Lernfeldkonzeptes befürwortend aufgreifen, eigentlich keine Vertreter des Lernfeldkonzeptes.

Aus den Interviews ergeben sich insbesondere Hinweise auf zwei Bereiche, die enger mit dem Lernfeldkonzept als Richtlinie für Lehrplanersteller verbunden sind: (1) Zielformulierungen und Inhalte, (2) Bezugnahme auf Handlungsfelder betrieblicher Praxis. Sie werden auch als vorsichtig formulierte Hinweise und Empfehlungen an die KMK verstanden, was man bei der Erarbeitung von Lehrplänen besser machen könnte.

(1) In einem Interview wird Kritik an den Zielsetzungen deutlich, sie seien nicht „kompetenzorientiert genug“, nicht „outputbezogen wie beispielsweise im EQR gefordert“ (3, 4') formuliert. Zu häufig seien einfach alte Lernzielformulierungen übernommen worden. Entsprechend hätten die Zielformulierungen konzeptionell strenger und eindeutiger vorgegeben werden müssen, um die Umsetzung in den Schulen zu erleichtern. In mehreren Interviews wird tendenziell gegen diese Meinung argumentiert, weil einerseits die Ziele in der Lernzielform realistisch formuliert seien bzw. dort, wo sie etwa wie im Lernfeld 12 auf konkrete Handlungen bezogen seien, unrealistisch wären, bestimmt wurden und zudem sowieso die Inhalte die Ziele dominieren, weil Zielformulieren kaum gelesen oder verstanden werden (2, 26'). Ein – hier sinngemäß wiedergegebener – Auszug aus einem Interview verdeutlicht diese Grundauffassung. „Wir haben bei uns den Lehrplan über die Inhalte erstmal auseinandergelassen, woher sollen Lehrer bei den Zielformulierungen wissen, was sie denn konkret vermitteln müssen. Sie können ja nicht die Betriebe fragen, was sie zu einem Ziel an Inhalten brauchen, wenn es da heißt, die Schüler sollten das und das ermitteln. Und die Prüfung gibt Inhalte vor, machen wir uns nichts vor, für die Schüler zählt die Prüfung“ (10, 24'). Außerdem finden sich Hinweise über bemerkenswerte Fehldeutungen der Inhaltslisten, die in einer Bemerkung auch als Maximalliste verstanden wurde.

Es ist offensichtlich, dass beide Deutungen (weder nur aufgeführte Inhalte noch systematisch erweiterte Inhaltslisten) nichts mit dem Lernfeldkonzept zu tun haben, aber als Reaktionsweise auf einen Lernfeldlehrplan und seine Bewertung einfließen. Auch der Stoffkatalog der AKA wird in dem Zusammenhang als Referenz genannt, ebenfalls eine im Grunde lehrplanfremde (wenn auch alltagsnahe) Argumentation.

Damit ist die Offenheit der Lehrpläne als Problem angesprochen – wobei dies in der Erinnerung durchaus als ein sich mit der Zeit wandelndes Phänomen beschrieben wird. So war es eben ganz am Anfang der Einführung im Jahre 2002, als es weder passende Fortbildungunterlagen, Lehrbücher noch Prüfungsvorlagen gab, geradezu eine Strategie in den Ländern, die Offenheit eilig mit Inhalt zu füllen und dadurch Akzeptanz zu schaffen. Dies war zwar lästig

⁹ Was selbstredend eine alternative und sehr wirksame Form der Umsetzung des Lernfeldkonzeptes wäre, wenn nämlich die Prüfung mit in das Konzept einbezogen werden könnte.

aber möglich. Es war lästig, dies individuell (in den Ländern) zu tun, zugleich gut, weil es in den Länder getan werden konnte (10, 20'f). Die dabei vorzunehmenden Umordnungen und Deutungen waren entsprechend individuell und aus Sicht der Länder angemessen (in keinem Interview wird auch nur am Rande erwähnt, man hätte den Lehrplan nicht umsetzen können, was heißt: jedes Land hat einen eigenen Weg gefunden, damit umzugehen). Zugleich wird deutlich, die Zielformulierungen haben in der Praxis nur bedingt den Stellenwert, den ihnen in der Theorie zugeschrieben wird, was auch das Argument relativiert, man müsste die Zielformulierungen noch genauer und sorgfältiger auf die Kriterien ausrichten (etwa des Lernfeldansatzes oder anderer wie dem EQR).

Jeder Curriculumentwicklung immanente Punkte, wie etwa die Frage nach einem „Raster“ für die Einordnung von Zielformulierungen in Klassifizierungssysteme (BÖHNER 2006, 59) im Lernfeld-Ansatz werden von den Beteiligten nicht erwähnt, der Strukturstreit wird nicht auf dieser Ebene verortet. Es bleibt genaueren Analysen vorbehalten, ob dies methodisch bedingt an der Art der Erinnerung durch das Informationsschreiben liegen kann.

(2) Das Lernfeld-Konzept der KMK weist die Handlungsfelder betrieblicher Ausbildung als wichtigen Bezugspunkt aus. Mehrfach werden hier schwierige Diskussionen mit der betrieblichen Seite erinnert. Dies bezieht sich nicht nur auf die Einsatzgebiete und ihre Bedeutung für den Berufsschulunterricht im dritten Ausbildungsjahr, auch etwa die zeitliche Gliederung, die den Ausgangspunkt von Geschäftsprozessen, den Kunden bzw. den Absatzmarkt erst in das dritte Ausbildungsjahr verlegt, wurde als anzuerkennende Restriktion aus dem Gremium der Sachverständigen der Betriebe gesehen (5, 18'). In einem Interview wird deutlich gemacht, wie sehr die Grundlage für Lernfeld-Arbeit, eine – in diesem Fall – geschäftsprozessorientierte Struktur betrieblicher Ausbildung in dem Verfahren gefehlt hat und das Ideal eines „abgestimmten Verfahrens“ in dem Fall nicht hinreichend gelungen ist, wenn innerhalb des Verfahrens schulische oder hier die betriebliche Seite „in Vorleistung treten“ (8, 28 'f.) müssen.

Dies betrifft auch den Umgang mit Informationstechnik und Software. Auch hier ist die Lage keineswegs eindeutig, was überhaupt gewünscht wird. So sind Stimmen vorhanden, die das tatsächliche ERP-Handling den Betrieben überlassen, weil Auszubildende, die dies im Betrieb anwenden, in der Regel die Lehrenden in der Schule regelmäßig „in die Tasche stecken“ (5, 44'). Dies würde wiederum denen ein Argument liefern, die aus ganz anderen Gründen auf den Einsatz von ERP-Software schlicht verzichten. Auch wird eher die Schaffung von Überblick und die Einsicht in Zusammenhang als Leistung der Schule betont (11, 11'), aber auch Ausgleich für die Fälle gedacht, in denen das mit ERP in Betrieben nicht so gut funktioniert. Uneingeschränkt durchgesetzt scheint sich nur die Norm von Präsentationsprogrammen zu haben, auch weil Vortrag halten zu den Aufgaben der Schule (von Lehrern und Schülern) gehört. In allen anderen Fragen von Software-Programmen herrscht eine sehr breite Deutungsvielfalt.

6 Wertschätzung des Lehrplans

Die Bewertung des Industrielehrplans durch die Beteiligten stellt aus Sicht des Autors zwei relativ neue Gesichtspunkte in der Beurteilung der Lernfeld-Lehrplanarbeit zur Diskussion. Erstens sind typische Kriterien wie Stringenz (Anwendung eines oder weniger Prinzipien bei der Konstruktion), Klarheit (Eindeutigkeit einer Vorgabe, Erreichbarkeit des Ergebnisses), und normative Orientierung (Richtung und Verbindlichkeit des Curriculums) nicht die, die einen Lehrplan im Rückblick als „wertvoll“ oder „bewährt“ erscheinen lassen. Vielmehr sind „Ermöglichung“ (8, 12') und „Zugänglichkeit“ sowie eine normative Reibung (als alternative Deutung und Auslegung von verschiedenen, realisierbaren und somit im Alltag berechtigten Prinzipien) das, was aus Sicht dieser Gruppe zählt. So erscheint aus dieser Perspektive das Lernfeld 2 gelungen, genau weil es in verschiedene Richtungen Orientierung gibt und verschiedene Prinzipien zulässt.¹⁰ Wenn es konkretisiert werden kann, und zwar in einer dann vor Ort (in den Ländern, in den Schulen) als hinreichend angesehener Konsequenz und einer nicht offensichtlich widersprüchlichen Form, kommt der Lehrplan vor Ort an, weil er letztlich vor Ort entsteht. So ermöglicht der Lehrplan beides Differenz und Konsistenz, was im Ergebnis sich zwar zwischen verschiedenen Orten als widersprüchlich und heterogen darstellt, aber an einem Ort als konsistent, sinnhaft und eben eigen erscheint. Insgesamt verlagert dies aber Arbeit und Anspruch auf die Schulen vor Ort, genauer auf die jeweiligen Bildungsgänge. Entsprechende Fragen, wie diese Aufgabe als Lehrerarbeit unterstützt werden kann und diese erarbeitenden Lehrplanverarbeitung vor Ort gut organisiert werden kann, rücken dann stärker in den Mittelpunkt (DILGER/ SLOANE 2007 oder BUSCHFELD 2010).

Zweitens scheint es aus Sicht der Lehrplanformulierer schon so zu sein, dass mit dem Lehrplan eine erhebliche Änderung intendiert war, ein deutliches Signal gegeben worden ist! Überwiegend wird der Lehrplan / die Neuordnung als bemerkbare Veränderung markiert, die ausschloss, einfach so wie bisher weiter zu verfahren. Wobei heute – also immerhin knapp 10 Jahre nach Einführung –, ein Reformulierungsbedarf kaum gesehen wird. Der Lehrplan scheint 10 Jahre nach der Entwicklung immer noch zukunftstauglich.

Im Bereich der Industriekaufleute scheint das Lernfeld-Konzept also angekommen (5, 52') allerdings in seiner zu Fächern bzw. einer zur Stundenplanungsorganisation kompatiblen Form. Und, so scheint es, dies wird von den Lehrplanentwicklern in der Summe und „aus dem Bauch heraus“ (7, 33') mit „gut“ bewertet. Eher gut minus, wenn die Fächerorientierung als Hindernis oder Hemmnis bei der Umsetzung des eigentlichen Anliegens der Lernfelder gesehen wird, eher gut, weil es überhaupt zu auch spürbaren Veränderungen und Innovationen geführt hat und diese bei Schülern auch angekommen sind und gut für die Schüler sind.¹¹

Hinsichtlich der curricularen „Qualität des Lehrplans“ Industriekaufleute leistet die Untersuchung von BUSIAN (2006) eine umfangreiche und differenzierte inhaltliche Beschreibung und Einschätzung. Im Vergleich dazu hat diese erinnernde Nachfrage dem Autor vor Augen

¹⁰ Wobei es aus Sicht einzelner Rezipienten dieses Lernfelds genau deswegen als misslungen gilt (BUSIAN 2006, 264).

¹¹ Zu den Implementationsbedingungen des Lernfeldkonzeptes KREMER 2003, 219ff.

geführt, dass es vergleichsweise einfacher ist, *aus einer* Perspektive (des Lesens) heraus einen föderal geprägten Rahmenlehrplan etwa hinsichtlich der Ungereimtheiten und Unvollständigkeiten zu kritisieren, als einen Rahmenlehrplan *in einer* föderalen und *für eine* föderale Perspektive zu schreiben. Die Lernfeld-Frage und die Umsetzung des Lernfeld-Konzeptes im Kontext von 15 Jahre Erfahrung zu bilanzieren, ohne die föderale Hoheit in der Deutung der Rahmenlehrpläne und länderspezifischen Fortbildungen zu denken und zudem das System zweier sich zwar abstimmender, aber nicht abgestimmter Gruppen von Sachverständigen in der konkreten Ordnungsarbeit nicht in den Blick zu nehmen, verkennt die Dynamik des Umfeldes, in den der Unterausschuss Berufliche Bildung der KMK das Lernfeldkonzept gesetzt hat. In anderen Worten: Die KMK selbst und mit ihr das Lernfeldkonzept hat in Rahmenlehrplanausschüssen eben keine Stimme. Vielleicht gibt sie sich mit der Handreichung stärker und machtvoller, als in der Entwicklung der Lehrpläne tatsächlich ist. Die Mitglieder dieses Rahmenlehrplanausschusses verstehen sich eher als Vertreter der Länder (und der eigenen Schulen) denn als Vertreter der KMK. Manche Schwierigkeiten des Lernfeldkonzeptes sind so dem Umfeld, und weniger dem Lernfeldkonzept zuzuschreiben. Und wer eine Einheitlichkeit und Verbindlichkeit eines KMK-Rahmenlehrplans in den Ländern wirklich fordert, sollte auch klären, wer denn für die einheitliche Umsetzung tatsächlich sorgen will und wie das geschehen soll. Umgekehrt ist es konzeptionell bei offenen KMK-Rahmenlehrplänen wichtig, einen hinreichenden Zeitkorridor zwischen der letzten Fassung des Rahmenlehrplans und dem ersten Unterricht von Schülerinnen und Schülern zu haben, um die Deutungsarbeit vor Ort leisten zu können (VLW 2002), bevor die ersten Schüler die erste Umsetzung des Lehrplans im Unterricht erleben.

Summierend kommen in den Interviews ein gewisser Stolz und eine Zufriedenheit mit der geleisteten Lehrplanarbeit zum Ausdruck, nämlich mit dem Rahmenlehrplan Industriekaufmann/-kauffrau das Lernfeld-Konzept soweit und tatsächlich voran gebracht zu haben. Auch wenn viele Mitglieder des Rahmenlehrplanausschusses gerne noch weiter gegangen wären, im Verbund der KMK und in den eigenen Ländern. Und es wird, nicht ausdrücklich, aber doch in den Zwischentönen erkennbar eine Form der Würdigung vermisst, eben diesen *einen* Kompromiss gefunden zu haben und ihn auch vertreten zu können. So gesehen wird es als Leistung empfunden, einen Lehrplan entwickelt zu haben, der zwar Anstrengung provozierte, aber keinen grundsätzlichen Krach. Vermisst wird eine Würdigung einer vergleichsweise leisen Reform, einer leisen Revolution, die langsam in der Praxis ankommt, wenn auch viel langsamer als gedacht. Eine Dekade ist dafür noch nicht lang genug. Wollten wir, was daraus wurde? Ja, weil gewollt war, die gewordene Vielfalt zu ermöglichen. Wer offene und realisierbare Lehrpläne propagiert, muss bei der Verbindlichkeit und der konzeptionellen Reinheit eben Kompromisse schließen.

Literatur

BACKES-HAASE, A. (2001): „Unausgegorene“ Lernfeldorientierung?- Versuch einer Zwischenbilanz der wissenschaftlichen Diskussion. In: *Wirtschaft und Erziehung*, 53, H. 5, 151-155.

BÖHNER, M. (2006): Vor des Lernfelds erster Dekade: verstanden und akzeptiert, toleriert oder konterkariert? – Ein Blick aus der Unterrichtspraxis. In: *Wirtschaft und Erziehung*, 58, H. 2, 55-64.

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

BUSCHFELD, D. (2010): Bildungsgangarbeit mit DoBiS. In: *Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik*, 25, H. 48, 31-54.

BUSIAN, A. (2006): Geschäftsprozessorientierung in der beruflichen Bildung. Zur curricularen Relevanz eines schillernden Konzepts. Bochum, Freiburg.

DILGER, B./ SLOANE, P.F.E. (2007): Prozesse der Bildungsgangarbeit: Die didaktische Wertschöpfungskette. In: DILGER, B./ SLOANE, P. F. E./ TIEMEYER, E. (Hrsg): *Selbstreguliertes Lernen in Lernfeldern*, Bd. II. Paderborn, 27-55.

ENGELHARDT, P. (2002): Ein Paradigmenwechsel im Neuordnungsverfahren des Ausbildungsberufes Industriekaufmann/-kauffrau. In: *Wirtschaft und Erziehung*, 54, H. 9, 290-298.

ETTMANN, B./ SCHERER, D./ WURM, G. (2001): Unterrichtliche Umsetzung des Lehrplans im Bildungsgang Banken am Alfred-Müller-Armack-Berufskolleg Köln. In: *Wirtschaft und Erziehung*, 53, H. 6, 203-204.

GRAMLINGER, F./ STEINEMANN, S./ TRAMM, T. (Hrsg.) (2004): *Lernfelder gestalten - miteinander Lernen - Innovationen vernetzen*. Beiträge der 1. CULIK Fachtagung. bwp@spezial 1. Online: <http://www.bwpat.de/spezial1/> (01-04-2011).

HANSIS, H. (1999): Fächer, Lernfelder, oder was? In: *Die Kaufmännische Schule*, 44, H.7-8, 145-147.

HUISINGA, R./ LISOP, I./ SPEIER, H.-D. (Hrsg.) (1999): *Lernfeldorientierung - Konstruktion und Unterrichtspraxis*. Frankfurt a.M.

KMK (2002): *Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Industriekaufmann/Industriekauffrau*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 14.6.2002. Online: <http://www.kmk.org/bildung-schule/berufliche-bildung/rahmenlehrplaene-zu-ausbildungsberufen-nach-bbighwo/liste.html> (01-04-2011).

KREMER, H.-H. (2003): *Implementation didaktischer Theorie – Innovationen gestalten*. Paderborn.

LEHMANN, K./ RICHTER, D. (2000): Wie steht's um die Neuordnung der Ausbildung zur Bankkauffrau/ zum Bankkaufmann? In: *Wirtschaft und Erziehung*, 52, H. 4, 153-156.

MINNAMEIER, G. (2004): Wie fruchtbar sind die Lernfelder? In: *Wirtschaft und Erziehung*, 56, H. 6, 239-246.

SLOANE, P. F. E (2003): *Schulnahe Curriculumentwicklung*. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Ausgabe 4. Online: www.bwpat.de/ausgabe4/sloane_bwpat4.pdf (01-04-2011).

VLW – BUNDESVERBAND DER LEHRER AN WIRTSCHAFTSSCHULEN (2002): Zur Neuordnung des Ausbildungsberufes Industriekaufmann/-kauffrau. In: *Wirtschaft und Erziehung*, 54, H.7-8, 262.

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

Zitieren dieses Beitrages

BUSCHFELD, D. (2011): Wollten wir, was daraus wurde? – Eine rückblickende Einschätzung des Rahmenlehrplans Industriekaufmann/-frau. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 20, 1-15. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe20/buschfeld_bwpat20.pdf (27-06-2011).

Der Autor



Prof. Dr. DETLEF BUSCHFELD

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

Albertus Magnus Platz, 50923 Köln

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

Homepage: <http://www.wipaed.uni-koeln.de/mitarbeiter.php?ma=8>

Tade TRAMM
(Universität Hamburg)

**Ist das Glas nun halbvoll oder halbleer?
Ein Beitrag zur berufs- und wirtschaftspädagogischen
Diskussion des Lernfeldkonzepts als (späte) Antwort
auf eine Fundamentalkritik von Holger Reinisch**

Online unter:
http://www.bwpat.de/ausgabe20/tramm_bwpat20.pdf
in

bwp@ Ausgabe Nr. 20 | Juni 2011

Lernfeldansatz - 15 Jahre danach

Hrsg. von Tade Tramm, H.-Hugo Kremer & Ralf Tenberg
<http://www.bwpat.de> | ISSN 1618-8543

www.bwpat.de

bwp@

ABSTRACT (TRAMM 2011 in Ausgabe 20 von *bwp@*)

Online: www.bwpat.de/ausgabe20/tramm_bwpat20.pdf

Als Reaktion auf Beiträge von CLEMENT, KREMER, SLOANE und TRAMM in der dem Lernfeldkonzept gewidmeten Ausgabe 4 von *bwp@* veröffentlichte Holger REINISCH in der gleichen Ausgabe pointiert-kritische Überlegungen zu den Motiven, Argumentationsfiguren und Forschungszugängen der wissenschaftlichen „Proponenten“ des Lernfeldkonzepts. Dieser Beitrag ist als freundschaftliche Antwort darauf verfasst und unter dem Titel „Vom geduldigen Bohren dicker Bretter – Antworten eines ‚beglückten‘ Kollegen zum Praxisbezug der Wirtschaftspädagogik“ in der Festschrift zum sechzigsten Geburtstag von REINISCH veröffentlicht worden. Er argumentiert für eine evaluativ-konstruktive Auseinandersetzung mit pädagogischen Innovationen wie dem Lernfeldkonzept, auch wenn diese von manchen Mängeln geprägt sein mögen. Statt diese Schwächen jedoch zum Anlass für eine fundamentale Ablehnung dieses Konzepts und eine Diskreditierung seiner wissenschaftlichen Befürworter zu nehmen, interpretiert und analysiert dieser Beitrag solche Schwachpunkte des Konzepts als spezifische Gefährdungen, denen der Lernfeldansatz in Abhängigkeit von seiner je spezifischen Ausdeutung ausgesetzt sein kann. Damit stellen diese Herausforderungen an die Wissenschaft und die pädagogische Praxis dar; es gilt diese zu identifizieren und geeignete curriculare Strategien zu entwickeln, um den Gefahren zu begegnen und die Potenziale des Konzepts auszuschöpfen. Am Beispiel der lernfeldübergreifenden Kompetenzentwicklung und curricularer Strategien zur Verknüpfung von Handlungs- und Fachsystematik wird dies exemplifiziert.

Ist das Glas nun halbvoll oder halbleer? Ein Beitrag zur berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskussion des Lernfeldkonzepts als (späte) Antwort auf eine Fundamental- kritik von Holger Reinisch¹

1 Vorbemerkungen

Holger REINISCH ist ein diskursfreudiger und im besten wissenschaftlichen Sinne auch streitbarer Kollege. Gegenstand seiner Kritik sind nicht selten populäre oder zumindest prominente didaktische oder curriculare Reformkonzepte, wie jene der Handlungsorientierung oder des Lernfeldansatzes. REINISCH setzt sich mit diesen Konzepten aus einer vorrangig „historisch-systematischen“ Perspektive auseinander und begründet dies mit dem Interesse daran, besser verstehen zu wollen, „warum didaktische Interventionen scheitern“ (2003, 7). In der Beantwortung dieser Frage wiederum sieht er die Chance, „bei der Planung der Intentionen, Anlage und Implementation zukünftiger curriculärer Reformvorhaben wahrscheinlich auftretende Probleme bereits zu berücksichtigen, um so das Risiko des Scheiterns zwar nicht auszuschließen, aber doch deutlich zu mindern“ (ebenda).

Aus diesem Selbstverständnis heraus hat sich REINISCH 1999 unter Bezug auf die „Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule...“ (1996) ausgesprochen kritisch mit dem Lernfeldkonzept auseinandergesetzt. Fünf Jahre später nimmt er eine Reihe theoretisch-konzeptioneller Beiträge zur Lernfeldthematik in Ausgabe 4 der Online-Zeitschrift *bwp@* (CLEMENT 2003; KREMER 2003; SLOANE 2003; TRAMM 2003) zum Anlass, sich erneut und auch diesmal mit erheblicher Vehemenz und Schärfe zu dieser Thematik zu äußern.

Charakteristisch für diesen Text ist die dichotome Unterteilung der Berufs- und Wirtschaftspädagogen in Befürworter und Kritiker des Lernfeldansatzes. Ersteren, zu denen REINISCH neben CLEMENT, KREMER und SLOANE auch den Verfasser dieses Beitrages rechnet, wird unterstellt, kritische Einwände gegen den Ansatz „allenfalls als Störfener“ wahrzunehmen, das geeignet erscheine, „die möglichst friktionslose ‚Produktion‘ und ‚Rezeption‘ der neuen Curricula zu beeinträchtigen“ (REINISCH 2003, 6)². Zwar wird auch den „Protagonisten des Lernfeldansatzes innerhalb unserer science community“ zugestanden, „an einer konsistenten Konzeptualisierung der didaktisch-curricularen Fragestellung innerhalb der Berufs- und Wirtschaftspädagogik nachhaltig interessiert“ zu sein (2), zugleich aber wird ihnen

¹ Dieser Beitrag wurde erstmals unter dem Titel „Vom geduldigen Bohren dicker Bretter – Antworten eines ‚beglückten‘ Kollegen zum Praxisbezug der Wirtschaftspädagogik“ in der digitalen Festschrift zum 60. Geburtstag von Holger REINISCH „Profil 2“ veröffentlicht und für die *bwp@* Ausgabe 20 geringfügig adaptiert.

² Seitenangaben ohne weitere Quellenhinweise verweisen im Folgenden auf REINISCH 2003.

unterstellt, kritische Rückfragen als lästige „Behelligungen“ zu empfinden (18), wo sie doch eigentlich beglückend wirken sollten.

Etlliche Beiträge zum Thema seien „zu einem nicht unbeträchtlichen Teil durch das Interesse motiviert ..., das eigene Tun als Wissenschaftler zu legitimieren“. Mithin sei „der Diskurs aber auch in einem besonderen Maße dadurch gekennzeichnet, dass auf der Basis eines unterschiedlichen Verständnisses von Wissenschaft und wissenschaftlichem Handeln argumentiert“ werde. Dies führe dann schnell dazu, „dass die Intentionen, Motive, Analyseschritte und Argumente der Teilnehmer am Diskurs gegenseitig nur verkürzt wahrgenommen und entsprechend der eigenen Deutungsmuster interpretiert“ würden (ebenda). Gerichtet ist diese Aussage natürlich auf „die Befürworter“ des Lernfeldansatzes, denen als Vertreter eines praktisch-normativen Wissenschaftsverständnisses ein bevormundender, „karitativer Impetus“ gegenüber einer Praxis zugeschrieben wird, für die sie als Wissenschaftler überhaupt keine originäre Expertise hätten (22). Erhellend und in gewisser Weise entspannend wird sie aber doch wohl gerade in der Selbstanwendung, als Schlüssel auch zum Verständnis der Schärfe der Kritik.

Wie dem auch sei – zutreffend ist sicherlich die Feststellung REINISCHs, dass angesichts solcherart geführter Debatten „bei Dritten leicht der Eindruck der Unfruchtbarkeit und Zirkularität des Diskurses entstehen kann“ (2). Aus diesem Grunde, wegen der Dringlichkeit der Orientierungs- und Gestaltungsprobleme, um die es im Kern geht, und nicht zuletzt aus Sympathie und Respekt für Holger REINISCH will ich darauf verzichten, meinerseits polemisch zu pointieren und statt dessen mit diesem Beitrag in der Festschrift für Holger REINISCH versuchen, entlang seiner Argumentation einige überfällige Antworten und Erklärungen zu liefern.

2 Wissenschaftsverständnis und Forschungsansatz

Der Beitrag REINISCHs ist von der These durchzogen, dass die wissenschaftliche Kontroverse um den Lernfeldansatz von einem paradigmatischen Grunddissens der Wirtschaftspädagogik geprägt sei, den er mit ROEDER (1990) „als spezifische Variante der ‚zwei Kulturen‘ in der Erziehungswissenschaft identifiziert“ (2): Es geht ihm hierbei um die Alternative zwischen einem an der Generierung nomologischer Aussagen orientierten kritisch-rationalen Wissenschaftsverständnis einerseits und einer auf die Orientierungs- und Handlungsprobleme der Praxis bezogenen, von ihm als „praktisch-normativ“ gekennzeichneten Wissenschaftsauffassung andererseits. Als deren prototypische Ausprägungen sieht er im Bereich der Berufs- und Wirtschaftspädagogik das DFG-Schwerpunktprogramm „Lehr-Lernprozesse in der kaufmännischen Erstausbildung“ einerseits sowie die Modellversuchsforschung andererseits (18ff.; vgl. dazu auch TRAMM/ REINISCH 2003).

Auch wenn er konzediert, dass die Erziehungswissenschaft sich mehrheitlich im Sinne einer praktischen Wissenschaft versteht, lässt er seine Präferenz für ein distanziert-analytisches Verhältnis der Wissenschaft zur Praxis deutlich erkennen (2ff.) und verbindet diese zweifel-

los akzeptable Positionierung zugleich mit durchgängiger Polemik gegen die Vertreter einer praxisorientierten Forschung.

Gegen praxisbezogene Forschung führt REINISCH (2003, *passim*) unter Verzicht auf methodologische Differenzierungen in diesem Gegenstandsbereich ins Feld, dass sie

- Reflexion und Engagement vermische und damit die notwendige wissenschaftliche Distanz und Objektivität gefährde,
- zur Anmaßung des Wissenschaftlers führe, für eine Domäne mit karitativem Impetus pragmatische Empfehlungen zu geben, in der er selbst über keine nennenswerten Handlungserfahrungen verfügt,
- die strukturelle Differenz zwischen wissenschaftlichem Wissen und Handlungswissen ignoriere, aus der letztlich die Unmöglichkeit resultiere, überhaupt praxisbezogene Handlungsempfehlungen geben zu können.

Gleichwohl räumt er, wenngleich mit offensichtlichem Bedauern, ein, dass die Frage nach der Substanz und dem Zustandekommen eines „guten Curriculum“ die Wirtschaftspädagogik seit den 1970er Jahren wesentlich bestimmt habe (5f.), dass wirtschaftsberufliche Curriculumforschung sich mithin nicht auf die Beschreibung, Analyse und Erklärung des Istzustandes beschränkt, sondern überwiegend danach strebt, aktiv und reflexiv in den Gestaltungsprozess hineinzuwirken. In dieser Forschungstradition sieht er, durchaus zu Recht, die Autoren der von ihm kommentierten Beiträge. Diesen unterstellt er aber zugleich, dass sie im Vergleich zu kritisch-rational orientierten Wissenschaftlern „die Bedeutung theorieorientierter, kritischer Analysen für die praktischen Arbeiten der Curriculumrevision unterschiedlich gewichten“ (2). Gemeint ist damit im konkreten Fall, dass eine historisch-systematisch fundierte Kritik des Lernfeldansatzes, wie er selbst sie unternimmt, „von den Protagonisten einer Lernfelddidaktik allenfalls als Störfaktor wahrgenommen [werde], der geeignet erscheint, die möglichst friktionslose ‚Produktion‘ und ‚Rezeption‘ der neuen Curricula zu beeinträchtigen“ (6).

Der Wissenschaftler erscheint hier als Verbündeter der KMK-Bürokratie, der die Aufgabe übernommen hat, die Attacken seiner kritischen Kollegen abzuwehren. Das ist schon eine sehr zugespitzte Konstruktion, die REINISCH seinem Beitrag zugrunde legt. Ihr Hintergrund scheint der Ärger des Verfassers darüber zu sein, dass seine Kritik didaktischer und curricularer Innovation wiederum der Kritik eben dieser Kollegen ausgesetzt war. Einer Kritik, in der neben der Tragfähigkeit der Argumente auch die Wirkung solcher Beiträge im schulischen Praxisfeld hinterfragt wurde (so z. B. TRAMM 2003, 2). Dem Verständnis dieser Kritik wäre sicherlich eine genauere Analyse des dahinterstehenden Verständnisses von praxisbezogener Curriculumforschung zuträglich – und vielleicht auch so etwas, wie ein sozial verankerter kollegialer Vertrauensvorschuss im Hinblick auf Rationalität, Verantwortlichkeit und Nicht-korruptierbarkeit.

Ich will zur Förderung des gegenseitigen Verständnisses und vielleicht auch zur Überwindung unfruchtbarer Antinomien in gebotener Kürze den Versuch unternehmen, den von mir vertretenen Ansatz einer evaluativ-konstruktiven Curriculumforschung in seinen Grundzügen zu skizzieren und dabei zugleich deutlich zu machen, dass in einem solchen Verständnis sowohl hermeneutisch-historische als auch empirische Analysen erforderlich sind (vgl. dazu ausführlich TRAMM 1992a; 1992b; 1996).

Mit dem Begriff evaluativ-konstruktiver Curriculumforschung verbindet sich eine Variante mittelfristig-fachdidaktischer Curriculumforschung in der Tradition der Münsteraner (BLANKERTZ 1971) und vor allem der Göttinger Schule (ACHTENHAGEN et al. 1992). Im Unterschied zu den „großen Würfeln“, auf die auch REINISCH hinweist, geht es hierbei um einen bewusst pragmatisch angelegten Curriculumansatz, der seinen zentralen Bezugspunkt in der Identifikation und Weiterentwicklung zukunftsweisender innovativer Konzepte der pädagogischen Praxis hat. Der Prozess der Weiterentwicklung ist dabei durch ein iteratives Zusammenspiel evaluativer und konstruktiver Prozesse geprägt. Es geht also darum theoriegeleitet und normreflektiert,

- innovative curriculare Praxis zu identifizieren,
- diese durch den kritischen Blick von außen für ihre Potenziale und zugleich für ihre Schwachstellen zu sensibilisieren,
- diese Schwachstellen als Entwicklungsaufgaben aufzufassen und
- mit den Praktikern gemeinsam Ansätze zur weiteren Ausbildung der Stärken und zur Behebung der Schwachstellen zu entwickeln,
- diese Ansätze praktisch zu erproben und auf ihre Effekte hin zu evaluieren und
- damit in die nächste evaluativ-konstruktive Ebene eines kontinuierlichen evolutionären Entwicklungsprozesses zu gelangen.

Diesem Prozess liegt notwendigerweise ein komplexes Gefüge theoretischer und auch normativer Annahmen darüber zugrunde, wie und unter welchen Voraussetzungen Menschen lernen, wie Lernen optimal gefördert werden kann, nach welchen Gesichtspunkten Curricula konstruiert werden und zu welchen Bildungszielen sie führen sollen. Konzepte kooperativer curriculärer Entwicklungsarbeit setzen gleichermaßen die Verständigung über diese Grundlagen voraus wie das sich Einlassen auf die Mühen der ganz konkreten didaktischen Umsetzung vor Ort. Dies hat erklärtermaßen nichts mit dem schlichten Entwickler-Anwender-Dualismus eines Research-and-Development-Ansatzes zu tun (vgl. TRAMM 1992a, 58ff.), nichts mit dem von REINISCH unterstellten „karitativem Impetus“ (22) oder akademischem Präpotenzgehalte. Dieses Konzept lebt vielmehr von der Umsetzung der Idee gemeinschaftlicher Reflexion und Aufklärung über die Bedingungen und Möglichkeiten innovativer Praxis. Es ist zu verstehen als ein gemeinsamer Lernprozess im Kontext der Lösung praktischer Probleme bzw. der Gestaltung einer innovativen Praxis (vgl. dazu z. B. RÜTTER 1980; KÖNIG/ZEDLER 1983; TRAMM 1992a; 1996; KREMER 2001).

Es ist nicht zu bestreiten, dass ein solcher Ansatz, wie auch verwandte Konzepte der Praxis- oder Handlungsforschung, der formativen oder verantwortlichen Evaluation, spezifischen Gefährdungen ausgesetzt und mit besonderen Problemen behaftet ist (vgl. z. B. BECK 2003). Gleiches gilt umgekehrt für die von REINISCH propagierte, in bewusster Distanz zur Verantwortung und dem Handlungsdruck der Praxis konzipierte Forschung, gleich ob sie empirisch-analytisch oder hermeneutisch angelegt ist. Vor diesem Hintergrund sind, auch pointiert geführte, methodologische Diskussionen notwendig und zu begrüßen (vgl. hierzu z. B. TRAMM/ REINISCH 2003). Dies sollte jedoch nicht den Blick dafür verstellen, dass wir vermutlich nicht nur beide Formen der Forschung brauchen werden, um unser Bildungssystem zu verbessern und unsere Einsicht in die zugrundeliegenden Prozesse zu vertiefen, sondern dass es entscheidend darauf ankommen wird, diese Forschungsrichtungen so aufeinander zu beziehen, dass Synergien möglich werden.

Auch aus der Sicht einer evaluativ-konstruktiven Curriculumforschung ist die Relevanz systematischer und historischer Analysen unstrittig und die Frage nach dem Scheitern ambitionierter curricularer Reformen ist als komplex angelegte evaluative Perspektive auch in deren Funktionszusammenhang die Voraussetzung dafür, Innovationen nicht wiederholt an den gleichen Fehlern scheitern zu lassen. Gleichwohl ist die Untersuchung dieser Frage in komplexen sozialen Feldern vielschichtig und schwierig und die Gefahr vorschneller und reduktionistischer Interpretationen liegt auf der Hand. Gerade auch dafür dürfte historische Forschung sensibilisieren. An dieser Stelle sehe ich in frühzeitig publizierten historisch-systematischen Analysen und insbesondere in der gerade im Beitrag REINISCHs kultivierten Argumentationsfigur des Déjà-vu die Gefahr der selbsterfüllenden Prophezeiungen, die dann Wasser auf die Mühlen derjenigen leiten, die im Praxisfeld gegen jede Form der Veränderung didaktischer und curricularer Strukturen opponieren.

Der Unterschied beider Wissenschaftsverständnisse dürfte hinreichend deutlich sein. Gemeinsam ist ihnen immerhin die Suche nach Schwachstellen in der vorfindlichen Praxis. Da muss dann allerdings genau geschaut werden, ob es sich dabei um strukturell angelegte Gründe des Scheiterns handelt, oder um genau jene Kernpunkte der Reform, die besonders wirkmächtig sind, bei denen aber auch die vorhandenen Widerstände besonders massiv sind. Immerhin fällt auf, dass REINISCH sich wenig auf das Lernen der Schüler und stark auf das Arbeiten der Lehrer bezieht.

Letztlich kann auch evaluativ-konstruktive Curriculumreform nur davon profitieren, dass die Gründe ihres Erfolges oder Misserfolges auch aus einer Außenperspektive kritisch analysiert werden. Schwierig wird es allerdings, wenn diese Kommentare so früh zu Urteilen kommen, dass sie den Prozess selbst beeinträchtigen.

3 Die Herausforderungen „des“ Lernfeldansatzes – auf der Suche nach dem Gegenstand von Verteidigung und Kritik

Die Rede vom Lernfeldkonzept und seinen Protagonisten könnte den Schluss nahelegen, es handele sich hierbei um ein eindeutig formuliertes und abgeschlossenes didaktisch-curricula-

res Konzept, auf das bezogen sich die Fachwelt in Protagonisten und Antagonisten teilen ließe. REINISCH selbst hat zu Recht darauf hingewiesen, dass der Programmtext der KMK zum Lernfeldkonzept, konzipiert als Handreichung für Lehrplankommissionen, es nicht erlaubt, ein klar konturiertes curriculares Programm oder gar einen theoretisch schlüssigen Begründungszusammenhang zu erkennen und nachzuvollziehen. Es gibt keine Lernfeldtheorie im Sinne eines stringent begründeten und präzise formulierten Konzepts, das der Initiative der KMK zugrunde gelegen hätte. Soziale Realität sind allerdings der bildungspolitische Impuls der KMK und eine Vielzahl darauf bezogener Aktivitäten auf unterschiedlichsten Ebenen, insbesondere natürlich Aktivitäten von Schulen und Lehrkräften zum Umgang mit diesem Konzept. Realität sind zudem breit angelegte Forschungsaktivitäten im Umfeld dieses Konzepts sowie ein seit über zehn Jahren durchaus intensiv betriebener berufs- und wirtschaftspädagogischer Diskurs um dieses Konzept. Im Zuge dieser Forschungsaktivitäten und dieses Diskurses hat sich das Verständnis des Lernfeldansatzes ausdifferenziert und geschärft, haben sich Forschungsperspektiven auf den Ansatz ausgebildet und etabliert, kurz: Es hat sich in zunehmendem Maße so etwas wie eine Theorie über den Lernfeldansatz ausgebildet, wobei ganz in der Logik von REINISCH durchaus unterschiedliche Erkenntnisinteressen verfolgt werden (vgl. hierzu die Sammelbände von HUISINGA/ LISOP/ SPEIER 1999; LIPSMEIER/ PÄTZOLD 2000; GRAMLINGER/ TRAMM 2003; siehe auch als Beispiel einer „Didaktik lernfeldstrukturierter Unterrichts“ TENBERG 2006). Vor diesem Hintergrund ist die Rede von „den Protagonisten“ „des“ Lernfeldansatzes schon recht simplifizierend. Jedenfalls war es in meinem von REINISCH so vehement kritisierten Beitrag von 2003 erklärtermaßen nicht die Absicht, „die Wissenschaftlichkeit der Handreichungen herauszuarbeiten“, sondern ich habe vielmehr versucht, in einem durchaus hermeneutischen Sinne die Motive, die Hintergründe und auch die theoretischen Quellen und Inspirationen dieses Ansatzes herauszuarbeiten.

Dies erfolgte freilich vor dem Hintergrund einer grundsätzlich positiven Einschätzung des Reformimpulses der KMK, weil ich ihn im Sinne unseres evaluativ-konstruktiven Curriculumkonzepts für einen innovativen Impuls gehalten habe und weiterhin halte, den es aufzugreifen und kritisch (evaluativ)-konstruktiv weiterzuentwickeln gilt. An dieser Stelle sind Holger REINISCH und ich strategisch unterschiedlicher Auffassung, denn, so wie ich ihn verstehe, hält er, auf Basis seiner historisch-systematischen Analyse, den Lernfeldansatz wegen „konzeptionelle(r) Mängel“ des didaktischen Konzepts und der „mangelnde(n) Akzeptanz“ auf Seiten der Fachlehrkräfte (8; vgl. auch REINISCH 1999) für grundlegend verfehlt. Er prognostiziert daher das Scheitern dieses Reformvorhabens, nicht ohne anzumerken, dass sich seine Trauer darüber „in ausgesprochen engen Grenzen“ halte, weil der Lernfeldansatz nicht hinreichend beachte, „dass es zwischen Schule und Leben aus systematischen Gründen eine Differenz“ gebe, die „nicht aufzulösen“ sei (9). Immerhin lässt er sich darauf ein zu prüfen, ob die Beiträge der im Heft 4 der *bwp@* versammelten „Protagonisten“ ihm geeignet erscheinen, die konzeptionellen Mängel des Lernfeldansatzes ‚auszubügeln‘ und eine geeignete Implementationsstrategie zu entwickeln (ebenda).

Bevor darauf im nächsten Abschnitt näher eingegangen wird, soll zumindest cursorisch daran erinnert werden, weshalb ich in der Lernfeldinnovation der KMK einen entwicklungsfähigen Reformimpuls gesehen haben und weiterhin sehe (vgl. ausführlicher TRAMM 2003).

1. Mit der Lernfeldinitiative verbindet sich die Absicht, die Möglichkeit und die Herausforderung, die Funktion des Lernortes Schule im Lernorteverbund mit dem Betrieb selbstbewusst, d. h. mit Blick auf die Qualifizierungsfunktion *und* den Bildungsauftrag der Berufsschule neu zu bestimmen.
2. Mit der Lernfeldinitiative wurden curriculare Fragen, insbesondere also Fragen nach den Zielen und Inhalten der Berufsschule und nach den leitenden Prinzipien für die Curriculumkonstruktion in den Fokus gerückt und für eine breite Fachöffentlichkeit der Beruflichen Bildung auf die Agenda gesetzt.
3. Mit dem Lernfeldansatz wurde die Kompetenzorientierung beruflicher Curricula als Gestaltungsaufgabe deutlich herausgestellt, wobei mit dem Verweis auf Fach-, Sozial- und Humankompetenz auch der Bezug zum ganzheitlich gefassten Bildungsauftrag der Berufsschule deutlich betont wurde. Die verbreitete Orientierung an Stoffkatalogen oder externen Prüfungsanforderungen war damit zumindest herausgefordert.
4. Mit dem Lernfeldansatz wurde handlungs- und problemorientiertes Lernen in komplexen Lehr-Lern-Arrangements als didaktisches Leitbild der Berufsschule verankert. Damit sollten sich an den Schulen zumindest mittelfristig Legitimationsbedarfe umkehren und curricular-didaktische Entwicklungsbedarfe deutlich werden.
5. Gleiches gilt für die aus unserer Sicht sinnvollen Ansätze, mit dem Bezug auf Arbeits- und Geschäftsprozesse einen Impuls zur Überwindung einer auf isolierte betrieblich Funktionen gerichteten, fragmentierten „Schreib- und Ladentischperspektive“ (REETZ/WITT 1974) zu setzen.
6. Die sich damit verbindende Abkehr vom tradierten Fächersystem haben wir gleichfalls als Chance begriffen, die verbreitete Praxis eines vorwiegend fachsystematisch strukturierten, auf die Aneignung von Definitions- und Merkmalswissen fokussierten Fachunterrichts zu überwinden und damit einen engeren Zusammenhang von Erfahrungs- und Erkenntnisgegenstand beruflichen Lernens herzustellen. Uns war klar, dass damit ein starker Bruch gegenüber verbreiteter Praxis und dem professionellen Selbstverständnis vieler Kolleginnen und Kollegen verbunden war und dass deshalb an dieser Stelle mit besonders starken Akzeptanzproblemen zu rechnen war. Umgekehrt betrachtet ist dies aber auch ein Indiz dafür, dass hier ein effektiver Ansatzpunkt vorliegt, die Fragmentierung von Lehr-Lern-Prozessen aufzubrechen und – positiv gewendet – einen starken Impuls zu mehr Kooperation in Planung und Durchführung von Unterricht zu setzen.
7. Begrüßt haben wir schließlich die Verlagerung curricularer Entwicklungsarbeit an die Schulen, weil dies vor allem die Kollegien vor Ort herausgefordert hat, sich den Fragen nach der Funktion und der Zielsetzung ihrer Arbeit im curricularen Zusammenhang zu

stellen und diese zentralen Bezugspunkte ihrer didaktischen Arbeit nicht einfach nur als tradierte Setzungen unhinterfragt hinzunehmen.

Man mag einwenden, all dies seien Hoffnungen und Erwartungen, deren Erfüllung keineswegs gesichert sei, die auch im positivsten Fall an das Vorliegen günstiger Rahmenbedingungen gebunden und deren Risiken und Nebenwirkungen in dieser Auflistung nicht zugleich bilanziert worden seien.

Man mag auch die voluntaristische Top-down-Strategie der KMK problematisieren, den Ansatz, eine so tiefgreifende Veränderung *par ordre du mufti* zu dekretieren ohne vorgängige konzeptuelle Klärungen, mit unzureichender und zersplitterter wissenschaftlicher Begleitung, in der Umsetzung mit unzureichender Infrastruktur, unzureichender Qualifizierung und unzureichenden Zeitbudgets. All das zeugt nicht von einem professionellen Change-management und ist sicherlich Ursache vieler Widerstände, Frustrationen und Misserfolge, die sich als geradezu lehrstückartiger Gegenstand einer in sicherer Distanz operierenden, historisch-systematisch oder empirisch-analytisch verfahrenen Wissenschaft anbieten. All das finde ich legitim und wichtig, aber es sollte nicht mit einem wissenschaftlichen Alleinvertretungsanspruch versehen werden.

Unsere Konsequenz aus dieser Situation war gemäß unserer evaluativ-konstruktiven Grundposition eine andere:

- Wir sahen im Lernfeldkonzept der KMK eine bildungspolitische Gegebenheit, die man kritisieren aber nicht ignorieren kann. Lehrer und Kollegien standen und stehen vor der Herausforderung, diesen Reformimpuls produktiv aufzugreifen;
- bei aller Kritik sahen wir im Lernfeldansatz einen weitreichenden innovativen Impuls und damit eine bildungspolitische Chance zur Weiterentwicklung der dualen Ausbildung;
- wir sahen, dass sich aus diesem Impuls heraus Praxen der Lernfeldarbeit entwickelten, die in aller Regel an zuvor entwickelte Innovationen anknüpften;
- bezogen auf diese praktischen Umsetzungsbemühungen sahen wir uns herausgefordert, einerseits bei der konzeptionellen Konkretisierung des Ansatzes mitzuwirken und andererseits die praktische Umsetzung evaluativ zu begleiten.

4 Gefahren spezifischer Varianten und Interpretationen des Lernfeldansatzes

Um im Folgenden die kritischen Einwände REINISCHs im Sinne unseres evaluativ-konstruktiven Konzepts produktiv nutzen zu können, erlaube ich mir, die zum Teil recht apodiktischen kritischen Urteile über das Lernfeldkonzept in dem Sinne umzudeuten, dass ich sie als spezifische Gefährdungen deute und diskutiere, denen der Lernfeldansatz in Abhängigkeit von seiner je spezifischen Ausdeutung ausgesetzt sein *kann*. Dies eröffnet mir zugleich auch die Möglichkeit, über die von REINISCH genannten Kritikpunkte hinausgehende Gefähr-

dungen zu diskutieren und Ansatzpunkte zu ihrer Entschärfung im Rahmen des Lernfeldkonzepts vorzustellen. Der entscheidende Perspektivwandel gegenüber der Argumentation von REINISCH liegt darin, dass wir den Lernfeldansatz als ein Konzept im Flusse betrachten, das vor dem Hintergrund kritischer Reflexionen und empirischer Evidenz geschärft und optimiert werden muss.

4.1 Die Problematik der Fächerintegration im Lernfeldansatz

Dass der Lernfeldansatz eine Strukturierung des Curriculum quer zu den herkömmlichen Fächern der Berufsschule vorsieht, wird allgemein als sein hervorragendstes Merkmal gesehen und wird von REINISCH mit guten Gründen als Haupthindernis für die Gewinnung von Akzeptanz bei den Lehrkräften angesehen. Jenseits schlichten Beharrungsvermögens nennt REINISCH (1999) vier „Vernunftgründe“ für Unterrichtsfächer:

- Fächer mit ihren spezifischen Inhalten, Weltansichten und Kulturen, seien das „dominante Merkmal der schulischen Sozialisation“, seien „Kristallisationspunkte des Lehrens und Lernens“, die insbesondere eine Kontinuitätslinie in der beruflichen Sozialisation von Lehrern verkörpern (ebenda, 105f.).
- Als Organisationsform menschlichen Wissens sei das „Denken in Fächern uns quasi zur zweiten Natur geworden“ (106). Erst dieses ermögliche es, tiefer in die Strukturen der Realität einzudringen“ und zugleich die Komplexität der Welt auf ein „handhabbares Maß“ zu reduzieren. Innerhalb der Fächer fänden sich „einheitliche Weltansichten der Fachgemeinschaft“ und im Wechsel der Fächer könnten die Schüler mit „unterschiedlichen Ansprüchen und Weltdeutungen konfrontiert werden“ (ebenda, 106).
- Durch die mit dem Lernfeldansatz propagierte Konzentration auf die Handlungssystematik der betrieblichen Praxis bestehe die Gefahr, „dass die gesamtwirtschaftliche Sichtweise aus den Lehrplänen getilgt werde“ (ebenda, 107).
- Die Fächer seien in einer arbeitsteilig angelegten Schule ein wirksames und bewährtes Verfahren „für die Verteilung der Lehrgegenstände auf die vorhandenen Lehrpersonen“ (ebenda, 108) und damit auch zur Sicherung und Verwertung fachlicher Expertise im Unterricht.

Die erkenntnis- und lerntheoretischen Argumente REINISCHs beziehen sich bei genauerer Betrachtung weniger auf die Existenz von Schulfächern als auf die Sinnhaftigkeit einer wissenschaftlich-analytischen Rekonstruktion von Wirklichkeit. Die Reduktion von Komplexität durch die Konzentration auf ausgewählte Ausschnitte von oder Perspektiven auf Realität gilt allgemein als eine Voraussetzung für den Erfolg moderner Wissenschaft, die freilich zugleich spezifische Nachteile mit sich bringt, die insbesondere in Anwendungszusammenhängen zum Tragen kommen. Diese Vorteile wissenschaftlich-analytischer Weltansicht lassen sich jedoch keinesfalls direkt als Argumente für gefächertes Lernen verwenden, die Nachteile hingegen, insbesondere der Verlust systemischer Komplexität und transdisziplinärer Komplexität wiegen hingegen immer dann schwer, wenn es darum geht, disziplinäres Wissen in Anwen-

dungskontexte zu transformieren (vgl. z. B. die Beiträge in MANDL/ GERSTENMAIER 2000). Um es hier jedoch ganz deutlich zu sagen: Dies ist kein Plädoyer gegen die Relevanz fachlichen, insbesondere abstrakt-konzeptuellen Wissens, sondern ein Einwand dagegen, dass dieses nur in fachlich abgegrenzten Lehr-Lern-Einheiten zu vermitteln sei. Auch der Lernfeldansatz steht selbstverständlich in der Pflicht, systematisches Wissen als Grundlage von Orientierungs- und Handlungskompetenz aufzubauen (vgl. TRAMM 2003, 3).

Pragmatischer betrachtet ist hier zudem an den von REINISCH zu Recht ins Feld geführten Hinweis zu erinnern, dass die traditionellen Unterrichtsfächer der Berufsschule (also etwa Allgemeine Wirtschaftslehre, Spezielle BWL und Rechnungswesen) eher den Lehrtraditionen der Schule als wissenschaftlichen Disziplinen folgen und dass auch die Inhalte dieser Fächer relativ wenig mit dem aktuellen Erkenntnisstand wissenschaftlicher Disziplinen zu tun haben (vgl. dazu GOLAS 1969; REETZ 1984; ACHTENHAGEN 1984).

Dies führt denn auch zu den aus meiner Sicht zentralen Argumenten REINISCHs gegen eine Aufhebung der Fächerung, die sich auf die Sozialisation und Fachkompetenz der Lehrkräfte sowie auf die Schulfächer als Organisationsrahmen der Schule und als Orientierungsrahmen der Bildungspolitik beziehen. Lehrkräfte im Berufsschulbereich definieren sich häufig über ihre fachliche, häufig spezialisierte Expertise und verbinden den Lernfeldansatz weithin mit einem Verlust an fachlicher Substanz der Ausbildung. Zugleich sehen sie sich vor der Herausforderung, zukünftig in Lernfeldern auch außerhalb ihrer speziellen Kompetenzbereiche unterrichten zu müssen und dies zudem unter stärkerer Bezugnahme auf Prozesse und Probleme der betrieblichen Praxis, denen sie häufig längst entrückt sind bzw. die sie vorwiegend nur noch aus ihrer ganz speziellen Fachperspektive verfolgt haben. Daraus erwachsende Widerstände sind nachvollziehbar und in Grenzen auch legitim. Ähnliches gilt für Umsetzungsprobleme im Bereich der Stundenplanorganisation, des Prüfungswesens und der Zeugnisgestaltung. In all diesen Bereichen ergeben sich aus dem Lernfeldansatz Veränderungsbedarfe, die m. E. allerdings häufig in eine Richtung weisen, die ohnehin erstrebenswert ist (vgl. dazu STEINEMANN 2008). Ich will hier exemplarisch nur auf die Notwendigkeit intensiverer Teamarbeit sowohl in der Vorbereitung als auch in der Durchführung des Unterrichts oder darauf verweisen, dass das Zeitmodell des gleichmäßig getakteten Unterrichts sicherlich nicht alternativlos ist.

Als besonders problematisch hat es sich erwiesen, wenn ein nach Lernfeldern strukturierter Unterricht am Ende der Ausbildung wieder in Prüfungsteile mündet, die an den ehemaligen Fächern orientiert sind oder aber wenn die Lernfelder wieder zu Fächern gebündelt und in parallelen zeitlichen Bändern von unterschiedlichen Lehrkräften unterrichtet werden. Wo der innovative Ansatz durch bildungspolitische oder schulorganisatorische Kompromisse konterkariert wird, entzieht man denjenigen den Boden, die sich um innovative Anpassungen der Rahmenbedingungen an die Anforderungen des curricularen Konzepts bemühen (vgl. STEINEMANN/ GRAMLINGER 2003).

Eher am Rande weist REINISCH darauf hin (1999, 108), dass die Etablierung der Unterrichtsfächer auch den Koordinations- und Kooperationsbedarf zwischen den Lehrenden

begrenzt. Dem ist sicherlich zuzustimmen, solange man sich damit zufrieden gibt, dass die einzelnen Unterrichtsfächer weitgehend unverbunden nebeneinander unterrichtet werden. Gleichwohl liegt hier eine besondere und bislang viel zu wenig beachtete Problematik des Lernfeldkonzepts, dass nämlich die Überwindung der horizontalen Segmentierung in Fächer erkaufte werden könnte durch eine neue, vertikale Segmentierung in unkoordiniert aufeinander folgenden Lernfeldern.

Wir sind schon sehr früh bei Versuchen der kooperativen Konkretisierung von Lernfeldern auf das Problem gestoßen, dass bei der zugrunde gelegten spiralcurricularen Grundkonzeption des Lernfeldcurriculums unklar war, bis zu welchem Punkt ein bestimmter thematischer Aspekt in einem Lernfeld behandelt werden sollte, worauf diesbezüglich mit Blick auf vorangegangene Lernfelder aufgebaut werden konnte und welche Aspekte in späteren Lernfeldern wieder aufgegriffen, vertieft oder erweitert werden (vgl. z. B. TRAMM/ STEINEMANN/ GRAMLINGER 2004). Im gefächerten Unterricht wurde dieses Problem auf doppelte Weise vermieden: Strukturell dadurch, dass Themen im Lehrgang an *einer* Stelle zeitlich verortet und dort umfassend zu behandeln waren; personell dadurch, dass ein Lehrer dieses Fach im Idealfall über den gesamten Bildungsgang, zumindest aber über einen längeren zusammenhängenden Zeitraum unterrichtete. Er hatte somit den curricularen Entwicklungsgang in diesem Fach allein in seiner Verantwortung.

Der curriculare Abstimmungsbedarf im Lernfeldunterricht ist evident. Formuliert man diesen nicht primär inhaltsbezogen, sondern im Hinblick auf einen spiralcurricular angelegten Prozess des Kompetenzerwerbs über die Lernfelder hinweg, so lässt er sich in folgender Weise ausdifferenzieren:

- Welche Kompetenz soll am Ende des Bildungsganges erworben sein?
- Wie lässt sich dieser Kompetenzentwicklungsprozess unter Berücksichtigung der Eingangskompetenzen idealtypisch modellieren?
- Über welche Sequenz von Lern- und Entwicklungsaufgaben kann dieser Prozess gefördert werden?
- Wie können diese Lern- und Entwicklungsaufgaben in den thematischen Kontext einzelner Lernfelder integriert werden?
- Was ist der spezifische Beitrag eines einzelnen Lernfeldes zu diesem Entwicklungsprozess?
- Wie lässt sich dieser Beitrag, wie lassen sich die Eingangskompetenzen und die Zielkompetenzen dieses spezifischen Lernfeldes hinreichend präzise und verständlich formulieren?

Natürlich sind dies Fragen, die sich auch auf einen gefächerten Unterricht bezogen formulieren ließen und die für ein rational und transparent geplantes Lehrgangskonzept in einem Fach auch beantwortet sein müssten. Da dies dort in der Regel aber nicht intersubjektiv kommuni-

ziert werden muss, erfolgt eine solche Planung meist bestenfalls implizit, vermutlich jedoch oft genug auch rein intuitiv.

Eine solche kompetenzbezogene curriculare Konstruktion muss nun in differenzierter Weise nicht nur für eine, sondern für das gesamte Ensemble der im Bildungsgang zu erwerbenden Kompetenzen erfolgen. Hiermit stellt sich eine zweite, zeitlich vorgelagerte Aufgabe, nämlich jene Kompetenzen zu definieren und in pragmatisch sinnvoller Weise auszudifferenzieren. Diese Ausdifferenzierung von Kompetenzen dient hauptsächlich der Komplexitätsreduktion und der Strukturierung des curricularen Gestaltungsraumes; sie erfüllt damit eine ähnliche Funktion, wie eine vorgegebene Fächerung. Im Unterschied dazu, beruht sie aber nicht auf Tradition oder administrativer Setzung, sondern rekuriert auf die Analyse der auszubildenden Fähigkeiten, Einsichten und Einstellungen, und ist damit Resultat originär curricular-didaktischer Überlegungen.

Hierfür sei zur Veranschaulichung ein Beispiel genannt, das wir im Zusammenhang der kooperativen Lernfeldentwicklung im Bereich der Medizinischen Fachangestellten in einem bundesweiten Netzwerk von ca. 20 Berufsschulen entwickelt haben (vgl. www.lerne-mfa.de).

Das Curriculum ist in zwölf Lernfelder strukturiert, deren Bezeichnungen der Abbildung 1 entnommen werden können. Quer liegend zu diesen Lernfeldern haben wir aus den Zielformulierungen des Rahmenlehrplanes und unter Einbeziehung der Ausbildungsordnung sieben Kompetenzdimensionen extrahiert, die wir teilweise noch durch Subdimensionen weiter aufgliedert haben.

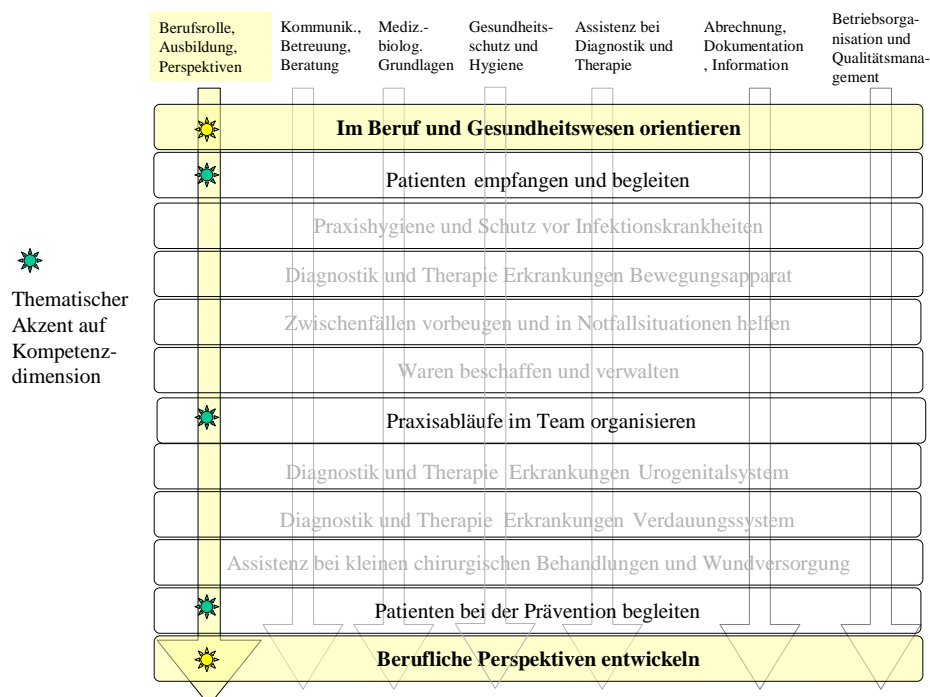


Abb. 1: Verhältnis von Lernfeldern und Kompetenzdimensionen am Beispiel des Ausbildungsberufs Medizinische Fachangestellte

Ohne auf diese Kompetenzdimensionen im einzelnen eingehen zu wollen, wird doch sehr schnell deutlich, dass mit der Dimension „Berufsrolle, Berufsausbildung, Berufsperspektiven“ Aspekte der Selbstkompetenz und mit der Dimension „Kommunikation, Patientenbetreuung und -beratung“ Aspekte der Sozialkompetenz im Sinne der Kompetenzsystematik Heinrich ROTHs angesprochen sind. Die anderen fünf Kompetenzdimensionen fächern den Bereich der Sachkompetenz weiter auf. Dabei lassen sich vier im Hinblick auf spezifische Tätigkeitsbereiche und deren Wissensbasis abgrenzbare Kompetenzdimensionen identifizieren sowie eine Kompetenzdimension, die auf das notwendige Verständnis der medizinisch-biologischen Grundlagen des ärztlichen Behandlungsprozesses abzielt.

In jeder dieser Kompetenzdimensionen vollzieht sich über die Ausbildung hinweg ein individueller Entwicklungsprozess, der durch unterrichtliche Angebote angeregt und unterstützt werden soll. Für jede Kompetenzdimension ist ein Gesamtziel formuliert und es ist in jedem einzelnen Lernfeld angegeben, welchen Beitrag dieses zur Kompetenzentwicklung leisten soll. Dabei lässt sich erkennen, dass es Lernfelder gibt, die für bestimmte Kompetenzdimensionen eine Leitfunktion haben, so wie im Beispiel die gelb unterlegten Lernfelder 1 und 12 für die Kompetenzdimension „Berufsrolle, Berufsausbildung, Berufsperspektiven“. In anderen Lernfeldern sind über Lern- und Entwicklungsaufgaben (hier mit einem Stern gekennzeichnet) Impulse für die Entwicklung in dieser Kompetenzdimension zu setzen, ohne dass diese hier im Vordergrund steht. Und schließlich gibt es Lernfelder, in denen diese Kompetenzdimension nicht gezielt angesprochen wird, womit natürlich nicht gesagt ist, dass der Entwicklungsprozess hier nicht inzidentell weiter verläuft.

Leitidee der Kompetenzdimension

- Zum Verständnis diagnostischer und therapeutischer Maßnahmen, sowie als Grundlage von Prävention und Hygiene verfügen die Schülerinnen über eine grundlegende Vorstellung anatomischer, physiologischer und pathologischer Zusammenhänge und begreifen den Menschen als psycho-physische Einheit.
- Sie erkennen bedrohliche Gesundheitszustände und sind in der Lage, Sofortmaßnahmen einzuleiten.
- Sie beherrschen gebräuchliche medizinische Fachbezeichnungen und Abkürzungen.

Lernfelder	MBG - medizinisch-biologische Grundlagen
LF 1	Sie unterscheiden zwischen Gesundheits- und Krankheitsbegriff. Sie nehmen den Mensch als psycho-physische Einheit wahr. Sie informieren sich über die Systematik der Krankheitsursachen. Sie wissen, wie eine ärztliche Konsultation abläuft, und kennen entsprechende Fachausdrücke.
LF 2	
LF 3	Sie haben grundlegende Kenntnisse zu bestimmten Infektionskrankheiten. Sie verstehen die Vorgänge im menschlichen Körper bei der Immunisierung und bei Infektionskrankheiten.
LF 4	Sie kennen und verstehen grundlegende anatomische, physiologische und pathologische Zusammenhänge des Bewegungsapparates.
LF 5	Sie kennen und verstehen grundlegende anatomische, physiologische und pathologische Zusammenhänge des Herz-, Kreislaufsystems und anatomische und physiologische Zusammenhänge des Atmungssystems.
LF 6	
LF 7	
LF 8	Sie verstehen die grundlegenden anatomischen, physiologischen und pathologischen Zusammenhänge in Bezug auf das Harnsystem und die Geschlechtsorgane. Sie können gutartige und bösartige Tumoren unterscheiden und kennen Symptome. Sie verstehen die Wirkungsweise verschiedener Antikonceptiva. Sie sind informiert über Schwangerschaft und Geburt und kennen Symptome, die auf Komplikationen während der Schwangerschaft hinweisen.
LF 9	Sie kennen und verstehen grundlegende anatomische, physiologische und pathologische Zusammenhänge des Verdauungssystems. Sie haben grundlegende Kenntnisse über die Blutzuckerregulation und die Blutzuckerwerte.
LF 10	Sie kennen und verstehen grundlegende Zusammenhänge der Anatomie und Physiologie der Haut und deren Verletzungen und Erkrankungen.
LF 11	Sie sind in der Lage, sich aktuelle Informationen zu Immunisierungen zu beschaffen und sie mit einem exemplarischen Impfstand abzugleichen. Sie setzen sich kritisch mit Impfungen auseinander.
LF 12	

Abmelden

Benutzermenü

- Ihr Profil
- Link vorschlagen
- Abmelden

Abb. 2: Beispiel einer ausgearbeiteten Kompetenzdimension für den Ausbildungsberuf Medizinische Fachangestellte

Was unterscheidet diese Kompetenzdimensionen nun noch von Unterrichtsfächern? Gemeinsam haben sie mit diesen jedenfalls die Fokussierung auf eine bestimmte Dimension oder Perspektive der Berufstätigkeit und das systematische Wissen, das diesen unterliegt. Der wesentliche Unterschied besteht aber darin, dass es sich bei den vertikalen Kompetenzdimensionen nicht um separate Unterrichtsbänder mit je eigenen Lehrkräften und Zeitkontingenten handelt, sondern um thematisch abgegrenzte Dimensionen im Zielhorizont des Lernfeldcurriculums, die in den für sie jeweils relevanten Lernfeldern aus dessen jeweiligem Problem- und Prozesszusammenhang heraus anzusprechen sind. Dies eröffnet aber vor allem die Möglichkeit, die fachlich-systematische Wissensbasis von Kompetenzen im Prozess der Lernplanung ganzheitlich analytisch in den Blick zu nehmen und ihre Entwicklung über die Lernfelder hinweg zielgerichtet und koordiniert zu betreiben. Beides erfordert von den Lehrenden hohe fachliche Kompetenz, die nach meiner Einschätzung deutlich anspruchsvoller sein dürfte, als dies bei der didaktischen Reduktion und Veranschaulichung im Kontext eines klassischen Fachunterrichts gefordert war.

Wo im Lernfeldunterricht diese lernfeldübergreifende Planungsebene nicht realisiert wird, steht dieser in der Tat in der Gefahr, sich im Sinne einer Berufskunde in der Betrachtung ein-

zelter Prozesse zu verzetteln und darüber den Aufbau einer systematischen beruflichen Wissensbasis zu versäumen. Solche Ansätze sind jedoch nicht nur defizitär im Hinblick auf die Wissensbasis beruflicher Kompetenz, sondern stehen zudem in der Gefahr, die Kompetenz- und Persönlichkeitsentwicklung der Schüler aus dem Blick zu verlieren. Dies gilt vor allem dann, wenn Lernfelder durch unterschiedliche Lernfeldspezialisten unterrichtet und als Kette von Modulen durchlaufen werden. Der paradoxe Effekt wäre dann, dass ein Konzept, das angetreten ist, die fachliche Segmentierung des Unterrichts durch die berufliche Prozessperspektive zu überwinden, dazu führte, den Lern- und Entwicklungsprozess der Schüler aus dem Blick zu verlieren.

REINISCH ist also zuzustimmen, dass mit der Aufgabe des Fächerprinzips ein deutlich erhöhter Koordinationsbedarf entsteht. Hierin liegt aber im pädagogischen Sinne die doppelte Herausforderung und Chance,

- nicht länger Fächer, sondern Schüler zu unterrichten, d. h. diese auf ihrem Entwicklungsweg in der Berufsschule zielgerichtet zu fördern, und sich den damit verbundenen didaktischen und curricularen Problemen zu stellen;
- diese pädagogische Aufgabe als gemeinsame Anforderung an ein Lehrerteam zu begreifen, das sich auf ein gemeinsames pädagogisches Grundverständnis, ein gemeinsames curriculares Konzept und verbindliche konkrete Absprachen im Rahmen dieses Konzepts verständigen muss.

Beide Anforderungen sind nicht als abgehobene Standards zu verstehen, sondern als normative Orientierungspunkte in einem permanenten Annäherungsprozess, für den es Zeit, Unterstützung und Anerkennung braucht. Diesen Annäherungsprozess kritisch-konstruktiv zu begleiten und zu unterstützen, ist nach meinem Verständnis Aufgabe einer berufs- und wirtschaftspädagogischen Curriculumforschung.

4.2 Das Problem der curricularen Verzahnung von Handlungs- und Fachsystematik

Wie einige andere Kritiker auch, sieht REINISCH im Lernfeldansatz eine einseitige Betonung des curricularen Situationsprinzips. Er bezieht sich hierbei auf die drei curricularen Relevanzkriterien, die Reetz wiederum unter Berufung auf Robinsohn als Bezugspunkte bei der Auswahl, Ordnung und Reihung von Inhalten unterscheidet. Reetz postulierte idealtypisch eine Balance dieser Aspekte in der Curriculumkonstruktion und diskutierte eine Reihe curriculärer Konzepte unter dem Aspekt, dass sie jeweils in spezifischer Weise durch Vereinseitigungen geprägt seien. In dieser Argumentationslinie kommt auch REINISCH zu seinem Verdikt, das er im nächsten Schritt mit der Unterstellung verknüpft, es gehe den Protagonisten des Lernfeldansatzes darum, den Nachweis zu führen, „dass diese Kritik des Lernfeldansatzes nicht zutrifft“ (11).

Im Sinne der Eingangsbemerkung zu diesem Hauptkapitel liegt er damit, zumindest was meine Person betrifft, eindeutig falsch. Dabei folge ich ihm durchaus in der Einschätzung, dass die Lernfeldperspektive zu einer einseitigen Betonung des Situationsprinzips führen

kann. Ich sehe dies aber nicht als ein notwendiges Merkmal dieses Konzepts, sondern vielmehr als eine besondere Gefährdung, der in der konzeptuellen Weiterentwicklung wie der praktischen Curriculumentwicklung entgegengewirkt werden sollte. In diesem Sinne waren auch meine Ausführungen in bwp@ 4 gemeint; mir ging es um eine konstruktive Weiterentwicklung dieses Konzepts, mit dem die bezeichnete Gefahr gebannt werden kann.

Einig bin ich mir mit REINISCH offenbar darin, dass eine Balance von Situations- und Wissenschaftsorientierung in der curricularen Konstruktion anzustreben ist (was logisch deren grundsätzliche Möglichkeit impliziert), und einig scheinen wir uns auch darin zu sein, dass wir das Persönlichkeitsprinzip eher als einen quer zu den beiden anderen liegenden, übergeordneten Aspekt begreifen, der über einen Prozess der didaktischen Analyse im Sinne Klafkis im curricularen Entwicklungsprozess wirksam werden muss.

Unser Dissens spitzt sich damit auf zwei Aspekte zu, nämlich einmal auf die Frage, ob in einer von mir vorgelegten Matrixdarstellung in bwp@4 nicht auch schon der Situationsbezug nur über die Verwendung letztlich wissenschaftlicher Kategorien hergestellt werden kann und zum zweiten auf die unterschiedliche Einschätzung der Tragfähigkeit der Unterscheidung von Fach- und Handlungssystematik (13). Letzteres führt REINISCH zu der Schlussfolgerung, wir hätten es bei den Grundannahmen des Lernfeldansatzes mit einer „Schimäre zu tun ...“, die letztlich auf einem Kategorienfehler beruht, der mit dem gewählten Begriffspaar Fach- und Handlungssystematik verbunden ist“ (ebenda).

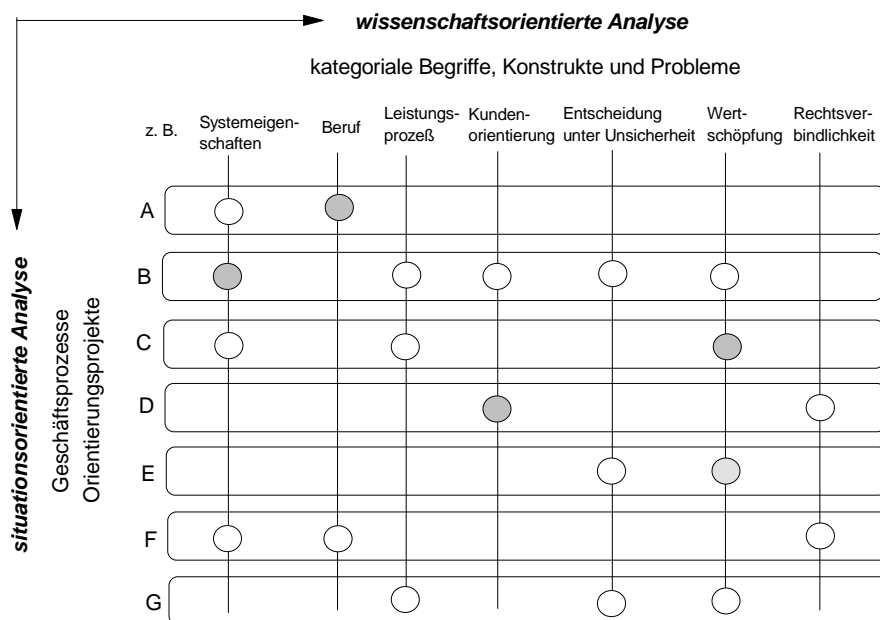


Abb. 3: Matrix zur Verknüpfung situations- und wissenschaftsbezogener Aspekte bei der curricularen Umsetzung des Lernfeldansatzes (TRAMM 2003, 22)

Dem ersten Einwand REINISCHs soll und kann hier zunächst gar nicht widersprochen werden. In der curricularen Konstruktion ist auch der Situationsbezug für uns nur handhabbar, wenn wir ihn begrifflich-konzeptuell fassen und so ist auch die Rekonstruktion von Situationen als Gegenstand beruflichen Lernens ein letztlich theoriegeleiteter Modellierungsprozess. Daraus jedoch den Schluss abzuleiten, „dass sich die Unterscheidung in Wissenschafts- und Situationsprinzip für die konkrete Arbeit der Ermittlung und Auswahl von Lehrinhalten nicht als geeignet erweist“ (15), halte ich nicht für zwingend.

An dieser Stelle sei noch einmal auf die ursprünglich mit der Abbildung verbundene Intention verwiesen. Es ging mir darum, der „Gefahr einer verkürzten Situationsorientierung im Zuge konkreter Lehrplanarbeit“ (TRAMM 2003, 12) entgegenzuwirken. Dabei bezog ich mich insbesondere auf Ansätze, Lernfelder dadurch auszuarbeiten, dass die in ihnen thematisierten Arbeitsprozesse bzw. Tätigkeitszusammenhänge direkt als Lerngegenstand aufgefasst, deren Bewältigung zur angestrebten Kompetenz erklärt und durch Prozessanalysen dieser Tätigkeit versucht wurde, Teilkompetenzen und das inkorporierte Handlungswissen herauszuarbeiten (ebenda, 14, s. z. B. auch MUSTER-WÄBS/ SCHNEIDER 1999). Aus meiner Sicht lag darin eine doppelte Verkürzung:

- einerseits schien mir der *Arbeitsprozessbezug* wesentlich zu kurz zu greifen, weil er zwar das materielle Ziel der Tätigkeit, nicht aber deren Sinnhorizont im Systemzusammenhang der Unternehmung thematisierte. Vor diesem Hintergrund wies ich auf die Wichtigkeit der Auswahl und der Konzeptualisierung der Prozesse hin, die dem Lernfeldunterricht zugrunde gelegt werden sollten. Mein Plädoyer war, bezogen auf den kaufmännischen Bereich darauf gerichtet, ein Ensemble von Geschäftsprozessen zu bestimmen, das in seiner Gesamtheit geeignet sein sollte, betriebliche Realität mehrdimensional und kategorial umfassend abzubilden. Dabei sollte an den operativen Basisprozessen (und damit dem betrieblichen Erfahrungshorizont) angesetzt, aber darüber hinaus sollten auch Probleme aus dem operativen und strategischen Management thematisiert werden (vgl. TRAMM 2003, 12ff.).
- Andererseits ging es mir darum, dass der Geschäftsprozess zwar den situativen Rahmen absteckt, in dem sich das berufliche Lernen vollzieht, dass aber die Beherrschung des Arbeitsprozesses keineswegs alleiniges oder auch nur zentrales Lernziel der Berufsschule sein kann. Vielmehr sollen am Beispiel des Geschäftsprozesses Erkenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen ausgebildet werden, die über den Prozess hinaus für das Subjekt bedeutsam sind. In diesem Kontext habe ich mit Bezug auf KLAFKI (1963; 1996) von kategorialen Begriffen und Problemen gesprochen, die über eine didaktische Analyse der korrespondierenden Wissenschaften zu erschließen wären (vgl. TRAMM 2003, 22ff.).

Der Situationsbezug zeigt sich hier also in der Weise, dass aus einer Analyse betrieblicher Prozesse heraus Lerngegenstände identifiziert werden und dass umgekehrt die Bewältigung und Gestaltung solcher Prozesse eine Zieldimension des Berufsschulunterrichts ist. Wissenschaftsbezug wird demgegenüber in dem Sinne verstanden, dass aus der kategorialen Analyse korrespondierender Wissenschaften bildungsrelevante Gegenstände und darauf bezogene

Erkenntnis- bzw. Verständnisziele definiert werden. ROBINSON (1967, 47) sprach genau diesen doppelten Bezug an, indem er als Kriterien für die Auswahl von Bildungsgegenständen einerseits deren Beitrag zum Erwerb von Qualifikationen nannte, die auf die Bewältigung spezifischer Funktionen in Lebenssituationen gerichtet waren, und andererseits die Bedeutung eines Gegenstandes im Gefüge der Wissenschaft nannte³. Dabei war klar, dass er auch für die Analyse jener Lebenssituationen auf wissenschaftliche Methoden und Konzepte zurückgreifen wollte, ohne dass dies zu einer Konfundierung mit dem Kriterium der wissenschaftlichen Relevanz geführt hätte.

Mit dem doppelten analytischen Zugang verbindet sich nun allerdings in konstruktiver Hinsicht das Problem, diese beiden analytisch getrennten Sichten unterrichtlich wieder zusammenzuführen. Dies ist keineswegs nur im Lernfeldansatz eine didaktische Herausforderung, sondern taucht auch in einem wissenschaftssystematisch strukturierten Unterricht spätestens dann als Problem auf, wenn versucht wird, realitätsnahe Anwendungsfälle zu modellieren. In beiden Fällen geht es darum, fachsystematisch strukturiertes Wissen und konkrete Handlungs- und Problemzusammenhänge aufeinander zu beziehen; begrifflich-konzeptuelle Ordnungs- und Erkenntnisssysteme der Wissenschaft einerseits und auf Orientierung in und Gestaltung von Lebenssituationen angelegte pragmatische Wissenssysteme andererseits zu verknüpfen. In der Wissens- und Problemlösepsychologie wird dies als Zusammenspiel abstraktions- und komplexionshierarchischer Verknüpfungen (DÖRNER 1976, KLUWE 1979), als Wechselspiel innerbegrifflicher und zwischenbegrifflicher Erkenntnisbildung (KLIX 1988) oder schlicht als Zusammenhang von Problemlösungskompetenz und Begriffsbildung konzeptualisiert; in der Didaktik seit langem als Verknüpfung von kasuistischem und systematischem Lernen (von DEWEY bis REETZ). Weshalb REINISCH an dieser Stelle derart aversiv reagiert, hat sich mir jedenfalls nicht erschlossen.

Pragmatisch hat sich die Verknüpfung der (Geschäfts)Prozessperspektive mit der Erschließung betriebswirtschaftlicher Kategorien als durchaus praktikabel und fruchtbar erwiesen. So ist etwa im Zusammenhang des BLK-Modellversuchs CULIK ein Modell erarbeitet und erprobt worden, ausgehend von einem komplexen aber störungsfreien Beschaffungsvorgang

³ Als dritten Aspekt führte Robinson die Leistung eines Gegenstandes für allgemeines Weltverstehen und für die Orientierung in einer Kultur an, worin deutliche Bezüge zum Persönlichkeitsprinzip im Reetzschen Verständnis zu erkennen sind.

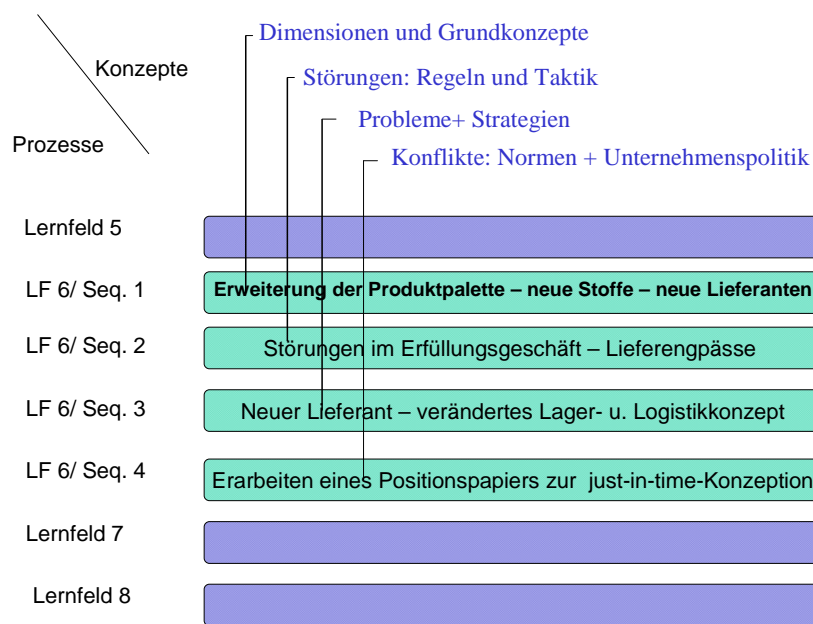


Abb. 4: Verknüpfung von Prozessorientierung und systematischer Elaboration am Beispiel eines Lehr-Lern-Arrangements aus dem Modellversuch CULIK (BRANDES/ RIESEBIETER/ TRAMM 2004)

zunächst die im Prozess wirksamen betriebswirtschaftlichen Dimensionen herauszuarbeiten (Güterstrom, Geldstrom, Rechtsbeziehungen, Wertschöpfung), um dann über Variationen bzw. Erweiterungen der Ausgangssituation Probleme zu induzieren, über die der Zugang zu den verschiedenen als relevant angesehenen betriebswirtschaftlichen Problemen, Konzepten und Theorien eröffnet werden kann.

Literatur

ACHTENHAGEN, F. (1984): Didaktik des Wirtschaftslehreunterrichts. Opladen.

ACHTENHAGEN, F./ TRAMM, T./ PREIß, P./ JOHN, E. G./ SEEMANN-WEYMAR, H./ SCHUNCK, A. (1992): Lernhandeln in komplexen Situationen. Neue Konzepte der betriebswirtschaftlichen Ausbildung. Wiesbaden.

BECK, K. (2003): Erkenntnis und Erfahrung im Verhältnis zu Steuerung und Gestaltung - Berufsbildungsforschung im Rahmen der DFG-Forschungsförderung und der BLK-Modellversuchsprogramme. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, H. 99, 232-250.

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

BRANDES, U./ RIESEBIETER, B./ TRAMM, T. (2004): Geschäftsprozessorientierung und Fachsystematik am Beispiel der Modellierung des Lernfeldes 6. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Spezial 1. Online: <http://www.bwpat.de/spezial1/tramm-steinemann-gramlinger.shtml> (15-03-09).

CLEMENT, U. (2003): Fächersystematik oder Situationsorientierung als curriculare Prinzipien für die berufliche Bildung? In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 4. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe4/clement_bwpat4.shtml (15-03-09).

DÖRNER, D. (1976/87): Problemlösen als Informationsverarbeitung. 3. Aufl., Stuttgart.

GOLAS, H. G. (1969): Didaktisch-historische Analyse des Betriebswirtschaftslehreunterrichts. Dissertation, Berlin.

GRAMLINGER, F./ TRAMM, T. (Hrsg.)(2003): Der Lernfeldansatz zwischen Feiertagsdidaktik und Alltagstauglichkeit. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 4. Online: <http://www.bwpat.de/ausgabe4/> (15-03-09).

HUISINGA, R./ LISOP, I./ SPEIER, H.-D. (Hrsg.) (1999): Lernfeldorientierung: Konstruktion und Unterrichtspraxis. Frankfurt a. M.

KLAFKI, W. (1958): Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In: Die Deutsche Schule, H. 50, 450-471.

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

KLIX, F. (1988): Gedächtnis und Wissen. In: MANDL, H./ SPADA, H. (Hrsg.): Wissenspsychologie. München, 19-51.

KLUWE, R. (1979): Wissen und Denken. Stuttgart.

KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (1996/2007): 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, aktuelle Fassung vom September 2007. Bonn.

KÖNIG, E./ ZEDLER, P. (1983): Einführung in die Wissenschaftstheorie der Erziehungswissenschaft. Düsseldorf.

KREMER, H.-H. (2003): Handlungs- und Fachsystematik im Lernfeldkonzept - Anforderungen an Lehrkräfte und Implementationserfahrungen. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 4. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe4/kremer_bwpat4.shtml (15-03-09).

KREMER, H.-H. (2001): Implementation didaktischer Innovationen - Erkenntnisgewinnung im Anwendungskontext. In: HEID, H/ MINNAMEIER, G./ WUTTKE, E. (Hrsg.): Fortschritte in der Berufsbildung? Aktuelle Forschung und prospektive Umsetzung. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik: Beiheft 16, Stuttgart, 42-56.

LIPSMEIER, A./PÄTZOLD, G. (Hrsg.) (2000): Lernfeldorientierung in Theorie und Praxis. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik: Beiheft 15. Stuttgart.

MANDL, H./ GERSTENMAIER, J. (Hrsg.) (2000): Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Göttingen et al.

MUSTER-WÄBS, H./ SCHNEIDER, K. (1999): Vom Lernfeld zur Lernsituation. Bad Homburg v. d. H.

REETZ, L. (1984): Wirtschaftsdidaktik. Eine Einführung in Theorie und Praxis wirtschaftsberuflicher Curriculumentwicklung und Unterrichtsgestaltung. Bad Heilbrunn.

REETZ, L./ WITT, R. (1974): Berufsausbildung in der Kritik. Schulbuchanalyse Wirtschaftslehre. Hamburg.

REINISCH, H. (1999): Probleme „lernfeldorientierter“ Curriculumentwicklung und Implementation. Eine historisch-systematische Analyse aus wirtschaftspädagogischer Sicht. In: HUISINGA, R./ LISOP, I./ SPEIER, H.-D. (Hrsg.): Lernfeldorientierung. Konstruktion und Unterrichtspraxis. Frankfurt a. M., 85-119.

REINISCH, H. (2003): Zu einigen curriculumtheoretischen Implikationen des Lernfeldansatzes - Überlegungen anlässlich der Beiträge von CLEMENT, KREMER, SLOANE und TRAMM. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 4. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe4/reinisch_bwpat4.shtml (15-03-09).

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

ROEDER, P. M. (1990): Erziehungswissenschaften. Kommunikation in einer ausdifferenzierten Sozialwissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 36, 651-670.

RÜTTER, T. (1980): Unterrichtsforschung - Unterrichtsalltag. Ideen zu einem kreativen Verhältnis von Praxis und Theorie. In: Unterrichtswissenschaft, H. 8, 265-279.

SLOANE, P. F. E. (2003): Schulnahe Curriculumentwicklung. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 4. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe4/sloane_bwpat4.shtml (15-03-09).

STEINEMANN, S. (2008): Strukturen und Prozesse von Lehrerteamarbeit im Kontext der Lernfeldumsetzung. Paderborn.

STEINEMANN, S./ GRAMLINGER, F. (2003): Die Umsetzung des Lernfeldkonzepts - (k)ein Lernprozess? In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 4. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe4/steinemann_gram_bwpat4.shtml (15-03-09).

TENBERG, R. (2006): Didaktik lernfeldstrukturierter Unterrichts. Hamburg und Bad Heilbrunn.

TRAMM, T. (1992a): Konzeption und theoretische Grundlagen einer evaluativ-konstruktiven Curriculumstrategie - Entwurf eines Forschungsprogramms unter der Perspektive des Lernhandelns. Dissertation. Göttingen, zugleich Band 17 der Berichte des Seminars für Wirtschaftspädagogik der Georg-August-Universität Göttingen.

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

TRAMM, T. (1996): Lernprozesse in der Übungsfirma. Rekonstruktion und Weiterentwicklung schulischer Übungsfirmenarbeit als Anwendungsfall einer evaluativ-konstruktiven und handlungsorientierten Curriculumstrategie. Habilitationsschrift Göttingen.

TRAMM, T. (2003): Prozess, System und Systematik als Schlüsselkategorien lernfeldorientierter Curriculumentwicklung. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Ausgabe 4. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe4/tramm_bwpat4.shtml (15-03-09).

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

TRAMM, T./ STEINEMANN, S./ GRAMLINGER, F. (2004): Der Modellversuch CULIK - Konzeption, Zwischenergebnisse und künftige Arbeitsschwerpunkte. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Spezial 1. Online: <http://www.bwpat.de/spezial1/tramm-steinemann-gramlinger.shtml> (15-03-09).

Dieser Beitrag wurde dem *bwp@*-Format: **DISKUSSIONSBEITRÄGE** zugeordnet.

Zitieren dieses Beitrages

TRAMM, T. (2011): Ist das Glas nun halbvoll oder halbleer? Ein Beitrag zur berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskussion des Lernfeldkonzepts als (späte) Antwort auf eine Fundamentalkritik von Holger Reinisch. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Ausgabe 20, 1-22. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe20/tramm_bwpat20.pdf (27-06-2011).

Der Autor



Prof. Dr. TADE TRAMM

Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Universität
Hamburg

Sedanstraße 19, 20146 Hamburg

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

Homepage: <http://www.ibw.uni-hamburg.de/p/tramm/>

Ralf TENBERG
(TU Darmstadt)

**Kompetenzorientierung statt Performanzorientierung:
Ein neuer Lehrplan des beruflichen Gymnasiums als
Prototyp für den nächsten Schritt im Lernfeldkonzept**

Online unter:

http://www.bwpat.de/ausgabe20/tenberg_bwpat20.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. 20 | Juni 2011

Lernfeldansatz - 15 Jahre danach

Hrsg. von Tade Tramm, H.-Hugo Kremer & Ralf Tenberg
<http://www.bwpat.de> | ISSN 1618-8543

www.bwpat.de

bwp@

ABSTRACT (TENBERG 2011 in Ausgabe 20 von *bwp@*)

Online: www.bwpat.de/ausgabe20/tenberg_bwpat20.pdf

Im Bundesland Hessen wurde an den beruflichen Gymnasien ein neuer Zweig „Mechatronik“ eingeführt. Konsequenterweise war dazu ein Lehrplan zu entwickeln, der einerseits in die strukturellen und fachlichen Gegebenheiten und Ansprüche des Bundeslandes passt, andererseits geeignet ist, auf ein Zentralabitur aller Bundesländer vorzubereiten. Er sollte daher primär kompetenzorientiert sein, darüber hinaus aber auch das zu vermittelnde Wissen konkretisieren. Um dies zu realisieren, wurde ein Kompetenzkonstrukt implementiert, welches einen Zusammenhang zwischen Kompetenz und Wissen beschreibt. Zentrale Prämisse war dabei immer die didaktisch-methodische Umsetzbarkeit des Curriculums. In einer Projektgruppe aus 16 LehrerInnen aller beruflichen Gymnasien Hessens, die den Zweig Mechatronik anbieten, wurde in einem ersten Zugang das Konstrukt beispielartig umgesetzt und für die schulische Handhabung erprobt. Nach positiver Pilotierung wurde das Konzept angepasst und der Lehrplan umgesetzt. Über mehrere Versionen wurden die Kompetenzen und das damit korrespondierende Wissen ausformuliert. Die Endversion des Lehrplans wird mit dem kommenden Schuljahr in Kraft treten. Er umfasst 15 komplexe Kompetenzen, aus welchen die Organisationseinheiten Kurse bzw. Module abgeleitet werden. Jede Kompetenz ist in eine Reihe von Lernhandlungen (Performanzen) unterteilt, welchen das jeweilige korrespondierende Wissen zugeordnet ist. Im Aufsatz wird eine Reihe von Beispielen aus dem Lehrplan angeführt und kommentiert. Zudem werden Auszüge aus den didaktisch-methodischen Erläuterungen dargestellt und erläutert.

Competence orientation instead of performance orientation: a new curriculum at the vocational grammar school as a prototype for the next step in the concept of fields of learning

A new course was introduced in vocational grammar schools in the federal state of Hessen, ‘mechatronics’. As a consequence there was the need to develop a new curriculum which, on the one hand, fits in with the structural and subject-based conditions and demands in the state and, on the other, is suitable preparation for a centralised Abitur (A level equivalent examination) in all federal states. It was supposed, therefore, to be primarily competence oriented, but in addition to present the knowledge in a concrete way. In order to achieve this, a competence construct was implemented, which describes a connection between competence and knowledge. The central premise was always the didactic and methodical viability of the curriculum. In a project group of 16 teachers from all the vocational grammar schools in Hessen which offer the mechatronics course, initially the construct was implemented in an exemplary way and tested for use in schools. After a positive pilot the construct was adjusted and the curriculum was implemented. The competences and the corresponding knowledge were formulated through several different versions. The final version of the curriculum will be used in the coming school year. It comprises 15 complex competences from which the organisational units or modules are derived. Each competence is sub-divided into a series of learning actions (per-

formances) which are allocated the corresponding knowledge. Further to this a series of examples from the curriculum are named and commented on. In addition extracts from the didactic and methodological commentaries are presented and discussed.

Kompetenzorientierung statt Performanzorientierung: Ein neuer Lehrplan des beruflichen Gymnasiums als Prototyp für den nächsten Schritt im Lernfeldkonzept

1 Zusammenfassung

Die aktuelle Situation der Umsetzung der KMK-Rahmenlehrpläne für Berufe des BBiG und der HWO stellt sich unbefriedigend dar. Befunde verweisen auf zwei zentrale Verbesserungsbereiche: zum einen müssten in den einzelnen Lernfeldern an Stelle von beruflichen Handlungen die dafür erforderlichen Kompetenzen der Lernenden konkretisiert werden, zum anderen gilt es, das Konstrukt der Lernsituation, seine Einbettung in das Lehrplankonzept und vor allem die Vorstellungen darüber, wie Lernsituationen aufgebaut sind und entwickelt werden, zu überdenken. In konstruktiver Umsetzung dieser Kritik wird für den Teilaspekt der Fachkompetenz ein theoretisches Basiskonzept hergeleitet, welches speziell für eine curriculare Handhabung den bisherigen Ansatz überschreitet, indem es sich zum einen auf wenige und wesentliche Bestandteile fokussiert, zum anderen eine Form der Kompetenzbeschreibung realisiert, die didaktisch handhabbar ist. Als Beispiel für die Umsetzung dieses Grundansatzes wird der neue Lehrplan für Mechatronik des Bundeslandes Hessen in der Fachrichtung Technik vorgestellt. Ausgehend von den zentralen Grundbedingungen und -überlegungen erfolgt eine genaue Beschreibung über dessen Struktur und Inhalte, mit kurzen Beispielen und Rekursen auf seinen Entstehungsprozess. Dabei werden insbesondere die entscheidenden didaktischen Transformationen erläutert und deren konzeptionelle Hintergründe.

2 Ausgangspunkt

2.1 Aktuelle Situation

Resümiert man über die nunmehr zehn Jahre Lernfeldkonzept, muss man nüchtern feststellen, dass sich die Erwartungen an dieses Curriculum nicht in dem Maße erfüllt haben, wie es wünschenswert gewesen wäre. Dies wird besonders deutlich, wenn man in die Schulen geht. Es wäre zu erwarten, dass dort sowohl der Lehrplan, als auch dessen didaktisch-methodische Umsetzung Alltag wären. In empirischen Befunden (z. B. CLEMENT 2002; KOSCHMANN 2009) zeigt sich jedoch, dass an vielen Berufsschulen die Lernfeldimplementierung nur stockend voran kommt, dass die Lernfelder zwar planerisch realisiert werden, didaktisch-methodisch jedoch nur wenig verändert wurde. Teilweise teilen sich die Kollegien in jene, die überzeugt vom neuen Lehrplan diesen auch umzusetzen versuchen und jene, die diesen aus inhaltlichen oder auch pragmatischen Gründen ablehnen.

Im Hintergrund dieser Schulrealität findet eine wissenschaftliche Diskussion statt, in der auch kontroverse Positionen ausgemacht werden können (vgl. MINNAMEIER 2005 vs. BRUCH-

HÄUSER 2009). Dabei ist generell zu bedauern, dass dies auf Basis einer schmalen und un schlüssigen Befundlage stattfindet. Studien, die den Erfolg lernfeldkonformen Unterrichts bestätigen, scheinen sich mit gänzlich anderen Ansätzen zu befassen, als Studien, welche den Erfolg traditionellen Unterrichts nachweisen. Die Gründe für diese Spaltung sind relativ klar: Unterricht ist zu komplex, um dessen Erfolg bzw. Wirkungen über einzelne Kriterien abbilden zu können. Er lebt vor allem von den inneren Überzeugungen der Lehrerinnen und Lehrer, von deren Motivation, Engagement und Energie, die sie in dessen Planung, Konzeption und Durchführung investieren. Unabhängig von den anhaltenden Kontroversen über die lernfeldorientierten Lehrpläne wird jedoch die Grundidee eines kompetenzorientierten Curriculums angesichts des national und international inzwischen in allen Bildungsbereichen erfolgten „outcomeorientierten“ Paradigmenwechsels nicht mehr in Frage gestellt.

2.2 Verbesserungsbereiche des Lernfeldkonzepts

Die Eindrücke aus drei Jahren unterrichtsorientierter Schulentwicklung an verschiedenen Berufsbildungszentren in Niedersachsen, Bayern, Nordrhein-Westfalen und Hamburg (s. TENBERG 2009; TENBERG 2008), aber auch die Ergebnisse empirischer Studien (z. B. CLEMENT 2002; KOSCHHMANN 2009) machen zwei zentrale Schwierigkeiten in der Lernfeldumsetzung deutlich: (1) Die übergreifenden, komplexen und relativ abstrakten Kompetenzbeschreibungen der KMK, welche den Rahmenlehrplänen zwar zu Grunde gelegt wurden, in den einzelnen Ordnungsmitteln jedoch nicht für den jeweiligen Beruf bzw. das jeweilige Lernfeld konkretisiert werden. (2) Die durch die Ansätze von BADER und SLOANE kommunizierte Vorstellung, dass die didaktische Transformation der Lernfelder in den beruflichen Unterricht zentral über die Entwicklung von Lernsituationen erfolgen soll.

Zu (1): In den Handreichungen zu den Rahmenlehrplänen (KMK 2000) und auch den einzelnen Ordnungsmitteln (z. B. KMK 2004) wird ein Kompetenzstrukturmodell in Anschluss an Heinrich ROTHs Pädagogische Anthropologie (1971) vorgestellt, das verschiedene Grundkompetenzen (Fach-, Sozial- und Personalkompetenz) mit quer dazu angelegten übergreifenden Kompetenzen wie Methoden- und Lernkompetenz kombiniert. Dabei sind die Kompetenzbeschreibungen sehr umfassend und äußern hohe Ansprüche. In den einzelnen Lernfeldern der Rahmenlehrpläne werden dem gegenüber jedoch keine Kompetenzen expliziert. Stattdessen wird eine Reihe sog. „Ziele“ beschrieben und mit optionalen Inhalten ergänzt. Diese Ziele bestehen zum überwiegenden Teil aus Beschreibungen von beruflichen Teilhandlungen, welche das Lernfeld kennzeichnen. Gerade in den neueren Ordnungsmitteln wurden diese jedoch auch mit Formulierung ergänzt, welche Kognitionen beschreiben, z. B. die Lernenden „kennen die Einflüsse des Fertigungsprozesses“ oder „ Sie verstehen den grundsätzlichen Aufbau und die Wirkungsweise der Maschinen“ (KMK 2004, 10).

Dies ist zum einen un schlüssig, da zweierlei unterschiedliche Zielebenen gleichgesetzt werden, zudem entsprechen beide nicht dem, was aktuell in Rekurs auf CHOMSKY (1962) unter Kompetenzen verstanden wird, nämlich Dispositionen zu einem eigenständigen Handeln. Schon KLAUER stellte in Bezug auf die Verhaltensorientierung durch die ehemalige Lernzieloperationalisierung fest, dass nicht die Erzeugung eines einmaligen Verhaltens eines

Lernenden didaktisch intendiert werden sollte, sondern vielmehr das, was ihn dazu befähigt (s. 1974). In Anlehnung an WITT (1975) hebt REETZ (vgl. 1999, 39) hervor, dass Kompetenzen Tiefenstrukturen entsprechen, welche sich zwar in einer Oberflächenstruktur, der Performanz äußern, dieser jedoch keineswegs gleichgesetzt werden können. Die aktuellen Rahmenlehrpläne konkretisieren somit überwiegend Performanzen, ergänzt mit punktuellen Wissensaspekten, nicht jedoch Kompetenzen.

Zu (2): Einer der zentralen Intendanten und Gestalter des Lernfeldkonzepts war Reinhard BADER. Sein theoretischer Grundansatz geht auf ein Dreiergefüge zurück, in welchem Lernfelder aus beruflichen Handlungsfeldern abgeleitet werden und diese wiederum zu Lernsituationen konkretisiert werden (s. 2004, 1). Die erste didaktische Transformation wird dabei von Lehrplankommissionen vorgenommen, indem diese die relevantesten Aspekte eines Ausbildungsberufs fokussieren und komprimieren, um aus beruflichen Handlungsfeldern Lernfelder abzuleiten. Die zweite Transformation ist dann Sache der Lehrpersonen vor Ort: In Orientierung an den spezifischen Bedingungen (Region, Betriebe, Technik, Arbeitsorganisation, Schule, Schülerschaft) sollen diese Lernsituationen generieren, welche den Anspruch der Lernfelder in den Unterricht übertragen (ebd. 2f.). Eine genauere Definition, was unter einer Lernsituation vorzustellen sei, trifft BADER jedoch an keiner Stelle. SLOANE stellt dies in Anlehnung an BUSCHFELD (2002) auch bezüglich der KMK-Unterlagen fest. Er geht dann in seinem Ansatz einer schulspezifischen Curriculumentwicklung davon aus, „dass Lernfelder in Form von unterrichtlichen Situationen präzisiert werden sollen, in denen der Prozesscharakter des jeweiligen Handlungsfeldes rekonstruiert wird“ (2003, 8). Damit ist jedoch wiederum keine Konkretisierung der Lernsituation getroffen, vielmehr ein (zirkulärer) Rückschluss vorgenommen, indem man die Lernsituation einfach auf das Basiskonzept des gesamten Lernfeldansatzes bezieht. Der verbleibenden begrifflichen Unschärfe begegnet SLOANE, indem er der Lernsituation den Begriff der Maßnahmen beordnet. „Lehrer planen Maßnahmen, um Lerner bei der Bewältigung von Lernsituationen zu unterstützen“ (ebd. 7). Lernsituationen sind dann Bestandteile der „Maßnahmenplanung von Lehrergruppen. Lernsituationen ersetzen nicht die Lehr- und Planungsperspektive, sondern stellen einen Fokus für die Planung, Durchführung und Evaluation von Lehrhandlungen dar“ (ebd. 8). Mit dieser Feststellung verlagert SLOANE die Lernfeldumsetzung in eine relativ offene Unterrichtsplanung, in welche alle traditionellen und neueren Ansätze und Methoden einfließen können. Er widerspricht damit dezidiert dem ehemaligen Primat der Handlungsorientierung, welches in der aktuellsten Ausführung der KMK-Handreichungen von 2007 inzwischen auch relativiert wurde: „ Handlungsorientierter Unterricht ist ein didaktisches Konzept, das fach- und handlungssystematische Strukturen miteinander verschränkt“. (KMK 2007, 13). Nun unterteilt SLOANE die Gesamttransformation, welche von komplexen, fachkompetenten Lehrerteams vorgenommen werden soll, in vier Schritte: 1. Die Lernfeldpräzisierung, in welcher ein bildungsgangspezifisches Curriculum“ entwickelt werden soll, 2. die eigentliche Maßnahmenplanung, in welcher Lernsituationen konstruiert, Maßnahmen sequenziert und schließlich ein methodischer Ansatz erstellt werden sollen, 3. die Ressourcenplanung bezogen auf Räume, Zeiten und Lehrkräfte und 4. die Evaluation und Revision der ersten drei Schritte.

Entscheidend für die vorliegende Erörterung ist der 2. Schritt in der Lernfeldpräzisierung, die Zielorientierung. Mit diesem Schritt soll die Übertragung der übergreifend formulierten Kompetenzen der Rahmenlehrpläne in den Unterricht vollzogen werden. Dabei „muss festgehalten werden, was unter Fach-, Human- und Sozialkompetenz – den Subkategorien der Handlungskompetenz präzise erfasst werden soll“ (ebd. 13). Bezeichnenderweise wird dieser Schritt jenem der Prozessorientierung nicht vor- sondern nachgestellt. „Die Zielsetzung ergibt sich erst in Verbindung der rekonstruierten Tätigkeit mit dem Leitziel der Handlungskompetenz“ (ebd. 9). D. h. dass dieser Ansatz es erforderlich macht, eine konkrete berufliche Handlungssituation zunächst zu definieren, um diese dann anschließend bzgl. ihres Bildungsgehalts zu konkretisieren, zu prüfen und gegebenenfalls auch zu verwerfen. Als Leitfragen werden dazu folgende formuliert: „Welche Kompetenzbereiche sollen gefördert werden? Welche Anforderungen stellt der rekonstruierte Prozess hinsichtlich Fach-, Human- und Sozialkompetenz? Ist eine Höherführung – i. S. eines Bildungsanspruchs [=Entwicklung der Handlungskompetenz] – überhaupt gegeben?“ Trotz dieser insgesamt hochkomplexen dabei aber gleichzeitig „ergebnisunsicheren“ Vorgehensweise stehen bei Erfolg keine definierten Kompetenzen als Lernziele fest. Die von SLOANE angeführten Beispiele der Ergebnisse dieses Transformationsschrittes können dabei kaum weiterhelfen: „Welche fachliche/ domänenspezifische Problemstellung (Finanzierungsprüfung) soll die Schülerin erkennen und welche Lösungsstrategien soll sie entwickeln? Welches verallgemeinerbare Wissen kann sich eine Schülerin erarbeiten, z. B. hinsichtlich analytischer Verfahren (Zinsrechnung, Vergleich von Handlungsalternativen etc.)?“ (ebd. 13).

Zusammengefasst stellt sich das aktuell bekannteste und – in seiner Konsequenz und Geschlossenheit – sicher stringentste Konzept der didaktischen Umsetzung der Lernfeldlehrpläne als äußerst schwierig und aufwändig dar. Außerdem führt es nicht zu dem, was für eine Unterrichtsplanung seit der Curriculumreform in den 1960er-Jahren unbedingt erforderlich ist: zu klaren Lernzielen – hier also „konzeptkonform“ zu einzeln ausformulierten Kompetenzen, bezogen auf das jeweilige Lernfeld. Der hier anklingende Vorwurf an die Ansätze von BADER und SLOANE muss jedoch relativiert und vielmehr an die Lehrplan-Verantwortlichen der KMK weitergegeben werden, da sie entweder selbst die Kompetenzen in den einzelnen Lernfeldern konkretisieren müssten, oder aber zumindest ein überzeugendes Konzept anbieten, wie dies vor Ort von den Lehrpersonen geleistet werden kann.

Insgesamt ist es mehr als nachvollziehbar, dass Lehrpersonen bei der Umsetzung der Lernfeld-Lehrpläne einfachere, eigene Wege gesucht und gefunden haben, denn zu unscharfen Ergebnissen führen diese genauso, jedoch mit geringerem Aufwand. So stellt z. B. CLEMENT in einer Gesamtstudie über die Lernfeldumsetzung im Bundesland Baden-Württemberg fest, dass sich vier verschiedene Varianten in der Stoffverteilung etabliert haben, zwei davon sind – wie beim alten Lehrplan – fächerstrukturiert, einer der beiden lernfeldorientierten Ansätze sieht fachsystematisch strukturierte Module vor und nur einer entspricht überhaupt der Grundidee des Lernfeldkonzepts (vgl. 2002, 38). Interessanterweise wird von den Befragten dieser Gesamtstudie jedoch das Defizit fehlender Ziel- und Kompetenzvorgaben nicht konstatiert. Letztlich beklagen die Lehrpersonen dies nur indirekt im Zusammenhang

der Leistungsbeurteilung, wo nicht nur die Unklarheit und Unschärfe einer konzeptkonformen Benotung Schwierigkeiten macht (Bewertung welcher Kompetenzen wie und womit?), sondern zudem eine Kollision mit den wissensbasierten zentralen Abschlussprüfungen droht (ebd. 49ff.).

2.3 Performanzorientierung

Die vorausgehende Erörterung führt letztlich zum Schluss, dass die aktuellen Rahmenlehrpläne der KMK für Ausbildungsberufe nach dem BBiG bzw. der HWO zwar kompetenzorientiert intendiert sind, jedoch eine Performanzorientierung implizieren. Dies zeigen immer wieder Praxisveröffentlichungen, in denen Unterrichtskonzepte im Zusammenhang mit didaktisch-methodischen Überlegungen dargestellt werden (z. B. MILEVCZIK/ KLÜVER 2002; BRANDT 2003; BIBER/ GUTBERLET 2003; EUCHLER 2003; HERKNER 2003; BUCK 2004). Die beiden einfachsten Wege, Lernfelder in beruflichen Unterricht zu transformieren bestehen darin, sie entweder einfach zu ignorieren und mit „heimlichen“ Lehrplänen zu arbeiten (alte Lehrpläne, Schulbücher, Gesellen- und Facharbeiterprüfungen, etc.) oder Unterricht in Form von nachgestellten Situationen aus den Ausbildungsberufen zu inszenieren, ohne dabei spezielle Lernergebnisse voranzustellen (Mischformen sind möglich und sehr verbreitet). Im ersten Falle werden an Stelle der Kompetenzen die ehemaligen rein wissensbezogenen Lernziele gesetzt, im zweiten Falle wird auf die Explikation von Lernzielen weitgehend verzichtet und davon ausgegangen, dass die Handlungs- oder Prozessorientierung qua Methode vielfältige Kompetenzen fördern würde. In beiden Fällen werden Grundidee und Potenzial des Lernfeldkonzepts konterkariert, besonders durch eine Rückkehr zu alten Ordnungsmitteln aber auch durch eine Umgehung dessen, was tatsächlich mit Kompetenzorientierung intendiert war und ist – eine Ergänzung bzw. Erweiterung der Wissensvermittlung an Berufsschulen, nicht jedoch deren Auflösung.

Um also den Lehrpersonen zukünftig die Möglichkeit zu geben, die Lernfeldlehrpläne kompetenzorientiert umzusetzen, muss ihnen entweder ein diesbezüglich überzeugender und handhabbarer Transformationsansatz vorgegeben werden, oder die Lehrpläne müssen – von einem solchen Ansatz ausgehend – Kompetenzen nicht nur in übergreifenden Konzeptbeschreibungen sondern auch an Ort und Stelle in den einzelnen Lernfeldern vorgeben. Diese Kompetenzen müssen dabei so konkret formuliert sein, dass sie im Einzelnen vermittelt und auch überprüft werden, also die Rolle von Lernzielen übernehmen können. Vielleicht ist es gerade diese bislang nicht nur in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik kontrovers diskutierte Frage nach der genauen Beschaffenheit didaktisch handhabbarer Kompetenzen, welche bislang die Lehrplangestalter davon abgehalten hat, diese erforderliche Konkretisierung vorzunehmen. Im Folgenden wird in einem anderen Lehrplanzusammenhang ein solcher Ansatz dargestellt, nicht zuletzt um eine Diskussion zu eröffnen, ob bzw. in wie fern dies auch für die KMK-Rahmenlehrpläne möglich wäre.

3 Grundansatz

Ein zentraler Grund, warum die Lernfelder innerhalb der KMK-Rahmenlehrpläne bislang nicht konkretisiert wurden, liegt möglicherweise in der anhaltenden Unsicherheit darüber, was genau unter beruflichen Kompetenzen bzw. Berufskompetenzen zu verstehen ist. Die (normativ-bildungstheoretische) Herleitung eines diesbezüglichen Strukturmodells ist ein relativ einfacher Vorgang: man findet ein tragfähiges Bildungskonzept (ROTH 1971), ordnet diesem einen Handlungsanspruch zu (Vollständige Handlung nach HACKER/ VOLPERT) und reichert es mit anspruchsvollen Prädikaten an. Inhaltliche Defizite werden durch Ergänzungen gelöst (z. B. kommt zuerst die Methodenkompetenz dazu, dann die Lernkompetenz), strukturelle Defizite werden durch Modifikationen in den Zuordnungen behoben (z. B. durch übergreifende Kompetenzen oder „Querkompetenzen“). Dabei wird der Basisansatz (noch) komplexer, verliert jedoch gleichermaßen an didaktischer Handhabbarkeit. Um diese herzustellen, wären zwei Konkretisierungen erforderlich:

1. Es muss zwischen jenen Kompetenzen unterschieden werden, welche übergreifend vermittelt und jenen, welche dezidiert in den einzelnen Lernsituationen vermittelt werden sollen.
2. Zumindest jene Kompetenzen, die in den einzelnen Lernsituationen vermittelt werden sollen, müssen so weit geklärt werden, dass sie dezidiert erworben und differenziert überprüft werden können.

Zu 1.: Die Frage, welche Kompetenzen dezidiert in den einzelnen Lernsituationen vermittelt werden sollen, beantwortet sich sehr einfach, da nur die Fachkompetenz gemäß ihrer Definition auf explizite Einzelzusammenhänge bezogen werden kann. Im Grundansatz wird konstatiert, dass spezielle Aufgaben und Probleme auf der Grundlage fachlichen Wissens und Könnens gelöst werden können. Diese Aufgaben bzw. Probleme sind aktuell in den einzelnen Lernfeldern als Performanzen beschrieben. Dabei werden jedoch immer wieder vielfältige Hinweise auf übergreifende Kompetenzen (Lern- und Methodenkompetenz) gegeben, wobei aber keine inhaltlich-lernfeldspezifische Anbindung erfolgt. Das bedeutet, dass für einen zielorientierten Lernfeldunterricht vordringlich die Fachkompetenz lernfeldspezifisch konkretisiert werden müsste, alle anderen Kompetenzen könnten auf größere Lernbereiche bezogen bleiben.

Zu 2.: Wiederum gibt die Grunddefinition vor, dass es vor allem fachliches Wissen und Können sind, welche die Lernenden dazu befähigen, berufliche Aufgaben und Probleme zu lösen. Davon ausgehend, dass den Berufsschulen innerhalb der Dualen Ausbildungssystems traditionell die Rolle der Wissensvermittlung beigegeben wird, sollten deren Ordnungsmittel diesen Aspekt dann auch konsequent akzentuieren. Zwar kann auch an Berufsschulen die Vermittlung von Können stattfinden, nicht jedoch auf dem Niveau und in der Authentizität eines Betriebs. Ebenso wenig können die Betriebe auf Grund der Profilierung ihres Bildungspersonals eine schuladäquate Theorievermittlung leisten. Für diese Konkretisierung des lernfeldrelevanten Wissens genügt jedoch nicht die bislang beigeordnete optionale Auflistung von

Inhalten. Es muss vielmehr der genaue Zusammenhang zwischen den einzelnen Performanzen und den diesbezüglich jeweils relevanten Wissensaspekten geklärt werden. Nur dann wird für die Lehrpersonen deutlich, was in welchem Einzelzusammenhang vermittelt werden soll und auch was schließlich als Lernergebnis überprüft werden kann.

Als lernfeldspezifische Kompetenzen ergeben sich somit in diesem (vorläufigen) Zugang ausschließlich Fachkompetenzen. Diese sind zum einen durch eine Performanz gekennzeichnet, zum anderen durch relevante Wissensaspekte, welche dieser Performanz direkt zugeordnet werden können. Der Ausgangsdefinition von Kompetenzen als Dispositionen für ein eigenständiges berufliches Handeln wird dies in jedem Falle gerecht, wobei damit aber nicht in Frage gestellt werden soll, dass Fachkompetenz zwar eine sehr bedeutende, nicht jedoch hinreichende Komponente beruflich kompetenten Handelns ist. Mit dieser Vorgabe lässt sich ein zielorientierter beruflicher Unterricht konzipieren, der dem Kompetenzanspruch – zumindest bezogen auf die Fachkompetenz – weitgehend gerecht wird. Ob und wie die damit zusammenhängenden und übergreifenden weiteren Kompetenzansprüche (Sozial-, ..., Lernkompetenz) eingelöst werden, bleibt dabei zunächst offen. Diesen Aspekt konnte (und sollte) jedoch bislang kein Lehrplan genauer klären, da er überwiegend auf lehrmethodischer Ebene umgesetzt wird. Will man aber die hohen Ansprüche, welche in den aktuellen KMK-Rahmenlehrplänen diesbezüglich konstatiert werden auch für die Praxis konkreter und damit verbindlicher machen, müssten auch hier Ansätze gefunden werden, die über allgemeine Formulierungen hinaus gehen. Im Folgenden wird jedoch ausschließlich der Aspekt der Fachkompetenz weiter verfolgt.

4 Ein neuer Lehrplan

4.1 Berufliche Gymnasien in Hessen

Das Berufliche Gymnasium bietet „die Möglichkeit, die Allgemeine Hochschulreife zu erwerben und gleichzeitig Kenntnisse und Fähigkeiten für eine berufliche Ausbildung zu erlangen“ (§ 7 Hessisches Schulgesetz). Es baut auf einem mittleren Bildungsabschluss auf und erstreckt sich über drei Schuljahre (1 Jahr Einführungsphase, 2 Jahre Qualifikationsphase). Als berufliche Fachrichtungen stehen Wirtschaft, Technik, Ernährung, Hauswirtschaft und Agrarwirtschaft zur Verfügung. Dieses Format gymnasialer Bildung entspricht einem Hybrid zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung und steht keineswegs in allen Bundesländern zur Verfügung. Dabei muss gerade die Hybridfunktion in Bezug auf die für Deutschland immer wieder konstatierten Durchlässigkeitsbarrieren im Schulsystem besonders positiv eingeschätzt werden. Z. B. können so Realschulabsolventen ohne Umwege über eine Berufsausbildung direkt zur vollen Hochschulreife gelangen. Oder aber Schülerinnen und Schüler, die auf einen Studiengang in den Domänen des beruflichen Gymnasiums zusteuern, können sich auf diesen schon spezifisch vorbereiten. Die bundesweit verbreitete berufliche Oberstufe führt entweder nur zur Fachhochschulreife (Fachoberschulen) oder auf Basis einer abgeschlossenen Berufsausbildung (Berufsoberschulen) zur fachgebundenen Hochschulreife.

Die berufliche Akzentuierung erhält diese Schulform durch ihre Verortung in beruflichen Schulen und durch ihr Lehrpersonal, welches (im Regelfall) weitgehend aus Berufsschullehrerinnen und -lehrern besteht. Speziell die beruflichen Fachinhalte beziehen sich auf einen Themenbereich, welcher im oberen Niveau der einschlägigen Ausbildungsberufe ansetzt und sich in die Grundlagen der einschlägigen Studiengänge erstreckt. Um diese Profilierung halten zu können, wurden bislang alleine im technischen Bereich im Bundesland Hessen die Schwerpunkte Datenverarbeitungstechnik, Bautechnik, Maschinenbau und Elektrotechnik angeboten. Dieser aufwändige jedoch unumgängliche Partikularisierung erfordert einen hohen Ordnungsaufwand, da jeder Schwerpunkt einen eigenen Lehrplan erforderlich macht. Daher erstaunt es nicht, dass der schon seit mehreren Jahren eingeführte Schwerpunkt Mechatronik bislang durch eine Lehrplankombination aus Maschinenbau, Elektrotechnik und Datenverarbeitungstechnik abgedeckt wurde. Für das anstehende Schuljahr 2011/12 sollte dieser Schwerpunkt verankert und durch einen eigenständigen Lehrplan legitimiert werden.

Der Bildungsraum, welcher sich in einer Zusammenführung beruflicher und gymnasialer Bildung ergibt, stellt sich aus traditioneller Perspektive sehr inhomogen dar. Gymnasiale Bildung wird in unserer Gesellschaft als höchste Stufe der Allgemeinbildung angesehen, sie ist nicht auf eine spezielle Anwendung fokussiert und soll in ein Hochschulstudium führen. Berufliche Bildung hingegen ist anwendungsorientiert, sie führt direkt in eine Tätigkeit und – ohne Hochschulabschluss – in eine weniger angesehene gesellschaftliche Position. Dass diese rigide Differenzierung zum Teil schon der Vergangenheit angehört, zeigen u. a. die Erfolge dualer Studiengänge, welche einen beruflichen Abschluss und einen Hochschulabschluss integrativ vermitteln. Ein weiteres diesbezügliches Signal ist das inzwischen in vielen Bundesländern gültige „Meisterabitur“, in welchem ein Fachschulabschluss mit der allgemeinen Hochschulreife gleichgestellt wird. Unsere Hochschullandschaft sieht diesen Trend skeptisch, wie die anhaltende Debatte um den sog. „Bachelor-Professionals“ zeigt, also die Kontroverse um einen Weiterbildungsgrad, welcher (nur) in der Titulierung nach einem Hochschulabschluss klingt und sich damit ein elitärer Bildungsbereich unterwandert sieht.

Trotz dieser gesellschaftlich-tradierten und teilweise noch von Interessengruppen aufrecht erhaltenen Distanzierung gymnasialer und beruflicher Bildung haben sich berufliche Gymnasien in vielen Bundesländern erfolgreich etabliert. Ihnen gelingt genau diese angezweifelte bzw. bewusst gehemmt Integration von Berufs- und Studienvorbereitung, was sicher auch dahin gehend interpretiert werden kann, dass dieser tradierte „Bildungsgraben“ gar nicht so breit ist, wie teilweise vorgegeben wird. In einer Studie des Fraunhofer Instituts Berlin (vgl. BIBB 2011) wurde nachgewiesen, dass ein Informatik-Bachelor einer Fachhochschule in hohem Maße vergleichbar mit der höchsten Fortbildungsstufe im Bereich der IT-Berufe ist, wobei die beiden Absolventengruppen bzgl. theoretischer und praktischer Fähigkeiten moderat profiliert waren.

Im Lehrplan der Beruflichen Gymnasien in Hessen wird die berufliche Ausrichtung deutlich akzentuiert: „Lernen erfolgt unter einer beruflichen Perspektive, indem sich die Schülerinnen und Schüler mit beruflichen Handlungszusammenhängen auseinandersetzen“ (Berufliche Schulen des Landes Hessen, 3). „In einer maßgeblich durch Wissenschaft und Technik

geprägten Umwelt soll das [...] berufliche[n] Gymnasium einen Beitrag zur Grundbildung und zur Studierfähigkeit leisten sowie den Weg in eine berufliche Ausbildung bzw. Tätigkeit eröffnen.“ (ebd.). Abiturienten der Beruflichen Gymnasien können in einem zusätzlichen 14. Schuljahr einen berufsqualifizierenden Abschluss in ihrem Schwerpunkt erwerben.

4.2 Lehrplan für den Schwerpunkt Mechatronik

Die Idee eines Hybrid-Berufs zwischen Metall- und Elektrotechnik wurde schon 1941 mit dem Beruf des Elektromechanikers in Deutschland umgesetzt, ging dann jedoch 2003 in den elektrotechnischen Handwerksberuf Systemelektroniker über. Der Begriff Mechatronik (Mechanical Engineering – Electronical Engineering) etablierte sich schon Ende der 1960er-Jahre in Japan im Bereich der Feinmechanik. Dieses kombinierte Anwendungsfeld für Techniken des Maschinenbaus und der Elektronik ist als Vorläufer der danach schnell um sich greifenden Automatisierungstechnik und Robotik zu verstehen. Durch deren großindustrielle Bedeutung etablierte sich Mechatronik in Integration der Computertechnik weltweit als bedeutender Expertisebereich. In Deutschland erfolgte dies zunächst nicht im Hochschulbereich, sondern in der Berufsausbildung. Die erste diesbezügliche Ausbildungsordnung sowie der erste Rahmenlehrplan wurden 1998 vom Bund und der KMK verabschiedet. Erst zwei Jahre später wurden an deutschen Universitäten diesbezügliche Ingenieur-Studiengänge angeboten (z. B. Darmstadt), um dann sehr schnell von allen technischen Universitäten sowie einige Fachhochschulen und Berufsakademien aufgegriffen zu werden. Damit wird deutlich, dass dieser Expertisebereichs nicht einfach aus dem Ingenieursbezug auf die Facharbeit „heruntergebrochen“ wurde, sondern auf eine gemeinsame Genese zurück geht.

Um den für berufliche und universitäre Wege gleichermaßen bedeutsamen und zukunfts-trächtigen Bereich Mechatronik in den hessischen Beruflichen Gymnasien anzubieten, wurde nach einer Einführungsphase, in welcher mit provisorischen Lehrplänen gearbeitet wurde, beschlossen, zum Schuljahr 2011/12 ein entsprechendes Ordnungsmittel zu schaffen. Im Hinblick auf die grundsätzliche Umsetzung eines Landesabiturs war von Anfang an klar, dass dieser Lehrplan so konkret formuliert werden muss, dass in dessen Umsetzung an den einzelnen Schulen keine zu große „Interpretationsbreite“ entstehen sollte. Andererseits sollte die in der hessischen Berufsbildung inzwischen konsolidierte Ausrichtung an learning-outcomes in Form von Kompetenzen auch in diesem Ordnungsmittel umgesetzt werden.

Dies war auch in der schon fertigen Vorlage des Bundeslandes Hamburg gegeben (vgl. HIBB 2009), welche in Hessen als Orientierungsmittel zur Verfügung stand. Dieser Lehrplan ist jedoch ähnlich den KMK-Rahmenlehrplänen für die dualen Ausbildungsberufe sehr offen strukturiert. Wie in den Lernfeldern werden dort beruflich relevante Tätigkeiten einzelnen Schwerpunktbereichen zugeordnet und dazu (allerdings verbindliche) Wissensaspekte aufgeführt. Z. B. „ Zum Betrieb elektrischer Motoren entwickeln die Schülerinnen und Schüler Steuerungen oder drehzahl- oder beschleunigungsabhängige Regelungen“ (ebd. 24). „ Inhalte: Pneumatische, elektrische und elektropneumatische Steuerungen, Betrieb elektrischer Motoren, VDE 0100, speicherprogrammierbare Steuerungen, Schaltalgebra, Sensorik“ (ebd).

Um diese Offenheit einzugrenzen, ohne zur alten „Lehrgang Lehrplänen“ zurückzukehren, musste ein neuer Ansatz gefunden werden.

4.3 Grundansatz des kompetenzorientierten Lehrplans

Aus den oben vorgenommenen Grundüberlegungen zu den Verbesserungsbereichen der lernfeldorientierten Lehrpläne lassen sich die (beiden zum Schluss resümierten) zentralen Gedanken auf die Gestaltung der Mechatronik-Lehrpläne übertragen. Dies betrifft zum einen den Ansatz, an Stelle von Performanzen Kompetenzen zu beschreiben, zum anderen die zentrale Ausrichtung auf Fachkompetenz (mit den oben bereits vorgenommenen Begründungen).

Um den Begriff der Fachkompetenz wissenschaftlich abzustützen, wurde für den neuen Lehrplan das Konzept von ERPENBECK/ ROSENSTIEL umgesetzt, in welchem sich allgemeine Kompetenz in die vier Klassen fachlich-methodische, sozial-kommunikative, personale und anwendungs- und umsetzungsorientierte Kompetenzen aufteilen (s. 2003, XXIII). Fachlich-methodische Kompetenzen sind demnach „Dispositionen einer Person, bei der Lösung von sachlich-gegenständlichen Problemen geistig und physisch selbstorganisiert zu handeln, d.h. mit fachlichen und instrumentellen Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten kreativ Probleme zu lösen, Wissen sinnorientiert einzuordnen und zu bewerten; das schließt Dispositionen ein, Tätigkeiten, Aufgaben und Lösungen methodisch selbstorganisiert zu gestalten, sowie die Methoden selbst kreativ weiterzuentwickeln“. (ebd., XXIV). Hier und auch in den dazu getroffenen Erläuterungen wird klar, dass insbesondere Wissen als Selbstorganisations- und Handlungsdisposition bedeutsam ist.

Ausgehend von einem Bedingungsgefüge aus fachlich-methodischer Kompetenz und damit korrespondierendem Wissen wurde das Grundformat für die Kompetenzbeschreibungen des Lehrplans wie folgt festgelegt:

Fachlich-methodische Kompetenz	
Lernhandlungen	Korrespondierendes Wissen

Unter einer fachlich-methodischen Kompetenz ist dabei ein umfassendes Gefüge zu verstehen, in welchem vielfältige Anwendungs- und Wissenskomponenten innerhalb eines funktionalen Bezugsraums konvergieren.

Beispiel aus dem Lehrplan: „Die Schülerinnen und Schüler sind in der Lage, Fertigungsprozesse und Fügeverfahren zu analysieren, sie erstellen dabei Arbeitspläne und bestimmen Fertigungswerkstoffe unter anwendungstechnischen Gesichtspunkten.“

In der Formulierung werden dabei explizit Termini wie „sind in der Lage“ und „können“ verwendet, um den Handlungsanspruch zu erheben; dass dieses Können eigenständig erfol-

gen soll, wird generell gefordert. Somit ist die Ausgangsdefinition von Kompetenzen als Dispositionen zu eigenständigem Handeln erfüllt. Die Anwendungskomponenten entsprechen dem, was in den KMK-Rahmenlehrplänen oder auch dem Lehrplan der Beruflichen Gymnasien in Hamburg als Performanzen beschrieben ist. Sie werden im vorliegenden Lehrplan in Antizipation des Unterrichts als Lernhandlungen bezeichnet, könnten aber auch als relevante berufliche Handlungen bezeichnet werden. Aus diesen wurden sie in der Lehrplangenease auch hergeleitet.

Beispiel aus dem Lehrplan: „ Die Schülerinnen und Schüler unterscheiden und analysieren technische Prozesse bzw. Vorgänge hinsichtlich unterschiedlicher Fertigungstechniken. Die Schüler erklären bzw. unterscheiden die unterschiedlichen Werkzeugmaschinen bzgl. deren technischen Aufbaus. Die Schülerinnen und Schüler unterscheiden und bewerten verschiedene Füge-systeme“.

In der Formulierung werden dabei explizit Handlungen beschrieben, um zu betonen, dass nur dann von einer Kompetenz ausgegangen werden kann, wenn die übergreifend beschriebenen Dispositionen auch zu relevanten Performanzen geführt werden können. Schließlich werden jeder Lernhandlung die damit korrespondierenden Wissensaspekte zugeordnet. Dies erfolgt in einer Stichpunktaufzählung, die teilweise mit Beispielen erläutert wird.

Beispiel aus dem Lehrplan: „ - Maschinentechnische Zerspanungsverfahren und Werkzeuge (z. B. Drehen, Fräsen, etc.), - Arbeitsbewegungen, Arbeitswerte und Einflussgrößen ermitteln (z. B. Schnittgeschwindigkeit, Drehzahl, Vorschub, Oberflächenbeschaffenheit, etc.), - Unterscheidung von konventionellen und computergesteuerten Werkzeugmaschinen, - Grundlagen der Fügeverfahren, - Kraft-, Form- bzw. Stoffschlüssige Verbindungen, - Montage einfacher Baugruppen“.

Mit diesen Wissensaspekten wird letztlich das erwünschte Konkretisierungsniveau dieses Lehrplans erreicht. Durch ihre genaue Platzierung bei den dafür relevanten Lern- bzw. Bezugshandlungen wird ihr Handlungsbezug geklärt und unterstrichen. Schließlich ist es die Summe der innerhalb eines komplexeren Zusammenhangs festgehaltenen „Dubletten aus Lernhandlungen und korrespondierendem Wissen“, welche eine fachlich methodische Kompetenz ausmachen.

4.4 Didaktische Transformationen

Sowohl die Entwicklung eines Lehrplans als auch dessen schulische Umsetzung bedingen spezifische Transformationen. Im ersten Fall geht es darum, Bildung so zu verbalisieren, dass sie unter bestimmten Intentionen bei den Schulen „ankommt“, im zweiten Falle geht es darum, die Lehrplanvorgaben richtig zu interpretieren und so aufzubereiten, dass sie an die jeweilige Situation angepasst mit angemessenen Methoden vermittelt werden können. Lehrplanentwicklung entspricht somit einer Abstrahierung und Lehrplanumsetzung einer Konkretisierung.

Die Abstrahierung verlief im vorliegenden Lehrplan zunächst moderat. Zum einen lagen schon die hessischen Lehrpläne für Maschinenbau und Elektrotechnik vor, zum anderen Mechatronik-Lehrpläne aus anderen Bundesländern. Diese Ordnungsmittel wurden von einer Lehrplankommission gesichtet, ausgewertet, ergänzt und zu einer Synopse zusammengeführt. Aus dieser Synopse wurden dann in einem ersten Hauptschritt die fachlich-methodischen Kompetenzen festgelegt. Angesichts der anstehenden Aufteilung in 15 Kurse entschied man sich für exakt 15 Kompetenzen. Diese sind:

1. Die Schülerinnen und Schüler sind in der Lage, Produktions- und Fertigungsprozesse unter Einbeziehung von Werkstoffen zu analysieren, zu planen und zu kontrollieren und deren Ergebnisse zu bewerten.
2. Die Schülerinnen und Schüler sind in der Lage unter Berücksichtigung der Schwerpunktausrichtung der jeweiligen Schule, Anwendersoftwareprogramme fachgerecht anzuwenden und Softwarelösungen zu erstellen.
3. Die Schülerinnen und Schüler sind in der Lage, Werkstücke und Baugruppen zu konstruieren und diese in den verschiedenen Darstellungen mittels CAD-Software zu dokumentieren.
4. Die Schülerinnen und Schüler sind in der Lage, Fertigungsprozesse und Fügeverfahren zu analysieren, und dabei Arbeitspläne und bestimmen Fertigungswerkstoffe unter anwendungstechnischen Gesichtspunkten zu erstellen. Sie können elektrische Grundschaltungen simulieren und messtechnisch untersuchen.
5. Die Schülerinnen und Schüler können unter Beachtung von Arbeitssicherheit und Umweltschutz Fertigungsprozesse planen, durchführen, kontrollieren und bewerten.
6. Die Schülerinnen und Schüler sind in der Lage, Schaltpläne und reale Schaltungen zu analysieren und diese mittels CAD-Software zu dokumentieren.
7. Die Schülerinnen und Schüler können Halbleiterschaltungen anwendungsbezogen dimensionieren und diese fachgerecht einsetzen.
8. Die Schülerinnen und Schüler können Kräftesysteme analysieren, Kräfte und Momente ermitteln und Festigkeitsnachweise an Bauteilen unter Berücksichtigung der Werkstoffeigenschaften führen.
9. Die Schülerinnen und Schüler sind in der Lage, in Ergänzung eines Leistungskurses Projektaufträge zu mechatronischen Systemen in weitgehend selbständigen Teams zu analysieren, umfassend zu bearbeiten und zu reflektieren sowie zu präsentieren.
10. Die Schülerinnen und Schüler können kombinatorische, sequentielle, zeitabhängige Steuerungen sowie einfache Regelungen analysieren und problemorientiert entwerfen. Sie können diese an Modellaufbauten oder realen Anlagen betreiben.

11. Die Schülerinnen und Schüler können mechanische Funktionselemente hinsichtlich Funktion und Anwendung analysieren. Sie sind in der Lage, deren Auswahl in Baugruppen zu begründen und alternative Lösungen zu entwickeln.
12. Die Schülerinnen und Schüler sind in der Lage, mechanischen Funktionseinheiten zur Energieübertragung hinsichtlich Anwendung, Aufbau und Funktion zu analysieren.
13. Die Schülerinnen und Schüler können das Wechselstromverhalten realer Bauelemente beschreiben und dieses in Schaltungszusammenhängen analysieren.
14. Die Schülerinnen und Schüler sind in der Lage, automatisierte Fertigungs-, Produktions- oder Montageprozesse zu analysieren. Sie können insbesondere das Zusammenwirken der Teilsysteme untersuchen und einen Teilprozess aus den Bereichen CAD/CAM, Qualitätsmanagement, Automatisierungstechnik oder Handhabungstechnik exemplarisch bearbeiten.
15. Die Schülerinnen und Schüler können die Eigenschaften von Drehstromverbrauchern analysieren und beschreiben.

Der nächste Schritt bestand darin, die Kompetenzen mit Lernhandlungen anzureichern. Auch dabei leisteten die vorliegenden Ordnungsmittel Unterstützung. Trotzdem war die Ausformulierung aufwändig und nicht ohne inhaltliche und textliche Schwierigkeiten. Die Hauptarbeit bestand jedoch in der Zuordnung der Wissensaspekte. Für jede einzelne Lernhandlung musste festgestellt werden, was dafür relevant, interessant, zukunftsbedeutsam, exemplarisch bzw. irrelevant oder redundant sei. Eine derartige Auseinandersetzung kann in einem 14-köpfigen Expertenteam nie ohne Kontroversen verlaufen, so dass einige Diskussionen und auch Kompromisse erforderlich waren. Als dann der erste Entwurf stand, ging es durch mehrere Iterationsschleifen, bis der aktuelle Stand (der auch nach der Bekanntgabe immer noch weiterentwickelt wird) erreicht war.

Für die Konkretisierung zu einem angemessenen Unterricht wurden zwei Aspekte antizipiert: (1) keine Abtrennung von Handlung und Wissen sowie (2) Integration konstruktivistischer und objektivistischer Vermittlungsansätze.

Zu (1): Gerade die genaue Auflistung von Lerninhalten im korrespondierenden Wissen könnte dazu verleiten, dieses von den Lernhandlungen abzukoppeln und nach eigenen, traditionell fächerorientierten Gesichtspunkten neu zu ordnen und zu vermitteln. Dies würde die Kompetenzorientierung des Lehrplans aufheben. Wie oben bereits mit dem Wort Dubletten betont werden sollte, besteht ein enger Zusammenhang zwischen Lernhandlungen und korrespondierendem Wissen. Dieser muss in der Unterrichtskonzeption aufrecht erhalten und methodisch umgesetzt werden. Auch sollten keine Dubletten aus den einzelnen Kompetenzen herausgegriffen bzw. in andere übertragen, kombiniert oder integriert werden, sondern in deren Gesamtzusammenhang vermittelt. Für Prüfungsaufgaben gilt das gleiche, auch sie sollten immer sinnvolle Kombinationen aus Wissensanwendung und Problemlösung sein.

Zu (2): Der aktuell verbreiteten, jedoch wissenschaftlich nicht haltbaren Annahme, dass die Intention, Kompetenzen zu vermitteln, konstruktivistisch orientierte Lehr-Lernkonzepte erfordere bzw. dass eine Lernsituation nur in Umsetzung einer Handlungssystematik entwickelt werden könne, wird für den vorliegenden Lehrplan widersprochen. Gegenteilig wird davon ausgegangen, dass objektivistische Zugänge ebenso bedeutsam sind und effektive, effiziente sowie motivierende Lernsituationen immer auch entlang von Fachsystematiken verlaufen müssen. Nur wenn die Wirkungsspektren beider Grundansätze sinnvoll integriert werden, kann davon ausgegangen werden, dass sich fachlich-methodische Kompetenzen im Sinne eines eigenständig und variabel anwendbaren Wissens entwickeln.

Gerade der Aspekt (2) macht erneut deutlich, welche Grundorientierung die Berufsschullehrer der Expertenkommission dieses Lehrplans letztlich dazu führte, anstatt einer einfachen und mit wenig Aufwand verbundenen Adaption „herkömmlicher“ Lehrplanfragmente einen komplexen und aufwändigen Neuansatz zu erproben. Sie erhöhten damit nicht nur ihren Arbeits- und Kommunikationsaufwand, sondern auch den Gesamtzeitraum der Lehrplanerstellung und das Risiko eines unbefriedigenden Entwurfs. Das Interesse und vor allem die Energie für das Neue hingen zu einem Großteil mit der Ernüchterung und der Unzufriedenheit mit dem Alten zusammen. Als Berufsschullehrer sind sie – neben dem Beruflichen Gymnasium – seit Jahren mit der Handhabung der Lernfeldlehrpläne befasst und kennen deren Verbesserungsbereiche sehr genau. Wie viele Lehrpersonen bundesweit (s. CLEMENT 2002) haben sie sich dort mit den curricularen Bedingungen arrangiert, wissend, dass die Gefahr eines „Vorbeiuunterrichtens“ an der am Schluss erfolgenden Zentralprüfung (Gesellen- oder Facharbeiterprüfung) letztlich wieder über andere Mechanismen kompensiert werden kann. Im für die Beruflichen Gymnasien Hessen anstehenden Landesabitur wäre dies absehbar nicht so einfach möglich gewesen. Diese Pragmatik jedoch weit übersteigend, wollte sich die Lehrplankommission jedoch nicht mit einem rückständigen oder verkürzten Ansatz befassen, sondern mit einem Grundkonzept, das sie aus theoretischer und vor allem aber auch aus praktischer Sicht überzeugte. Diese Überzeugung für den nun umgesetzten Ansatz trat an der Stelle ein, an der klar wurde, dass Wissen, Können und Problemlösen die Kernelemente modernen kompetenzorientierten Unterrichts sind, und, dass sich ein solcher Unterricht durch eine entsprechend modelliertes Lehrplankonzept angemessen hinterlegen lässt.

5 Ausblick

Die vorausgehenden Betrachtungen sollten aus zweierlei Perspektiven klären, wie man die aktuell gültigen Rahmenlehrpläne der KMK für die Ausbildungsberufe nach BBiG und HWO verbessern könnte. Der Grundansatz liegt dabei in einer Erweiterung der Ziele zu Dubletten aus Lernhandlungen und korrespondierendem Wissen. Dieser Ansatz wurde am Beispiel eines neuen Lehrplans dargestellt und erläutert. Ob damit die intendierte Konkretisierung der Vorgaben des Ordnungsmittels erreicht wird, steht außer Frage. Wie gut er sich für die Unterrichtsplanung und -vorbereitung eignet, muss die Praxis der kommenden Jahre zeigen. Vielleicht werden dann Studien eingeleitet, die sich mit den Wirkungen dieses Lehrplans auseinandersetzen.

Der einfachste und direkteste Weg, dieses hier vorgestellte Beispiel in beruflichen Unterricht zu übertragen, ist die direkte Unterrichtsplanung. An Stelle der Lehrplankommission trifft dann die Lehrperson die Entscheidung, welches Wissen mit welchen Handlungen korrespondiert. Mit dieser Vorgehensweise können ebenso (wie im Grundansatz gefordert) Lernsituationen geplant, konzipiert und schließlich evaluiert werden. Diese Lernsituationen werden dann aber aus den von den planenden Lehrpersonen spezifischen Handlungs- und Wissensansprüchen abgeleitet und nicht umgekehrt. Diese für eine Übergangssituation akzeptable Lösung ist jedoch mit hohem Aufwand verbunden, der aus Lehrerperspektive wenig verständlich erscheint. Zudem kann nicht davon ausgegangen werden, dass einzelne Lehrpersonen oder kollegiale Teams die Sach- und Fachkompetenz von Expertengruppen kompensieren können, die sich jeweils nur mit einem spezifischen Lehrplan sehr intensiv auseinander setzen können.

Daher wäre es entscheidend, dass sich die Lehrplan-Verantwortlichen auf Länderebene und auch in der KMK zunächst dazu stellen, dass die lernfeldorientierten Lehrpläne zwar nicht völlig neu strukturiert und formuliert aber bzgl. ihrer inhaltlichen Qualität weiter entwickelt werden müssten. Eine gute Gelegenheit dafür bieten die aktuellen Überlegungen, Ausbildungsordnungen ebenfalls lernfeldorientiert auszuformulieren. Vielleicht könnte dabei ja ein schon seit Längerem konstatiertes Ordnungsmittel entstehen, in dem beide Teilbereiche, also Rahmenlehrplan und Ausbildungsordnung überzeugend und schlüssig integriert sind.

Literatur

BADER, R. (2004): Handlungsorientierung als didaktisch-methodisches Konzept der Berufsbildung. In: BADER, R./ MÜLLER, M. (Hrsg.): Unterrichtsgestaltung nach dem Lernfeldkonzept. Bielefeld, 61-68.

BIBB (2011): Abschlußbericht eines Vorhabens. Vorhaben Nr. 3.0.523. Leistungspunkte am Beispiel der IT- Weiterbildung. Online:
http://www.bibb.de/dokumente/pdf/Abschlussbericht-VorhabenLP4_1.pdf (15-04-2011).

BIBER, J./ GUTBERLET, C. (2003): Einweisen von Kunden in das Programmieren von Heizungsanlagen. In: lernen & lehren, 70, 72-83.

BRANDT, M. (2003): Auf neuen Pfaden ... Vom Lernfeld zur Lernsituation im Berufsfeld Elektrotechnik/Informatik. In: berufsbildung, 79, 18-20.

BRUCHHÄUSER, H. P. (2009): Lernfeldkonzept in der beruflichen Bildung – Absicht und Realität. In: ZBW – Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 105/3, 428-435.

BUCK, J. (2004): Vom Lernfeld zur Lernsituation. Metallbauer warten eine Metall-Kreissäge im Rahmen des Lernfeldunterrichts. In: berufsbildung, 86/87, 17-19.

BUSCHFELD, D. (2002): Von Bullen und Bären im Bildungsgang. In: BADER, R./ SLOANE, P. F. E. (Hrsg.): Bildungsgangmanagement im Lernfeldkonzept. Curriculare und organisatorische Gestaltung. Paderborn, 29-39.

CHOMSKY, N. (1962): Explanatory Models in Linguistics. In: NAGEL, E./ SUPPES, P/ TARSKI, A. (Eds.): Logic, Methodology and Philosophy of Science. Stanford, 528-550.

CLEMENT, U. (2002): Lernfelder im ‚richtigen Leben‘ – Implementationsstrategie und Realität des Lernfeldkonzepts. In: ZBW – Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 98/2, 26-55.

ERPENBECK, J./ von ROSENSTIEL, L. (2003): Einführung. In: ERPENBECK, J./ VON ROSENSTIEL, L. (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart, I-XIV.

EUCHLER, T. (2003): Leitprojekt für den Elektroniker der Fachrichtung Energie- und Gebäudetechnik. In: lernen & lehren, 71, 124-126.

HACKER, W. (1973): Allgemeine Arbeits- und Ingenieurspsychologie. Berlin.

HERKNER, V. (2003): Lernen in und für Situationen der Anlageninstandhaltung. In: berufsbildung, 79, 12-14.

HAMBURGER INSTITUT FÜR BERUFLICHE BILDUNG (HIBB) (2009): Rahmenplan für die Fachrichtung Technik an beruflichen Gymnasien für das Fach Technik mit den Schwerpunkten Informationstechnik Luftfahrttechnik Maschinenbautechnik Mechatronik und das Fach Datenverarbeitung. Bildungsplan gymnasiale Oberstufe, Berufliche Gymnasien.

KLAUER, K. J. (1974): Methodik der Lehrzieldefinition und Lehrstoffanalyse. Düsseldorf.

KOSCHMANN, A. (2009): Kooperation von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen zur Umsetzung der lernfeldorientierten Lehrpläne. In: WUTTKE, E./ EBNER, H./ FÜRSTENAU, B./ TENBERG, R. (Hrsg.): Erträge und Perspektiven berufs- und wirtschaftspädagogischer Forschung. Opladen, Farmington Hills.

MINNAMEIER, G. (2005): Wie fruchtbar sind die Lernfelder? In: Wirtschaft und Erziehung, 6, 239-246.

MILEVCZIK, G./ KLÜVER, J. (2002): Zugangskontrolle, Videoüberwachung und Datenschutz: Eine arbeitsprozessorientierte Lernsituation für Elektroinstallateure. In: lernen & lehren, 67, 126-136.

REETZ, L. (1999): Zum Zusammenhang von Schlüsselqualifikationen - Kompetenzen – Bildung. In: TRAMM, T. (Hrsg.): Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung: Beiträge zur Öffnung der Wirtschaftspädagogik für die Anforderungen des 21. Jahrhunderts. Frankfurt/ M., 32-51.

ROTH, H. (1971): Pädagogische Anthropologie, Band II: Entwicklung und Erziehung. Hannover.

SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (KMK) (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.

SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (KMK) (2004): Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Industriemechanikerin / Industriemechaniker, Entwurf (Stand: 20.01.2004).

SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (KMK) (2007): 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.

SLOANE, P. (2003): Schulnahe Curriculumentwicklung. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Ausgabe 4, 1-23. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe4/sloane_bwpat4.pdf (15-04-2011).

TENBERG, R. (2009): Qualitätsentwicklung an Berufskollegs durch Veränderungsmanagement. Ansatz, Vorgehensweise und Stand eines überregionalen Konzepts. In: *BWP* 5, 23-27.

TENBERG, R. (2008): Veränderungsmanagement zur Unterstützung von Reformprozessen an Berufsbildenden Schulen: Ein Erfahrungsbericht. In: *Die Berufsbildende Schule*, 60. Jg., 06, 145-148.

WITT, R. (1975): Sachkompetenz und Wissensstruktur. Dissertation, Hamburg.

Dieser Beitrag wurde dem *bwp@*-Format: **DISKUSSIONSBEITRÄGE** zugeordnet.

Zitieren dieses Beitrages

TENBERG, R. (2011): Kompetenzorientierung statt Performanzorientierung: Ein neuer Lehrplan des beruflichen Gymnasiums als Prototyp für den nächsten Schritt im Lernfeldkonzept. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Ausgabe 20, 1-17. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe20/tenberg_bwpat20.pdf (27-06-2011).

Der Autor:



Prof. Dr. RALF TENBERG

Arbeitsbereich Technikdidaktik, Technische Universität Darmstadt

Alexanderstr. 6, 64283 Darmstadt

E-mail: [tenberg \(at\) bpaed.tu-darmstadt.de](mailto:tenberg@bpaed.tu-darmstadt.de)

Homepage: http://www.abpaed.tu-darmstadt.de/td/personen_4/ralftenberg.de.jsp

Anne BUSIAN
(FernUniversität in Hagen)

„Geschäftsprozessorientierung – curriculare Orientierungsgröße mit Integrationskraft oder Modeerscheinung?“

Online unter:

http://www.bwpat.de/ausgabe20/busian_bwpat20.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. 20 | Juni 2011

Lernfeldansatz - 15 Jahre danach

Hrsg. von Tade Tramm, H.-Hugo Kremer & Ralf Tenberg
<http://www.bwpat.de> | ISSN 1618-8543

www.bwpat.de

bwp@

ABSTRACT (BUSIAN 2011 in Ausgabe 20 von *bwp@*)

Online: www.bwpat.de/ausgabe20/busian_bwpat20.pdf

Die „Handreichung der KMK“ nennt als Orientierungsgröße der curricularen Arbeit „Arbeits- und Geschäftsprozesse“ – offen bleibt dabei zunächst, inwiefern insbesondere das originär betriebswirtschaftliche Postulat der „Geschäftsprozessorientierung“ geeignet ist, die Zielgrößen beruflicher Bildung auszuschärfen und die Curriculumkonstruktion zu beeinflussen. Ähnlich wie im wirtschaftswissenschaftlichen Raum muss der Ansatz der [Geschäfts-]Prozessorientierung in der Didaktik beruflicher, insbesondere kaufmännisch-verwaltender Bildungsgänge in Schule und Betrieb als noch vergleichsweise unscharf oder sogar widersprüchlich charakterisiert werden. Modellversuche und Veröffentlichungen haben zwar dazu beigetragen, hinsichtlich einer prozessorientierten Bildungsgangarbeit einige „best-practice-Beispiele“ vorzulegen, konkrete Auswirkungen auf der Ordnungsebene beruflicher Bildung lassen sich jedoch bislang selten ausmachen. In diesem Artikel sollen zunächst knapp Argumentationsgänge nachskizziert werden, die sich in der Literatur mit der Frage befassen, in welchem Verhältnis angesichts der curricular avisierten Geschäftsprozessorientierung Wissenschafts- und Situationsorientierung zueinander stehen. Anschließend wird beleuchtet, welche Impulse vor dem Hintergrund wirtschaftswissenschaftlicher Zugänge zur Geschäftsprozessorientierung für die berufliche Bildung auszumachen sind und inwieweit das Prinzip der Persönlichkeitsorientierung die vorangehenden Überlegungen curricular ergänzen und möglichst integrieren könnte. Abschließend wird umrissen, welche konzeptionellen Unklarheiten in der KMK-Handreichung und in Curricula existieren, welche empirischen Forschungsdesiderate angesichts des Anspruchs der Geschäftsprozessorientierung auszumachen sind und welche Herausforderungen sich für die curriculare Arbeit ergeben.

Business process orientation – curricular orientation with integrative powers or a fad?

The advice of the KMK names “Processes of work and business” as an orientation of curricular work - it remains open for now the extent to which in particular the originally business management postulate of “business process orientation” is suitable in order to specify the main aims of vocational education and to influence curriculum development. Similarly to the economic sphere the approach of [business] process orientation in the didactics of vocational, particularly commercial and administrative, courses in school and company have to be characterised as still comparatively vague or even contradictory. Pilot projects and publications have contributed to the development of some ‘best practice examples’ with regard to process-oriented course work, but concrete effects at the regulatory level of vocational education have rarely been in evidence up till now. In this article the lines of argumentation will be briefly sketched out which deal with the question in the literature of the relationship between research and situation orientation in the context of the curricular aims towards business process orientation. Further, the article sheds light on which impulses, against the background of the economic and

academic approaches to business process orientation for vocational education, can be identified, and the extent to which the principle of personality orientation could extend and possibly integrate the previous reflections in a curricular way. Finally, the paper sketches out which conceptual areas lack clarity in the KMK advice and in curricula, which empirical gaps in the research can be identified in the context of the demand for business process orientation, and which challenges emerge for curricular work.

Geschäftsprozessorientierung – curriculare Orientierungsgröße mit Integrationskraft oder Modeerscheinung?

1 Zum Verhältnis wissenschafts- und situationsorientierter Zugangsweisen zu Curricula vor dem Hintergrund der Geschäftsprozessorientierung

Mit dem Aufkommen der Lernfeldorientierung ist die Debatte um die Frage, ob berufliche Curricula eher wissenschafts- oder eher situationsorientiert auszurichten seien bzw. welche Verknüpfungsmöglichkeiten zwischen diesen curricularen Prinzipien bestehen, neu entbrannt. Diese Diskussion kann und soll an dieser Stelle nicht vollständig aufgearbeitet werden, zumal sie vor allem in unterschiedlichen Ausgaben der bwp@ sehr gut nachvollzogen werden kann – es seien allein einige Haupt-Argumentationslinien kurz eingeordnet:

Von Wissenschaftlern aus dem Feld der Wirtschaftspädagogik wurden und werden Matrixlösungen favorisiert, in denen situations- und wissenschaftsbezogene Aspekte bei der curricularen Umsetzung des Lernfeldansatzes verknüpft werden: Relativ früh in der Diskussion um die Lernfeldorientierung haben KREMER/ SLOANE (2000) eine Matrix vorgestellt, in der sie die Argumentationsrichtungen fächerorientierter und lernfeldorientierter Curricula vergleichen: Sie führen aus, dass bei fachorientierten Curricula ausgehend von fachlich-systematischen Vorgaben z. B. Projekte, Fallbeispiele etc. entwickelt werden, während im Lernfeldansatz „die Verbindlichkeit umgedreht“ wird und nun von didaktisch aufbereiteten Handlungsfeldern ausgehend fachliche Inhalte erschlossen werden sollen (horizontale Ausrichtung). Auch TRAMM (2002a-c) schlägt im Zuge des Hamburger Modellversuchs CULIK die Verknüpfung einer situations- und einer wissenschaftsorientierten Perspektive über eine Matrix vor, da diese geeignet sei, zwei seiner Ansicht nach parallel laufende Suchprozesse aufeinander zu beziehen: Im Rahmen der *situationsorientierten Analyse* sollen Geschäftsprozesse ausgewählt werden, für die Lernende qualifiziert werden sollen, bzw. Orientierungsfelder ermittelt werden, die Auszubildende bewältigen müssen (z. B. Orientierung zu Beginn der Ausbildungssituation). Neben der Analyse von konkreten Geschäftsprozessen regt TRAMM (2002b, 31) an, im Rahmen einer *wissenschaftsorientierten Analyse* „übergreifende und grundlegende Denkfiguren, disziplinbestimmende Grundprobleme, Kernbegriffe der Ökonomie“ zu bestimmen; diese curricularen Elemente sollen schließlich daraufhin überprüft werden, ob sie in den Zusammenhang der geplanten Prozesse integriert werden können oder als eigenständige curriculare Einheiten zu thematisieren sind. Gemeinsam ist den Matrixbetrachtungen, dass sie versuchen, Konzepte, die eher der Wissenschaftsorientierung verbunden sind (Fächer, fachwissenschaftliche Aspekte) und Ansätze, die stärker mit der Situationsorientierung konnotiert sind (Lernfelder, Geschäftsprozesse), aufeinander zu beziehen bzw. miteinander zu verschränken.

An TRAMMs Modell entzündete sich eine wissenschaftliche Diskussion in mehreren Ausgaben dieser Zeitschrift: REINISCH (2003) stellte in einer Replik auf einige Artikel der *bwp@*-Ausgabe 4, in Frage, ob TRAMM tatsächlich Wissenschafts- und Situationsprinzip aufeinander beziehe: REINISCH schätzt die Unterscheidung in Wissenschafts- und Situationsprinzip „für die konkrete curriculare Arbeit der Ermittlung und Auswahl von Lehrinhalten nicht als geeignet“ ein und hält TRAMM vor, in seiner Matrix „nicht 'Situation' auf 'Wissenschaft', sondern 'Wissenschaft' auf 'Wissenschaft'“ zu beziehen, da auch die situationsorientierte Analyse sich „an einer betriebswirtschaftlichen Deutung einzelner Geschäftsprozesse“ orientiere. REINISCH (2003, 13 f.) hebt dementsprechend darauf ab, dass derzeit vermeintlich situationsorientierte Vorgehensweisen und Bezüge zur Geschäftsprozessorientierung nicht darin resultieren, 'authentische Situationsbeschreibungen' zu liefern, sondern, da Situationen und Handlungsfelder vor dem Hintergrund von Kategorien und Begriffssystemen aus Bezugsdisziplinen entworfen werden, letztlich damit eher in einem neuen, veränderten Wissenschaftsverständnis resultieren. TRAMM (2009a) befasst sich seinerseits im Rahmen der *bwp@*-Festschrift zum 60. Geburtstag von REINISCH mit diesen Vorwürfen und hebt darauf ab, dass es gerade auch in seinem Interesse war, keine verkürzte Sicht auf betriebliche Situationen im Sinne eines naiven Arbeitsprozessbezugs einzuführen, sondern in seinem Verständnis von Situationsorientierung bspw. „ein Ensemble von Geschäftsprozessen zu bestimmen, das in seiner Gesamtheit geeignet sein sollte, betriebliche Realität mehrdimensional und kategorial umfassend abzubilden“, um an deren Beispiel „Erkenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen“ auszubilden, „die über den Prozess hinaus für das Subjekt bedeutsam werden“ (TRAMM 2009a, 17).

In eine ganz andere Richtung verlaufen Überlegungen, die stärker aus dem Bereich der gewerblich-technischen Berufsbildung kommen und weniger auf Geschäfts- als auf Arbeitsprozesse rekurrieren: Konträr zu den Positionen, die sich (zumindest partiell) fachwissenschaftlich ausrichten, finden sich beispielsweise die Absagen von Felix RAUNER (2004, in Anschluss an G. NEUWEG) an die Aneignung fachsystematischen Wissens: „Die in der Berufspädagogik verbreitete Annahme, das fachsystematisch strukturierte Wissen repräsentiere eine Art berufliches Schattenhandeln, das – prozedural gewendet – berufliches Können anleite, beruhe auf einem grundlegenden Kategorienfehler.“ (RAUNER 2004, 22) Die Grundannahme TRAMMs (2002b, 29ff.), dass die Orientierung an Geschäftsprozessen im Unterricht letztlich dazu diene, „einen Zugang zu systematischem Wissen und begrifflicher Erkenntnis zu eröffnen und so aus dem pragmatischen Kontext heraus einen Weg zu den wirtschaftswissenschaftlichen Erkenntnissen und Aussagesystemen zu finden“ (TRAMM 2002c, 58), wird von RAUNER et al. nicht geteilt (vgl. RAUNER 2004, 22, RAUNER/BREMER 2004, 149) – RAUNER weist darauf hin, dass „eine breite Reflexion des Widerspruchs zwischen einem ausgeprägten szientistischen Wissensbegriff und einem entfalteten Konzept beruflicher Kompetenz und Kompetenzentwicklung“ (RAUNER 2004, 22) hier noch ausstehe. Er reklamiert, dass ein didaktisches Konzept „des handlungsorientierten Aneignens von fachsystematischem Wissen ... auf einem szientistischen Fehlschluss zum Verhältnis von Wissen und Kompetenz“ beruhe, und schlussfolgert: „Fachwissenschaftliche Lehrinhalte sind für den Prozess der beruflichen Kompetenzentwicklung von einer weit überschätzten Bedeu-

tung. Im Bereich der gewerblich-technischen Berufsbildung werden mit definitorischem Wissen, auch wenn es mit den Methoden induktiven Lehrens und Lernens angeeignet wird, allenfalls einige Aspekte der arbeits- und technikbezogenen Bedeutungsfelder benannt. Handlungsleitend sind dagegen die im Prozess der beruflichen Kompetenzentwicklung angeeigneten domänenspezifischen praktischen Begriffe und die darauf basierenden subjektiven Theorien sowie das arbeitsprozessbezogene Zusammenhangsverständnis.“ (RAUNER 2004, 26 f.)

Der letzte hier vorzustellende Vorschlag erteilt wiederum einer einseitigen Wissenschaftsorientierung ebenso wie einer einseitigen Situationsorientierung eine Absage. Während aber TRAMM, wie eingangs geschildert, versucht, Wissenschafts- und Situationsorientierung aufeinander zu beziehen und beide Prinzipien in ein curriculares Konzept zu integrieren, schlägt BRUCHHÄUSER (2001/2003) ein anderes Vorgehen vor: Er argumentiert, dass beide Prinzipien in einer Verwendung als „monistische Konstruktionsprinzipien von Curricula“ (2003, 495) gravierenden Nachteilen unterliegen, die auch durch Strategien der „Mängelminimierung“ (2003, 499) nur beschränkt aufgehoben werden können (vgl. BRUCHHÄUSER 2001, 334f. sowie 2003, 496ff.). Vor dem Hintergrund seiner Überlegungen spricht sich BRUCHHÄUSER für eine „pluralistische Konstruktionsratio von Curricula“ aus, bei der gerade „die Differenz von Wissen und Handeln als permanente didaktische Herausforderung begriffen, in pädagogischer Absicht an den Lernenden herangetragen und ihm in Wissensvermittlung und Funktionsertüchtigung erfahrbar gemacht werden“ möge (BRUCHHÄUSER 2001, 338).

Aus Sicht der Verfasserin ist zu fragen, ob die nun schon über 10 Jahre andauernde Diskussion zu „Situations- vs. Wissenschaftsorientierung“ im Kontext der Lernfeldorientierung wirklich zielführend ist: Schließlich handelt es sich bei Fachwissenschaften und beruflichen Handlungsabläufen bzw. Tätigkeitsfeldern, wie schon GETSCH/ PREISS (2003b, 3 f.) herausarbeiten, nicht um unabhängige Bezugssysteme, sondern um Gegenstandsbereiche, die auf mehrfache Weise aufeinander bezogen sind: „Die moderne betriebliche Praxis wird durch fachwissenschaftliche Konzepte, Theorien und Handlungsempfehlungen geprägt; im Hinblick auf eine fortgeschrittene Verwissenschaftlichung der Arbeit kann man davon ausgehen, dass dementsprechend berufliche Bildung von Wissenschaften und ihren Erkenntnissen geprägt ist und geprägt sein muss ... In umgekehrter Richtung ist die betriebliche Praxis das Feld, aus dem die Fachwissenschaften über ihr Instrumentarium die wissenschaftlichen Aussagen gewinnen und testen. Hinzu kommt, dass sowohl die Ausbildung der Führungskräfte in der Praxis als auch die Ausbildung der Lehrer zentral durch die Fachwissenschaften erfolgt.“ Gerade die Betriebswirtschaftslehre versteht sich vorrangig als praktisch-normative Handlungswissenschaft (vgl. TRAMM 2004, 137). Die wechselseitige Abhängigkeit und Befruchtung von Theorie und Praxis wird bei der Thematik 'Geschäftsprozessorientierung' sehr deutlich: Analysiert man unterschiedliche prozessorientierte Ansätze, so zeigt sich, in welchem Maße die Geschäftsprozessorientierung nicht zuletzt in der Praxis maßgeblich durch Unternehmensberater entwickelt und erst sukzessive wissenschaftlich aufgearbeitet und analysiert wurde. Vor diesem Hintergrund könnte es also weniger um die Entscheidung einer primären Situations- oder einer primären Wissenschaftsorientierung gehen, sondern vielmehr

um die Frage, mit Hilfe welcher Theorien berufliche Praxis mit ihren konkreten Aufgaben- und Problemstellungen, ihrem Sinnzusammenhang, ihrem Problemhorizont am angemessensten zu erfassen ist (vgl. TRAMM 2004, 137).

2 Geschäftsprozessorientierung – Mittel zum Zweck? Curriculare und unterrichtliche Implikationen vor dem Hintergrund des betriebswirtschaftlichen Ansatzes der Geschäftsprozessorientierung

Im Folgenden soll daher unter Rückgriff auf originär fachwissenschaftliche Überlegungen zur Geschäftsprozessorientierung sowie ihre Konsequenzen für die berufliche Praxis eingeordnet werden, welche Implikationen eine betriebswirtschaftliche Geschäftsprozessorientierung für berufliche Bildung mit sich bringt.

Geschäftsprozessorientierung ist in erster Linie ein betriebswirtschaftliches Organisationsprinzip mit nachhaltigen Auswirkungen auf die Arbeitsgestaltung und die Arbeitsanforderungen der Mitarbeiter und schließlich in den letzten Jahren auch auf die Ausgestaltung beruflicher Ausbildungsgänge. Dabei werden unter dem Begriff der Geschäftsprozessorientierung sehr unterschiedliche Reorganisationsansätze (z. B. radikale Top-Down-Ansätze des Business Process Reengineering nach HAMMER 1990 bzw. HAMMER/ CHAMPY 1993; DAVENPORT/ SHORT 1990, moderatere Ansätze des (Geschäfts)Prozessmanagement nach STRIENING 1988/1995, Prozessverbesserungen nach HARRINGTON 1991), subsumiert, die in den Grundzügen zwar Gemeinsamkeiten bezüglich der starken Fokussierung auf Unternehmensprozesse zeigen, im Detail jedoch z. B. hinsichtlich der Reorganisationsgestaltung, der Mitarbeiterbeteiligung, der anzustrebenden Aufbau- und Ablauforganisation durchaus erhebliche Unterschiede aufweisen. Nachdem in den 1990er Jahren bei vielen Unternehmen, die ein Reengineering vollzogen hatten, bereits Ernüchterung einsetzte, da die in Aussicht gestellten quantensprungartigen Leistungsverbesserungen nicht erzielt werden konnten, wurden in den letzten Jahren nicht allein innerbetriebliche Geschäftsprozesse in den Blick genommen, sondern unternehmensübergreifend Wertschöpfungsketten definiert und optimiert (vgl. BUSIAN/ PÄTZOLD 2004). Praxisstudien wie aktuell der BPTrends-Report „The State of Business Process Management“ zeigen auf, dass betriebliche Herangehensweisen und Erwartungen an die Geschäftsprozessorientierung bis heute ausgesprochen heterogen sind und von abteilungsinternen Prozessoptimierungen bis zu funktionsübergreifenden End-to-End-Orientierungen reichen (vgl. WOLF/ HARMON 2010; SCHMELZER/ SESSELMANN 2010, 52f). Eine Auseinandersetzung mit der betriebswirtschaftlichen Organisationstheorie und der Wirtschaftsinformatik verdeutlicht letztlich, dass es 'die eine' Geschäftsprozessorientierung als verlässliche wissenschaftliche Grundlage, die Pate bei Curriculumentwicklungen stehen könnte, nicht gibt, dass aber auf alle Fälle erhebliche Veränderungen in den Bezugsdisziplinen kaufmännisch-verwaltender Berufe zu konstatieren sind, die sich letztlich auch sehr nachhaltig beispielsweise auf kaufmännische Tätigkeitsfelder auswirken (und *vice versa*).

Über die letzte Dekade hinweg ist Geschäftsprozessorientierung aber über diese betriebswirtschaftliche Betrachtung hinaus „zu einer neuen Leitlinie für die Gestaltung beruflicher Bildung avanciert“ (STUBER 1999, 11). Vor dem Hintergrund der zunehmenden Hinwendung zu einer prozessorientierten Organisationstheorie ist zu fragen, welchen Einfluss Geschäftsprozesse auf die Curriculumkonstruktion in der beruflichen Bildung haben und ob die Geschäftsprozessorientierung vor dem Hintergrund dieser Debatte geeignet sein könnte, die Zielgrößen beruflicher Bildung zu beeinflussen oder zu schärfen. Ähnlich wie in den korrespondierenden Fachwissenschaften bleibt der Ansatz der (Geschäfts-)Prozessorientierung derzeit in der Didaktik beruflicher, insbesondere kaufmännisch-verwaltender Bildungsgänge in Schule und Betrieb oft noch unscharf oder sogar widersprüchlich und ist mit vielen Forschungs- ebenso wie mit Implementationsdesiderata verbunden. Die folgende Diskussion curricularer Konsequenzen aus den neueren Entwicklungen in den wirtschaftswissenschaftlichen Bezugsdisziplinen bezieht sich in einem ersten Schritt auf kaufmännisch-verwaltende Berufe, nimmt knapp aber auch Überlegungen zu anderen Berufsfeldern auf. Deutlich werden soll dabei, dass es bei einem (geschäfts-)prozessorientierten Unterricht weder darum gehen soll, funktionalistisch verkürzt Fertigkeiten für einzelne betriebliche Prozesse oder Teilprozesse zu schulen, sondern dass zu fragen ist, inwieweit eine betriebliche Prozessorientierung über die Betrachtung einzelner Prozesse hinaus geeignet ist, ein neues Licht auf die Anforderungen an einen kompetent handelnden Mitarbeiter zu werfen.

Das folgende Rahmenmodell, das eine Betrachtung aus der Perspektive der Betriebswirtschaft und der Wirtschaftsinformatik integriert, dient hier als Grundlage einer Diskussion, in wie weit die Geschäftsprozessorientierung vor der Folie der wissenschaftlichen Diskussion berufliche Curricula beeinflusst oder beeinflussen sollte. Wie in der weiteren Diskussion deutlich werden soll, kann dies dazu beitragen, eine verengte unterrichtliche Betrachtung der Geschäftsprozessorientierung zu vermeiden:

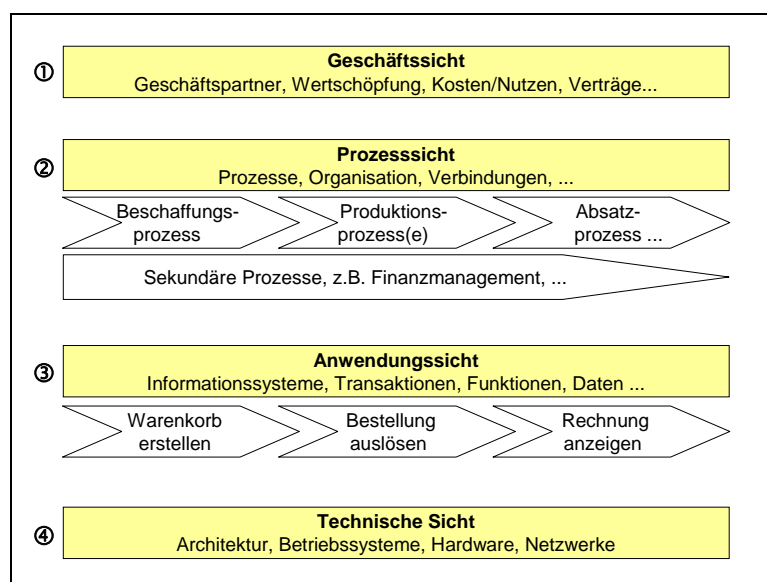


Abb. 1: Rahmenmodell: Sichtweisen auf Geschäftsprozesse
(in Anlehnung an SCHUBERT 2003, ff.)

Im Rahmen der Geschäftssicht ① wird fokussiert, wie die Wertschöpfung zu Stande kommt, wer daran beteiligt ist (im Falle der unternehmensübergreifenden Integration ggf. mehr als ein Unternehmen), welche Beziehungen zu Lieferanten und Abnehmern bzw. Kooperationspartnern bestehen, welche Anforderungen die Kunden stellen usw. Bei der Prozesssicht ② werden die Prozesse als funktionsüberschreitende Verkettungen wertschöpfender Aktivitäten und ihre Schnittstellen in den Blick genommen; Geschäftsprozesse, die einen direkten Beitrag zur Wertschöpfung leisten, werden dabei oftmals als primäre Prozesse, unterstützende Prozesse als Sekundärprozesse gekennzeichnet.

Während die Ebenen ① und ② eher betriebswirtschaftlich geprägt sind, werden bei den Ebenen ③ und ④ Fragen der (Wirtschafts-)Informatik angesprochen: Die Anwendungssicht ③ hebt auf die beteiligten Applikationen (z. B. ERP-Systeme), Daten und Funktionen des Informationssystems, Formatstandards, Zugriffe und Zugriffsberechtigungen etc. ab. Bei der technischen Sicht ④ werden die eingesetzten Betriebssysteme, die Hard- und Software, die Architektur der Informationssysteme, Netzwerktechnologien etc. betrachtet. Eine „umfassend geschäftsprozessorientierte“ Sichtweise beruht darauf, dass die unterschiedlichen Ebenen dieses Rahmenmodells in den Blick genommen werden und diese auch bei curricularen Entscheidungen berücksichtigt und aufeinander bezogen werden. Mehrere curriculare Konsequenzen leiten sich ab, die in den nachfolgenden Unterkapiteln diskutiert werden.

2.1 Verstärkte Vernetzungen bei der Betrachtung von Funktionsbereichen und Teilprozessen

Von den Mitarbeitern verlangt die Umgestaltung der Unternehmensorganisation in zunehmendem Maße ein Prozessdenken, das auch eine unternehmensübergreifende Perspektive mit aufnimmt. Gerade vor dem Hintergrund, dass die funktionale Unternehmensgliederung für viele Unternehmen und ihre Mitarbeiter bis heute eine bewährte Selbstverständlichkeit, ein fester Bestandteil der Unternehmenskultur war, ist ein solches Umdenken nicht leicht zu vollziehen. Unmittelbar einleuchtend ist daher, dass auf der Ebene der Prozesssicht (Ebene ②) 'geschäftsprozessorientierte' Curriculumelemente über die Beleuchtung einzelner Funktionsbereiche hinausweisen müssen, also beispielsweise im betriebswirtschaftlichen Unterricht betriebliche Funktionen (Beschaffung – Produktion – Absatz) nicht isoliert voneinander behandelt und von den relevanten Sekundärprozessen (Finanzmanagement, Personalmanagement, Technologieentwicklung...) abgeschnitten thematisiert werden sollten.

Eine Neuorientierung setzt aber voraus, dass Wege gefunden werden, gerade auch Prozesse und Vernetzungen adäquat unterrichtlich zu behandeln. Traditionell haben in herkömmlichen Lehrplänen und auch Lehrbüchern lineare Darstellungsweisen Tradition und sind Ausdruck einer Form disziplinorientierter Curriculumentwicklung, die das „Ritual des Abarbeitens von fachsystematisch geordneten Begriffshierarchien“ (TRAMM 2003, 8) nahe legt. Kritik daran wird besonders von Vertretern *situationsorientierter* Curricula geübt – nun muss jedoch vor dem Hintergrund der Überlegungen zur Geschäftsprozessorientierung in den wirtschaftswissenschaftlichen Bezugsdisziplinen gefolgert werden, dass es gerade auch wegen dieser *fachwissenschaftlichen* Entwicklungen veränderte Herausforderungen gibt, denen traditionelle

disziplinierte Curricula [die nicht unbedingt an wissenschaftliche Entwicklungen angebunden sind, sondern vielmehr der Tradition eines Unterfaches folgen] nicht gewachsen sind. Wenn das 'Denken in Funktionen' zunehmend durch ein 'Denken in Prozessen' abgelöst werden soll, so sind gerade die Schnittstellen zwischen Prozessen unterrichtlich zu thematisieren, die Integration von Funktionen im Rahmen interdisziplinärer Lehr-Lern-Situationen zu adressieren und das Verhältnis von Primär- und Sekundärprozessen zu beleuchten.

Dies hat eine zunächst paradox anmutende Konsequenz: Während in der Vergangenheit disziplinierte Curricula aufgrund ihrer Stoffüberfrachtung und additiv vermittelten Faktenwissens kritisiert wurden, wird es nun **gerade vor dem Hintergrund der Disziplin** erforderlich, Zusammenhänge herzustellen: „Das moderne Verständnis der Betriebswirtschaftslehre als entscheidungs-, handlungs-, verhaltens-, system- und geschäftsprozessorientiert, d. h. als mehrperspektivisch, vernetzt systemisch sowie methodisch und verstärkt projektartig angelegte Wissenschaftsdisziplin verträgt sich daher überhaupt nicht mit der herkömmlichen engen Fächergliederung.“ (MEYER/ BECK 2000, 289) Bezogen auf die Kontroverse „Unterrichtsfächer vs. Lernfelder“ ist an dieser Stelle eine wichtige Schlussfolgerung zu treffen: Völlig unabhängig vom Zuschnitt sei darauf hingewiesen, dass vor dem Hintergrund einer Forderung nach „Vernetzung“ eine horizontale Fächerung ebenso Probleme aufwirft wie eine ggf. vertikale Aufeinanderfolge von Lernfeldern: Es bedarf erheblicher Koordinierungsanstrengungen von Lehrerinnen und Lehrern, um einen systematischen Wissenserwerb auch über Lernfelder (und/oder Fächer) hinweg zu ermöglichen und nicht zuletzt auch Bezüge zwischen Lernfeldern unterrichtlich zu berücksichtigen bzw. bei einer spirallcurricularen Anlage von Kompetenzerwerb entsprechend aufzubereiten.

2.2 Ausrichtung der Ausbildung am Prinzip der Kunden- bzw. Dienstleistungsorientierung

Zwar wurden auch vor der Hinwendung zur Prozessorientierung Unternehmensabläufe im Rahmen der Ablauforganisation eines Unternehmens einschließlich ihrer Optimierung unterrichtlich thematisiert (z. B. Ansätze zur Verkürzung von Durchlauf- oder Lieferzeiten). Im Gegensatz zu älteren Ansätzen, deren betriebswirtschaftliche Ausprägungen als operativ oder introvertiert gekennzeichnet werden können (vgl. PICOT/ FRANCK 1995, 25), fordern die neueren prozessorientierten Konzeptionen eine konsequente Orientierung der Prozesse an den Kunden ein.

Der konsequente *Kundenfokus*, das „Fenster zum Kunden“ oder die „kundenorientierte Rundumbearbeitung“ (OSTERLOH/ FROST 2006, 33) werfen ein neues Licht auf das betriebliche Geschehen: Während in der funktionalen Organisation Kunden beispielsweise in Stellenbeschreibungen nur an den wenigen Schnittstellen des Unternehmens nach außen vorkommen (Beschaffungs- und Absatzbereich), ist die übrige Organisation in der funktionalen Organisation gleichsam 'kundenfrei'. In der Prozessorganisation wird die Wertkette kundenorientiert definiert, so dass eine Organisation ohne scharfe Abgrenzungen zu den Kunden entsteht. So gelangt man auch zu einer betriebsübergreifenden Betrachtung, die an Unternehmensgrenzen nicht halt macht. Dies gilt nicht ausschließlich für die Beziehungen zum

Absatzmarkt, sondern auch hinsichtlich der engen Verknüpfung zu Lieferanten auf der Beschaffungsseite eines Unternehmens. So werden Wertketten eines Unternehmens in zunehmendem Maße unmittelbar an die Wertketten von Zulieferern oder Kunden angeschlossen. Hier kann man mit PICOT, REICHWALD und WIEGAND (2003) vom Bild einer „grenzenlosen Unternehmung“ sprechen, da neue Formen zwischenbetrieblicher Zusammenarbeit unter Nutzung moderner Informations- und Kommunikationstechniken die Frage aufwerfen, wo Grenzen zwischen Institutionen zum Teil unscharf werden und wie die Schnittstellen zwischen Unternehmen zu gestalten sind. [Einzuräumen ist allerdings, dass empirische Befunde andeuten, dass Kunden in der Realität derzeit offenbar noch eine vergleichsweise niedrige Bedeutung bei der Geschäftsprozessdefinition eingeräumt wird, vgl. SCHMELZER/SESSELMANN 2010, 46) Neben dieser unternehmensexternen Kunden-Lieferanten-Perspektive werden im prozessorientierten Unternehmen zunehmend unternehmensinterne Kunden-Lieferanten-Beziehungen relevant, d. h. innerhalb des Unternehmens werden Abläufe zunehmend derart gestaltet, dass ein Geschäftsprozess als Dienstleister für einen nachfolgenden Prozess im Unternehmen fungiert. Dementsprechend werden abnehmende Stellen im Unternehmen als unternehmensinterne Kunden begriffen (vgl. GÖPPEL 2010, 25).

2.3 Integrative Betrachtung der Ebenen der Geschäftsprozessorientierung

Bezogen auf Abb. 1 ist zu diskutieren, welche der vier Ebenen des Modells in einem kaufmännischen Bildungsgang in welcher Intensität erschlossen werden können oder sollten. So wäre es reduktionistisch, wenn zwar Prozesse auf der Ebene ② zum Ausbildungsgegenstand werden, die Geschäftssicht (Ebene ①), also beispielsweise operative, strategische oder normative Managemententscheidungen sowie Führungs- und Kontrollprozesse, aber ausgeblendet wird. Im Zuge einer zunehmenden Prozessausrichtung von Unternehmen gewinnt neben der horizontalen auch die vertikale Integration an Bedeutung: Dies bedeutet, dass Sachbearbeiterinnen und Sachbearbeiter auch ein Verständnis für operative, strategische und normative Managemententscheidungen sowie für Führungs- und Kontrollprozesse gewinnen sollten und die Einbettung von Tätigkeiten in den Gesamtzusammenhang betrieblicher Zielsetzungen und Gestaltungsentscheidungen reflektieren können müssen (vgl. TRAMM 2002a, 29/30).

Ebenso muss es aber auch als reduktionistisch eingeschätzt werden, wenn in einigen vermeintlich geschäftsprozessorientierten didaktischen Ansätzen beinahe ausschließlich graphisch dargestellten Prozessabläufen bzw. ereignisgesteuerten Prozessketten, die eigentlich der Geschäftsprozessmodellierung dienen, hohe unterrichtliche Relevanz eingeräumt wird (=> Konzentration auf Ebene ③). Beispielsweise verweist KOCHENDÖRFER (2003, 95ff.) auf die unterrichtliche Bedeutung von ARIS, dem „Architekturkonzept integrierter Informationssysteme“, das seit Ende der 1980er Jahre vom Wirtschaftsinformatiker August-Wilhelm Scheer entwickelt wird und als Werkzeug bei der Modellierung von SAP R/3 verwendet dient. KOCHENDÖRFER (2003, 95) erhofft sich, dass eine derartige Modellierung Denkschemata zur Verfügung stelle, die komplizierte, undurchschaubare Gefüge auf wenige bedeutsame Merkmale und Grundstrukturen reduzieren. Jedoch stellen Modellierungen ereignisgesteuerter Prozessketten mit Hilfe von ARIS im Gegensatz zu den Ausführungen von

KOCHENDÖRFER gerade keine originäre „Lehr- und Lernmethode“ dar, sondern sind daraufhin zu überprüfen, ob sie tatsächlich geeignet sind, „systemorientiertes Denken“ zu fördern und komplexe Abläufe sichtbar zu machen. Das Wissen um Geschäftsprozesse und gegebenenfalls eine didaktische Reduktion dieser Prozesse für den Unterricht oder die hier erfolgte Beschränkung auf Modellierungsformen ersetzen nicht die „Analyse und Transformation beruflicher Arbeitsprozesse in didaktisches Handeln“ (STUBER 1999, 17 und 22). Die Komplexität und Mehrdimensionalität beruflichen Handelns wird durch Prozesskettenmodellierungen allein nicht adäquat abgebildet (vgl. TRAMM 2002b, 23 f.).

2.4 Adäquate Integration von integrierten Informationssystemen

Unstrittig ist, dass informationstechnische Entwicklungen eine zentrale Rolle im Kontext der Geschäftsprozessorientierung spielen. Wenn die Wirtschaftsinformatik als Wissenschaftsdisziplin anzusehen ist, „die Abläufe in Unternehmen und auf Märkten deskriptiv und präskriptiv strukturiert sowie darüber hinaus auch mit Hilfe von Modellen optimiert und simuliert und somit auch neue Erklärungen für komplexe ökonomische Systeme formuliert und prüft“ (GETSCH/ PREISS 2003a, 201 f.), stellt sich die Frage, wie Erkenntnisse der Wirtschaftsinformatik in kaufmännisch-verwaltenden Berufen curricular und unterrichtlich zu berücksichtigen sind.

In der Vergangenheit blieb der Beitrag der Wirtschaftsinformatik für die Modernisierung kaufmännischer Bildung oft vordergründig auf die mediale bzw. allein methodische Seite verengt (vgl. GETSCH/ PREISS 2003a, 201): So wurde eher traditionell im kaufmännischen Unterricht Office-Software (z. B. Textverarbeitungs- oder Tabellenkalkulationsprogramme) genutzt, um die Unterrichtsstoffe methodisch anzureichern und die Bedienung dieser Programme zu schulen, oder kommerzielle Anwendungssoftware (z. B. Finanzbuchhaltungssoftware) in einzelnen „Minigeschäftsgängen“ eingesetzt, die nicht einmal die Realität in Kleinstunternehmen widerspiegeln. Darüber hinaus gab es speziell für schulische Belange entwickelte Software, die jedoch eher an traditionellen Lehrinhalten und tradierten Lehrplänen ausgerichtet ist (vgl. GETSCH/ PREIS 2003a, 201; SIEMON 2004, 7).

Im Zuge der Geschäftsprozessorientierung stellt sich hingegen die Herausforderung, nicht anlässlich einzelner Themen und Funktionen die Unterstützung durch die Datenverarbeitung in Form einzelner Module zu thematisieren, sondern gerade die Datenintegration mittels ERP-Systemen systematisch in den Unterricht einzubeziehen und ein Verständnis für den Zusammenhang der Daten aufzubauen, also die Ebenen ②, ③ und gegebenenfalls ④ in Abb. 1 angemessen didaktisch miteinander zu verschränken. Ziel muss es sein, „die Chance zum didaktisch strukturierten Umgang mit symbolisch vermittelter betrieblicher Komplexität im Rahmen von Schule“ (TRAMM 2004, 138) zu nutzen. Dabei ist einzuräumen, dass gerade integrierte Informationssysteme dazu beitragen, dass Zusammenhänge und Aufgabenstellungen intransparenter werden, da „die standardisierten Teilaufgaben hinter der Bildschirmoberfläche verschwinden“ (GETSCH/ PREISS 2003a, 212), woraus sich – noch verstärkt bei Electronic-Business-Anwendungen – eine große fachdidaktische Herausforderung ergibt: Bei der Integration von ERP-Software (heute oftmals SAP oder NAVISION) in den Unterricht

kommt es also weniger auf das Handling von Programmen oder die reine „Maskenbedienung per 'Knopfclicks'“ im Sinne eines Skilltrainings an, sondern auf den Aufbau von strukturellem Wissen zu geschäftsprozessbezogenen Informationssystemen das Verständnis für Prozessabläufe und das erforderliche Schnittstellenmanagement (vgl. ENGELHARDT/ BUDDE 2003, 11/12; BUDDE 2004, 163/168). WILBERS (2010, 68f.) unterscheidet – ohne dass derzeit empirisch belegt werden kann, welchen Stellenwert heute welche Einsatzform von ERP im Unterricht tatsächlich hat – den „illustrativen Einsatz“ von ERP im Unterricht (bspw. mittels einiger Screenshots) und den „sequenziellen“ Einsatz, bei dem sich ‚traditioneller Unterricht‘ und ERP-Phasen abwechseln. Außerdem stellt er den „ERP-Einsatz in Lernfirmen“ (gerade auch in vollzeitschulischen Bildungsgängen) sowie in Projekten, Fällen und Lernsituationen vor. Eine besondere unterrichtliche Herausforderung bleibt es, nicht nur die horizontale Integration von Unternehmensfunktionen durch integrierte Informationssysteme zu erarbeiten, sondern auch die vertikale Integration von Administrations-, Dispositions-, Planungs- und Kontrollsystemen. Der Umgang mit integrierten Informationssystemen kann sinnvollerweise kein 'add-on', keine einmalige oder sporadische Anreicherung des Unterrichts sein, sondern die Entscheidung für die Einbindung dieser Systeme ist grundsätzlicher Natur: Systematisch zu untersuchen bleibt dabei jedoch, wie es gelingen kann, ERP-Systeme als Lerngegenstand zur Erschließung kaufmännischen Wissens zu nutzen (vgl. bspw. GETSCH/PREISS 2003a; SIEMON 2004). In jedem Fall sei darauf hingewiesen, dass eine gelingende Einbindung von ERP-Lösungen in den Unterricht an berufsbildenden Schulen mit PONGRATZ (2010) als Schulentwicklungsprojekt zu kennzeichnen ist, das neben den Ebenen der Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung zusätzlich die Facette der „technischen Entwicklung“ beinhaltet – wobei hinsichtlich der Personalentwicklung kritisch einzuwenden ist, dass es sich hier nicht allein um ein „Schulentwicklungsprojekt“ handeln kann, sondern bei einer avisierten breiten Implementation von ERP im Unterricht die Frage zu stellen ist, an welcher Stelle in der Lehreraus- und -fortbildung diese Thematik insgesamt aufzugreifen ist (vgl. PONGRATZ 2010, 143f).

2.5 Curriculare Berücksichtigung der Thematik „Reorganisation“ und daraus erwachsender Konsequenzen für die Mitarbeiter

Eine gründliche Beschäftigung mit betriebswirtschaftlichen Konzepten zur Geschäftsprozessorientierung zeigt auf, dass es in diesen Konzepten nicht nur darum geht, einzelne Arbeitsabläufe zu reorganisieren oder isolierte Geschäftsprozesse zu optimieren, sondern darum, Unternehmen als Ort radikaler Umbrüche oder kontinuierlicher Verbesserungen bzw. einer Kombination aus beiden Veränderungsstrategien zu betrachten. Diese Strategien unterrichtlich zu thematisieren, ist schon vor dem Hintergrund der geschilderten fachwissenschaftlichen Entwicklungen erforderlich – bei einer allein wissenschaftlich orientierten Legitimation und Ausrichtung der Inhaltsauswahl kann und darf man hier jedoch nicht verharren, da die prozessorientierte Reorganisation nicht allein ein fachwissenschaftlich relevantes Thema ist, sondern zentral die Gestaltung von Arbeitsplätzen, die Qualifikationsanforderungen an Mitarbeiter der unterschiedlichsten Bereiche sowie letztlich auch das (Selbst-)Verständnis von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern berührt. Insbesondere angesichts der offenen bzw.

derzeit sehr differenziert zu beantwortenden Frage, ob durch neue Organisationskonzepte, zu denen auch die Geschäftsprozessorientierung zählt, beruflich-betriebliche Gestaltungsspielräume des Individuums wachsen und das Subjekt im Arbeitsprozess tatsächlich eine Aufwertung erfährt oder ob Beschäftigte in erster Linie „mehr Druck durch mehr Freiheit“ erfahren (vgl. LEHMKUHL 2009; GLISSMANN/PETERS 2001), ergeben sich auch unterrichtliche Herausforderungen. HEID (1998, 9) führt im Rahmen eines Aufsatzes, der sich mit der Frage beschäftigt, wie sich die individuelle und gesellschaftliche Entwicklung mit ökonomischen Qualifikations-Erfordernissen in Einklang bringen lässt, aus:

„Lernende können und sollten – auch in der betrieblichen Praxis – Gelegenheit erhalten, ihre Urteilskompetenz zu entwickeln, zu konsolidieren und natürlich auch zu praktizieren. Dabei geht es im besonderen um die Entwicklung der Fähigkeit, sich kompetent und kritisch an Diskursen zu beteiligen, in denen zumindest die arbeitsorganisatorischen Bedingungen der Qualifikationsverwertung vorbereitet und begründet werden. Wenn es den Unternehmensleitungen ernst ist mit der Forderung, jeder Mitarbeiter müsse lernen, unternehmerisch zu denken, dann müssen diese Mitarbeiter auch Gelegenheit erhalten, sich in die Strukturen und Prozesse unternehmerischen Entscheidens und Handelns folgenreich einzubringen.“

Daraus ergibt sich auch, dass der bisherige Fokus, der sich vorrangig auf kaufmännisch-verwaltenden Berufe bezog, zu eng gesetzt ist: Nimmt man die Literatur zu Geschäftsprozessorientierung ernst und geht davon aus, dass in der Praxis tatsächlich die dort skizzierten Entwicklungen sichtbar werden, so sind die Auswirkungen viel weitreichender, als dass eine Veränderung kaufmännisch-verwaltender Lehrpläne allein ausreichte. Werden tatsächlich in Unternehmen vor dem Hintergrund der Prozessoptimierung vormals arbeitsteilig ausgeführte Aufgaben re-integriert, Entscheidungen delegiert und Hierarchien flacher, so ist nicht nur kaufmännisch-verwaltende Sachbearbeitung von erheblichen Veränderungen betroffen, sondern die Arbeit in unterschiedlichsten Berufsfeldern und auf allen Hierarchiestufen verändert sich tiefgreifend. Während aber beispielsweise in den neu geordneten Industrie- und Handwerksberufen im Metall- und Elektrobereich im Rahmen der Ausbildungsordnung und des berufsbezogenen lernfeldorientierten Unterrichts entsprechende Anforderungen abgebildet sind, ist das (berufsübergreifende) Fach „Wirtschafts- und Sozialkunde“ oder „Politik/Gemeinschaftskunde“ oft noch sehr traditionell strukturiert (vgl. z. B. KOCHENDÖRFER 2004): Zwar haben die „Elemente für den Unterricht der Berufsschule im Bereich Wirtschafts- und Sozialkunde gewerblich-technischer Ausbildungsberufe“ der KMK zwischenzeitlich im Jahr 2008 eine Überarbeitung erfahren, in dem nun bspw. erstmals der Themenbereich „Wandlung der Arbeitswelt“ benannt wird, dies erfährt jedoch abgesehen vom Schlagwort „Mobilität und Flexibilität des Einzelnen“ keine Präzisierung über entsprechende Inhalte (KMK 2008, 2).

3 Zur curricularen Bedeutung der Persönlichkeitsorientierung

Gerade die Überlegungen im Kapitel 2.5 weisen besonders deutlich darauf hin, dass berufsschulischer Unterricht in der Pflicht steht, Herausforderungen, die sich Schülerinnen und Schülern im beruflichen Leben ebenso wie im privaten und gesellschaftlichen Kontext stellen (werden), aufzugreifen – hier soll daher der Blick in einer weiteren Diskussionsschleife nun

darauf gerichtet werden, inwieweit Überlegungen zur Persönlichkeitsorientierung als curriculare Leitgröße neben Wissenschafts- und Situationsorientierung hilfreich sein können: Grundanliegen dieses Prinzips ist es, Curricula derart zu gestalten, dass die Bedürfnisse des lernenden Individuums und sein Anspruch auf Persönlichkeitsentwicklung besonders berücksichtigt werden (vgl. LIPSMEIER 2000). Es handelt sich hierbei (mindestens!) um ein „wichtiges Regulativ bei curricularen Relevanzentscheidungen“, weil das Persönlichkeitsprinzip die pädagogische Verantwortung gegenüber der individuellen Schülerpersönlichkeit betont (vgl. REETZ 1984, 98). In der beruflichen Bildung ist Persönlichkeitsorientierung als *alleinige* curriculare Legitimationsgrundlage bislang nicht wirksam geworden (vgl. LIPSMEIER 2000, 65) – eine isolierte persönlichkeitsorientierte Curriculumkonzeption unter Ausschluss der Prinzipien Situations- und/ oder Wissenschaftsorientierung erscheint kaum vorstellbar oder sinnvoll, da im Rahmen einer berufsbezogenen Didaktik „die Eingliederung des Lernenden in seine arbeitsteiligen Lebensverhältnisse, also die Funktionalität, konstitutiv für diese Didaktik überhaupt erscheint (BRUCHHÄUSER 2009, 428). Darüber hinaus ist zu berücksichtigen, dass die Bildungsbedürfnisse und Interessen der Lernenden sich stets „in der konstruktiven Auseinandersetzung mit Gegebenheiten und Anforderungen der gesellschaftlichen Wirklichkeit“ (HEID 2003, 20) entwickeln.

REINISCH (2003, 12) zeigt auf, dass vor dem Hintergrund des deutschen Verständnisses, „dass Berufsausbildung Berufsbildung zu sein habe“, curriculare Entwicklungsprozesse weder in einer allein szientifischen noch in einer allein situationsorientierten Variante zum Ziel führen, sondern dass es bei der Entwicklung curricularer Materialien beispielsweise in der kaufmännischen Berufsausbildung immer auch um die Beantwortung der folgenden Frage gehe: „Was muss eine junge Kauffrau, was muss ein junger Kaufmann wissen und können, um im künftigen Beruf und Leben 'bestehen' und beides im Sinne des eigenen Lebensentwurfes gestalten zu können?“ Durch diese Frage zeigt sich, dass die vorangehenden Überlegungen im Kapitel 2 dieses Aufsatzes letztlich nicht allein abstrakt zu diskutieren sind, sondern auf das Lernsubjekt im Spannungsfeld zwischen externen Anforderungen und eigenem Lebensentwurf zu beziehen sind. Anders als REETZ, der die Persönlichkeitsorientierung (nur) als interdependent zu den beiden Prinzipien Wissenschafts- und Situationsorientierung einordnet, plädiert REINISCH dafür, das Persönlichkeitsprinzip als den anderen Prinzipien *übergeordnetes* Prinzip der Curriculumentwicklung hervorzuheben. Hier seien kurz beide Facetten des Prinzips der Persönlichkeitsorientierung angesprochen und entsprechende Problembereiche, die noch als nicht gelöst gelten müssen, benannt. REETZ (1984, 93ff.) arbeitet zwei curriculare Linien heraus, die am Persönlichkeitsprinzip ausgerichtet sind:

1. Zum einen beziehen sich Ansätze auf das Persönlichkeitsprinzip, denen es darum geht, „bestimmte Persönlichkeitsmerkmale als Erziehungsziele oder 'Bildungsideale' zu betonen“ (z. B. Mündigkeit – Entscheidungsfähigkeit – Kreativität, vgl. REETZ 1984, 96). Bei dieser Auslegung von Persönlichkeitsorientierung stehen also weniger empirische Begründungszusammenhänge im Mittelpunkt, die Bildungsinhalte in ihrer spezifischen Leistung legitimieren, sondern eher pädagogisch-normative Rechtfertigungszusammenhänge, mit Hilfe derer geklärt werden soll, wie Lernende ihre Indivi-

dualität gegenüber gesellschaftlichen Anforderungen und Zwängen entfalten können (vgl. TRAMM 2002c, 47).

2. Zum anderen betonen auch pädagogische Ansätze, die besonders Bedürfnisse und Rechte der Lernenden, der heranwachsenden Individuen „gegen Zumutungen der Erwachsenen und ihrer Gesellschaft ... wahren“, das Persönlichkeitsprinzip. Zu nennen sind beispielsweise reformpädagogische Ansätze der „Pädagogik vom Kinde aus“, aber auch curriculare Ansätze, die das Lerngeschehen in einer Art sequenzieren und gestalten, die den Lernbedürfnissen von Schülern, ihrem kognitiven Entwicklungsstand und ihrer bisherigen Sozialisation besonders angemessen sind (vgl. REETZ 1984, 94 f.).

Der Anspruch, dass Berufsausbildung zugleich Persönlichkeitsbildung ist und nicht auf eine Anpassung an Anforderungen des Beschäftigungssystems zu reduzieren ist, wird häufig dadurch zu lösen versucht, „dass dem ökonomischen Qualifikationsbegriff persönlichkeitsbildende Komponenten hinzugefügt werden“ (BÜCHTER 2003, 276): Beispielsweise werden Ziele wie Selbstbestimmung und Partizipation aufgenommen bzw. die Zielsetzung einer umfassenden Handlungskompetenz in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen betont. Kritisch zu fragen ist jedoch, ob und in wie weit dieser Verweis in den Präambeln der Lehrpläne zu einer reinen Legitimationsformel wird oder ob diese Forderungen eingelöst werden können.

Nimmt man aber den Bildungsauftrag ernst, so ist zu fragen, ob die in dieser Arbeit in den Blick genommene Geschäftsprozessorientierung mit dem Persönlichkeitsprinzip vereinbar ist oder ob Qualifikationsanforderungen unter den Bedingungen der Geschäftsprozessorientierung und die Entwicklung der Persönlichkeit ggf. divergierende Zielsetzungen sind (vgl. auch Kapitel 2.5). Beispielsweise fürchtet Rita MEYER (2002, 110/111), dass aktuelle Diskussionen um eine Modernisierung von Aus- und Weiterbildung im Sinne der Prozessorientierung mit einer „deutlich ökonomischen Orientierung und engen Bildung an betriebliche Verwertungsinteressen“ einhergehen: „Explizit pädagogische Aspekte, u. a. die Frage, was diese Entwicklung für die Subjekte hinsichtlich ihrer individuellen Kompetenzentwicklung bedeutet, werden meist ausgeklammert.“ MEYER (2002, 112) fordert eine Klärung, „inwieweit individuelle, auf die eigenen psychischen Bestände, Motivations- und Handlungsstrukturen gerichtete Prozesskompetenzen dazu beitragen, Auszubildende und Arbeitnehmer in die Lage zu versetzen, die Herausforderungen eines permanenten Wandels der Arbeits- und Qualifikationsanforderungen zu meistern“.

Zu erinnern ist in diesem Zusammenhang an das ursprüngliche Verständnis von Arbeitsprozess-Wissen, mit dem Wilfried KRUSE die Hoffnung verbunden hatte, es möge die Beschäftigungsmöglichkeiten von Facharbeitern erhöhen, die Gestaltungspotentiale von Mitarbeitern stärken und eine Gegenmacht zur Dominanz des Managements bilden (vgl. KRUSE 2001). Die Befunde zu den veränderten Gestaltungspotentialen und Qualifikationsanforderungen aufgrund von unternehmerischen Reorganisationsstrategien aus dem letzten Jahrzehnt sind jedoch nicht eindeutig oder einheitlich. BRÖDNER und LATNIAK (2002) beispielsweise

zeigen in einer Analyse von 30 Fallstudien eine Dichotomie von „high road“- und „low road“-Ansätzen in Innovationsprozessen auf: Unternehmen, die einer „high road of innovation“ folgen, bemühen sich, qualifikatorische Potenziale zu nutzen und Kompetenzen zu entfalten, um strategisch neue Geschäftsfelder zu erschließen, ohne dabei „auf erfolgskritische Prozessinnovationen zur Aufwandssenkung zu verzichten“ (BRÖDNER/ LATNIAK 2002, 114). Zur Umsetzung dieser Strategie wird eine hohe Autonomie der Beschäftigten auf der Grundlage konsequenter Dezentralisierung in Verbindung mit systematischer Personalentwicklung als notwendig erachtet. Weitere Merkmale des „high-road-Typus“ sind ganzheitliche Arbeitsaufgaben, ein sorgsamer Umgang mit Wissensteilung, eine integrierte Produktentwicklung sowie Innovationsnetzwerke in Kooperation mit anderen Unternehmen (vgl. BRÖDNER/ LATNIAK 2002, 118ff.). Unternehmen auf der „low road of innovation“ hingegen können durch folgende Merkmale gekennzeichnet werden: Kostensenkungen durch Personalreduzierung und Outsourcing, Beschleunigung der Abläufe durch Zusammenfassung von arbeitsteiligen Einzelaufgaben zu Geschäftsprozessen allein nach Wertschöpfungsgesichtspunkten, Arbeitsverdichtung, Tendenz zur Beschäftigtenspaltung in hochqualifizierte Kernbelegschaften und niedrig qualifizierte Randbelegschaften, die nur temporär eingesetzt werden (vgl. BRÖDNER/ LATNIAK 2002, 115ff.).

Diese Charakterisierung verdeutlicht, dass sowohl Betriebe des „high-road-Typus“ als auch des „low-road-Typus“ als Reorganisationsprinzip Geschäftsprozessorientierung reklamieren können, so dass die Folgen einer geschäftsprozessorientierten Reorganisationsstrategie für die Mitarbeiter immer schwerer zu umreißen sind. Die Bewertung der Folgen der hier vorgestellten Entwicklungen für Arbeitnehmende ist dabei ausgesprochen schwierig, und dies muss sich entsprechend auch in der berufspädagogischen Diskussion um dieses Thema widerspiegeln: Führt man sich vor Augen, dass die Geschäftsprozessorientierung letztlich im Kern eine Rationalisierungsstrategie ist, die aus Unternehmenssicht vor allem der kosten- und zeitmäßigen Optimierung organisatorischer Unternehmensprozesse dient, so mutet es ein wenig zynisch an, wenn PICOT/ REICHWALD/ WIGAND (2003, 465) das Leitbild eines Mitarbeiters zeichnen, der „versucht, in Veränderungen zuerst das Positive zu sehen“. Berufspädagogische Konzepte müssten hier hingegen auch aufgreifen, dass betriebliche Gestaltungsprozesse durchaus in einem „konflikträchtigen Raum“ stattfinden, in dem verschiedene Interessenlagen und Perspektiven der beteiligten Akteure aufeinander treffen (vgl. GERDS 1999, 5).

Weder ein „Wunschverzeichnis“ geeigneter Kompetenzen noch das Wissen um konkrete Arbeits- und Geschäftsprozesse kann aber nun auch und gerade angesichts dieses Spannungsfeldes die curricular-didaktische Arbeit ersetzen: Es reicht keinesfalls, Anforderungen zu beschreiben und Qualifikationen zu benennen, sondern es ist eine Kernaufgabe didaktischen Handelns, Lernprozesse derart zu sequenzieren und zu gestalten, dass sie dem Entwicklungsstand und den Lernbedürfnissen der Schüler angepasst sind. Dabei sind im Kern insbesondere auch die Perspektiven zu berücksichtigen, die im Kapitel 2 aufgerissen wurden: Wie kann es gelingen, dass die Lernenden sukzessive Zusammenhänge und Vernetzungen erkennen, sowohl prozessbezogene als auch prozessübergreifende Kompetenzen erwerben, die Bedeutung von Kunden- bzw. Dienstleistungsorientierung und IT-Integration erkennen, dabei aber zugleich

über enge Arbeitsprozesse hinaus lernen, Managemententscheidungen einzuschätzen und ggf. kritisch auch die Konsequenzen von Reorganisationsprozessen für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in den Blick zu nehmen?

Es stellt sich also die Frage, wie es gelingen kann, zwischen den individuellen Entwicklungsbedürfnissen junger Menschen und den Anforderungen der Arbeitswelt zu vermitteln und dies curricular aufzugreifen. Hier könnte es fruchtbar sein, auf die US-amerikanischen Novizen-Expertenforschung (z. B. BENNER 2001; DREYFUS 2004) oder der deutschen Bildungsgangforschung zurückzugreifen und dort nach Anregungen zu suchen, wie Curricula nach dem Kriterien einer domänenspezifischen Kompetenzentwicklung strukturiert werden können und mit Hilfe von Entwicklungsaufgaben, die auf die Lernbedürfnisse der Lernenden abgestimmt sind, den Weg vom Anfänger zum Experten ebnen können. So regt GERDS (2001, 45 f.) beispielsweise an, Curricula nicht linear zu konstruieren, also eine Anzahl gereihter Lernfelder und Lernsituationen aneinander zu hängen, sondern ein Spiralcurriculum zu erproben, bei dem „Wissensbestände durch die zeitlich versetzte Bearbeitung ähnlicher Arbeitsaufgaben in unterschiedlichen Repräsentationsformen elaboriert werden“; gerade angesichts der Gefahr, auch bei der Sequenzierung von Lernfeldern Zusammenhangwissen zu vernachlässigen (vgl. Kapitel 2.1), liegen hier sicher Potentiale.

Die Autorin dieses Beitrags hatte im Rahmen des BLK-Modellversuchs VERLAS („Verknüpfung von berufsfachlichem Lernen mit dem Erwerb von Sprachkompetenz und mathematisch-naturwissenschaftlicher Grundbildung“) Gelegenheit, mit dem Modellversuchsteam einer Schule in Thüringen zumindest im einzelschulischen Rahmen zu erfahren, wie anspruchsvoll es ist, sprachliche, mathematische und naturwissenschaftliche Basiskompetenzen in Lernfelder und Lernsituationen zu integrieren und sukzessive schülergerecht aufzugreifen (vgl. STÜNING/ BUSIAN 2005 und BUSIAN/ PÄTZOLD et al. 2007). Einzuräumen ist, dass Ansätze, die sich auf den Zuwachs *domänenspezifischer* Kompetenz beziehen, in Deutschland noch am Anfang stehen: RÖBEN (2001, 43) und FISCHER (2000, 44) weisen darauf hin, dass bislang in der berufswissenschaftlichen Literatur ein „eigener analytisch fundierter und empirisch abgesicherter Begriff ausgebildeter Expertise und des zu ihr führenden Entwicklungsprozesses“ (RÖBEN 2001, 43) fehle.

Auch TRAMM (2009b) wählt aktuell im Zuge der Projekte (Lerne*MFA) („Lernfeldinnovationenetzwerk Medizinische Fachangestellte“ und EvaNet-EH („Evaluation des Innovationsnetzwerks Einzelhandel in Hamburg“)) eine kompetenzorientierte Zugangsweise: Hier wird eine Kompetenzmatrix über die Lernfelder einerseits und so genannte „Kompetenzdimensionen“ andererseits gespannt und eingeordnet, in welchen Lernfeldern sukzessive welcher Beitrag zu einer Entwicklung der Kompetenzen geleistet werden kann. Dabei weist TRAMM (2009b) ausdrücklich darauf hin, dass sowohl der Entwurf der Kompetenzdimensionen als auch die Annahmen zur Kompetenzentwicklung sich auf dem „Niveau begründeter Annahmen und pragmatischer Plausibilität bewegen“, entsprechende Forschung (noch) ausstehe.

Gerade angesichts der Forschungsdesiderate zur berufsspezifischen Kompetenzentwicklung könnte es fruchtbar sein, an ältere Überlegungen zur Bildungsgangarbeit zu erinnern, die aus

dem Kollegsulversuch vorliegen, anzuknüpfen und den dort vollzogenen Perspektivwechsel von einem fachsystematischen zu einem subjektbezogenen Curriculumkonzept konstruktiv aufzunehmen. Während es alltagssprachlich zunächst als leicht erscheint, sich über den Begriff des Bildungsganges zu verständigen – und beispielsweise zur Umsetzung der Lernfeldorientierung der Begriff des Bildungsgangs oder der Bildungsgangkonferenz in aller Munde ist –, so erweist er sich als „diffus und offen...“, wenn man ihn für wissenschaftliche Zwecke einzugrenzen versucht“ (GRUSCHKA 1985, 36 f.). Wird unter Bildung nach BLANKERTZ (1975) aus didaktischer Perspektive „die vermittelnde Kategorie zwischen den Ansprüchen der objektiven Welt und dem Recht auf Selbstsein des Subjekts“ verstanden, so muss auch im Konzept des Bildungsgangs ein objektives und ein subjektives Element sichtbar werden (vgl. GRUSCHKA 1985, 37); Während die objektive Seite eines Bildungsgangs z. B. Eingangsvoraussetzungen, Fachcurricula, Praktika und Prüfungsverfahren aufzeigt, geht es bei der subjektiven Seite darum, den „Gang“ der Bildung in der Perspektive der Lernenden zu betrachten – es wird gefragt, wie die Schülerinnen und Schüler die ihnen gestellten Aufgaben deuten, ob sie das schulische Lernangebot als passend und hilfreich wahrnehmen und ob es ihnen gelingt, ihre Kompetenzen weiter zu entwickeln und ihre (berufliche) Identität auszubilden (vgl. GRUSCHKA et al. 1985; REINISCH 1996, 320; KEISER 2004, 60).

Bildungsgangforschung ist daran anschließend bemüht, Lernerbiographien zu rekonstruieren, um „sich tatsächlich ereignenden Lernprozessen, Fortschritten, Verzögerungen, Verstehenshindernissen und Verstehensbrüchen der Lernenden in ihren Bildungsgängen“ (HERICKS 1998, 176) auf die Spur zu kommen. Eigentlich würde eine subjektorientierte Bildungsgangdidaktik es erfordern, individuelle Anlagen von Lernenden zu analysieren, um passende Entwicklungspläne zu konzipieren und entsprechendes pädagogisches Handeln zu rechtfertigen. Da eine solche Passung i. d. R. nicht möglich ist, wird der Weg beschränkt, „typische Bildungswege“ zu entwickeln, „Muster für Bildungsgänge zu entwerfen und zur Auswahl und Entscheidung anzubieten“ (BONZ 2003, 162). Ob dies angesichts zunehmend heterogener Bedingungen im berufsbildenden Schulwesen hinreichend ist und welche Individualisierungsnotwendigkeiten darüber hinaus auf der Mikroebene der Unterrichtsentwicklung zu wählen sind, kann an dieser Stelle nicht abschließend diskutiert werden – zumindest aber ermöglicht es die Bildungsgangdidaktik, berufliche Handlungssituationen als didaktische Bezugspunkte aufzugreifen, in ihrer Widersprüchlichkeit zu beleuchten und dabei zugleich mit der Persönlichkeitsentwicklung der jungen Menschen einen eigenständigen, nicht vom Primat der Ökonomie beherrschten Aufgabenbereich zu bewahren.

Insgesamt ist zu konstatieren, dass die hier angestellten Überlegungen zur Persönlichkeitsorientierung von Ordnungsmitteln aufzeigen, dass isolierte Betrachtungen zu „Wissenschafts- vs. Situationsorientierung“ (vgl. Kapitel 1) im curricularen Kontext nicht zum Ziel führen: Akzeptiert man, dass das eigentliche Subjekt der Bildung nur der Sich-Bildende selbst sein kann und dass Lehrende zwar die Möglichkeit und Aufgabe haben, Bedingungen erfolgreichen Lernens zu organisieren, jedoch das „Selbst-Lernen des Lernenden weder ersetzen noch erübrigen“ (HEID 1998, 8) können, so hilft dies sowohl bei der Auswahl und Sequenzierung von Lerngegenständen und der Umsetzung der im zweiten Kapitel dieses Aufsatzes aufge-

worfenen Forderungen als auch bei einer Klärung der Frage, welche Lern- und Verstehensprozesse in der Schule und im Betrieb ablaufen können (vgl. PÄTZOLD 2000, 76). Gerade angesichts der Heterogenität der Schülerinnen und Schüler in der beruflichen Bildung, der in den letzten Jahren endlich größere Aufmerksamkeit geschenkt wird, müssen diese Überlegungen dringend einbezogen werden, will man nicht eine Bildungsgangplanung betreiben, in der man die Lernenden ignoriert.

4 Abschlussfazit – oder eher ein Zwischenruf zur weiteren Aufhellung und Implementation des Lernfeldansatzes

In diesem Aufsatz soll und kann nicht auf die organisatorische und unterrichtliche Implementation der Lernfeldorientierung auf der *Meso-* oder *Mikroebene* eingegangen werden, die ebenfalls nach wie vor gravierende Probleme ausweist – hier sei zunächst vor dem Hintergrund einer Analyse der KMK-Handreichungen (KMK 2007) auf einige gravierende *konzeptionelle Unklarheiten* hinzuweisen, die bis heute insbesondere hinsichtlich der curricularen Umsetzung von Lernfeldorientierung hinderlich sind:

In den Handreichungen wird das Verhältnis von Wissenschafts- und Situationsorientierung ebenso wenig befriedigend geklärt und in die Lernfeldgenese transferiert wie das Konstrukt der „Arbeits- und Geschäftsprozesse“ in diesem Zusammenhang definiert, hinsichtlich seiner Komponenten differenziert und in die Curriculumentwicklung eingeordnet wird. Auf den Stellenwert des Bildungsauftrags der Berufsschule wird in den Handreichungen zwar normativ hingewiesen, dies wird jedoch nicht befriedigend in ein Verhältnis zu den anderen Prinzipien gesetzt, die Erwähnung finden. Als wenig hilfreich (oder entlarvend?) ist auch einzuschätzen, dass zwar Kompetenzbereiche breit ausgewiesen werden, es an anderer Stelle jedoch – auch in der neuesten Fassung unverändert! – funktional verkürzt heißt, dass sich „aus der Gesamtheit aller Lernfelder ... der Beitrag der Berufsschule zur Berufsqualifikation“ (KMK 2007, S. 17) ergäbe. CZYCHOLL (2009, S. 177) kritisiert: „Macht man diese Aussage zum zentralen didaktischen Orientierungspunkt, würde für den berufsspezifischen Unterricht das Leitziel *Kompetenz* liquidiert.“

Wie PÄTZOLD schon im Jahr 2000 (74) anmahnte, zeigt sich außerdem auch bei einem Blick in konkrete Lehrpläne, dass „kein Prinzip bzw. Bezugssystem ausgewiesen [wird] das eine in sich konsistente und trennscharfe Gliederung der Lernfelder erkennen lässt.“ Nicht zuletzt dies erschwert es Lehrerinnen und Lehrern, Lernfelder methodisch-didaktisch zu konkreten Lernsituationen aufzubereiten. Auch die wichtige Frage, welchen Beitrag die allgemein bildenden Fächer zum Bildungsauftrag leisten und welche Vernetzungen mit den Lernfeldern im berufsbezogenen Bereich erforderlich sind, um dem „Bildungsauftrag in seiner sachlichen Breite und in der Tiefe des Verstehens“ (BADER 2009) Rechnung zu tragen, bleibt Gegenstand der Diskussion (vgl. dazu insbesondere BONZ 2009).

Schwer wiegt aber auch ein weiteres Problem: Die KMK-Handreichungen und die neugeordneten Lehrpläne betonen den hohen Stellenwert von beruflichen Handlungsfeldern und Arbeits- und Geschäftsprozessen für die Curriculumentwicklung. Hier jedoch bestehen

erhebliche *empirische Forschungsdesiderate* insbesondere im Bereich der Qualifikations(entwicklungs)forschung (vgl. z. B. BÜCHTER 2003). Die empirische Forschung ist in diesem Feld erheblich zersplittert, von einer weitgehenden Abstinenz der Berufs- und Wirtschaftspädagogik gekennzeichnet und kann es daher derzeit kaum leisten, neue Qualifikationsanforderungen wirklich domänenspezifisch zu erheben. Es ist zu fragen, wie die Sachverständigen in KMK-Rahmenlehrausschüssen in die Lage versetzt werden sollen, berufliche Handlungsfelder und betriebliche sowie überbetriebliche Arbeits- und Geschäftsprozesse als *eine* Grundlage der Lernfeldkonstruktion zu eruieren.

Allerdings soll hier auch nicht das Bild gezeichnet werden, dass die Curriculumentwicklung lediglich noch Deduktionsaufgaben vor dem Hintergrund dieser Folien hätte, wenn es nur gelänge, Qualifikationsanforderungen und Handlungsfelder aufzuzeigen: Es kann keineswegs Anliegen der Lernfeldkonstruktion sein, im beruflichen Schulwesen betriebliche Handlungsfelder unverändert bzw. prototypisch 'nachzustellen' – der Frage der Transformation bzw. „didaktischen Aufbereitung“ von Handlungsfeldern zu Lernfeldern muss daher weitgehende Aufmerksamkeit geschenkt werden: Es fehlt – gerade auch im kaufmännisch-verwaltenden Bereich – an jüngeren Forschungsvorhaben, die sich der Frage stellen, „wie und nach welchen Kriterien, Prinzipien, Methoden und Verfahren in betrieblichen Arbeitsprozessen bildungsrelevante Strukturen identifiziert“ werden können (PÄTZOLD 2000, 74). Zwar hat sich aktuell insbesondere die Hamburger Wirtschaftspädagogik um TRAMM aufgemacht, Kompetenzdimensionen für unterschiedliche Ausbildungsberufe herauszuarbeiten und entsprechend in der didaktischen Planung der beteiligten Schulen die Bezugnahme zwischen Lernfeldern und Kompetenzdimensionen aufzuzeigen. Zu fragen bleibt, ob dies tatsächlich von Einzelschulen bzw. Schulnetzwerken geleistet werden kann, oder ob hier bereits im Zuge lernfeldorientierter Rahmenlehrpläne entsprechende Orientierungen gegeben werden könnten. Aber selbst wenn es gelänge, die erforderlichen Kompetenzen domänenspezifisch zu beschreiben und Lernfeldern zuzuordnen: Weitgehend vernachlässigt wird heute auch eine empirische Bildungsgangforschung in der beruflichen Bildung. Bildungsgangarbeit und -evaluation kann nicht allein beruflichen Schulen vor Ort überlassen werden (auch wenn schulnahe Curriculumarbeit „vor Ort“ unabdingbar ist, wenn es um Zielgrößen wie „individuelle Förderung“ geht), sondern könnte auch bereits durch Rahmenlehrpläne unterstützt werden, in denen vor dem Hintergrund empirischer Bildungsgangforschung die curriculare Konzeptionierung und Strukturierung von Lernfeldern beispielsweise auch unter entwicklungslogischen Gesichtspunkten nachvollziehbar wird. Angeknüpft werden könnte hier an Erfahrungen aus dem Kollegsulversuch Nordrhein-Westfalen sowie an die neueren Forschungsaktivitäten der Bildungsgangforschung für das allgemein bildende Schulwesen und die Lehrerbildung (vgl. z. B. HERICKS et al. 2001; TRAUTMANN 2004; SCHENK 2005).

Schließlich ist darauf hinzuweisen, dass die Neuordnungspolitik vor dem Hintergrund der obigen Überlegungen unverändert vor gravierenden Herausforderungen steht. Nach wie vor ist zu beobachten, dass das Ordnungsgeschäft durch politische Interessen gerade auch der Sozialparteien erheblich mitdeterminiert ist. Hier müsste es ein Ziel sein, mittels einer fundierten Qualifikationsentwicklungs- bzw. Kompetenzerwerbsforschung dazu beizutragen, der

Ordnungsarbeit über die aktuellen Möglichkeiten im Rahmen der Neuordnungsverfahren hinaus eine empirische Grundlage zu geben und die Diskussionen zu versachlichen (vgl. zum Konfliktpotential bspw. RAUNER 2003 vs. BECKER/ MEIFORT 2004). Dabei ist sicher auch dem Problembereich des Prüfungswesens erhebliche Aufmerksamkeit zu schenken, da die Erfahrungen der letzten Jahre zeigen, dass kompetenzorientierte Prüfungsformen angesichts des stark divergierenden Zielsystems (z. B. Prüfungsvalidität vs. -ökonomie) schwerlich als ‚großer Wurf‘ zu implementieren sind.

Die hier benannten Herausforderungen betreffen aber nicht allein die Neuordnungsarbeit im dualen System, die im Mittelpunkt dieser Betrachtung stand, sondern auch berufliche Vollzeitschulen und das Schulberufssystem müssen hier Positionen beziehen: Diese Schulen spielen zwar in der öffentlichen und politischen Diskussion ebenso wie in der wissenschaftlichen Forschung verglichen mit Bildungsgängen im dualen System oft eine kleinere Rolle; dennoch ist hier eine vergleichbare Diskussion zu führen. Insofern ist berufliche (Aus-)Bildung stets im Zusammenhang von Bildung und Qualifizierung, von schulischem und betrieblichem Lernen zu analysieren.

Literatur

BADER, R. (2009): Lernfelder und allgemeinbildende Fächer am beruflichen Schulen. In: BONZ, B. (Hrsg.): Lernfeldorientierter Unterricht und allgemeinbildende Fächer. Möglichkeiten der Integration. Baltmannsweiler, 12-29.

BECKER, W./ MEIFORT, B. (2004): Ordnungsbezogene Qualifikationsforschung als Grundlage für die Entwicklung beruflicher Bildungsgänge. In: RAUNER, F. (Hrsg.): Qualifikationsforschung und Curriculum. Bd. 25 der Reihe Berufsbildung, Arbeit und Innovation. Bielefeld, 45-59.

BENNER, P. (2001): From novice to expert: Excellence in power and clinical nursing practice. Commemorative edition. Upper Saddle River.

BLANKERTZ, H. (1975): Analyse von Lebenssituationen unter besonderer Berücksichtigung erziehungswissenschaftlich begründeter Modelle: Didaktische Strukturgitter. In: FREY, K. et al. (Hrsg.): Curriculum-Handbuch. Band II. München/ Zürich, 202-214.

BONZ, B. (2003): Bildungsgangdidaktik – Aspekte und Konturen. In: BREDOW, A/ DOBISCHAT, R./ ROTTMANN, J. (Hrsg.): Berufs- und Wirtschaftspädagogik von A-Z. Baltmannsweiler, 153-166.

BONZ, B. (2009): Lernfeldorientierter Unterricht und allgemeinbildende Fächer. Möglichkeiten der Integration. Baltmannsweiler.

BRÖDNER, P./ LATNIAK, E. (2002): Der lange Weg zur "High Road" – Neue Untersuchungsergebnisse zu organisatorischen Veränderungen in Unternehmen, IAT-Jahrbuch 2001/2002, 113-134. Online: <http://www.iatge.de/aktuell/veroeff/jahrbuch/jahrb0102/09-broedner-latniak.pdf> (10-05-2011).

BRUCHHÄUSER, H.-P. (2001): Wissenschaftsprinzip versus Situationsprinzip? Anmerkungen zum didaktischen 'Paradigmenwechsel' in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 97, H. 3, 321-345.

BRUCHHÄUSER, H.-P. (2003): Zur Rationalisierung curricularer Konstruktionsprinzipien. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 99, H. 4, 494-508.

BRUCHHÄUSER, H.-P. (2009): Lernfeldkonzept der beruflichen Bildung - Absicht und Realität. - In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 105, H. 3, 428-435.

BÜCHTER, K. (2003): Zum Verhältnis von Qualifikationsforschung und Curriculumkonstruktion in der Berufsbildungs- und Weiterbildungsdiskussion. In: HUISINGA, R./ BUCHMANN, U. (Hrsg.): Curriculum und Qualifikation: Zur Reorganisation von Allgemeinbildung und Spezialbildung. Frankfurt a. M., 267-291.

BUDDE, R. (2004): ERP-Softwareinsatz im Rahmen von Lernfeldern. In: GRAMLINGER, F./ STEINEMANN, S./ TRAMM, T. (Hrsg.): Lernfelder gestalten – miteinander lernen – Innovationen vernetzen. Beiträge der 1. Culik Fachtagung. Paderborn, 159-169.

BUSIAN, A./ PÄTZOLD, G. (2004): Vom Lernfeld zur Lernsituation – Neue Anforderungen an das didaktische Handeln vor dem Hintergrund der Diskussion um Prozessorientierung . In: Erziehungswissenschaft und Beruf, 52, H. 1, 3-23.

BUSIAN, A./ PÄTZOLD, G./ STÜNING, E./ WINGELS, J. (2007): Berücksichtigung der Basiskompetenzen im Rahmen der didaktischen Jahresplanung. In: 2. Zwischenbericht des BLK-Modellversuchs „VERLAS“, Jena, Dortmund, 30-35.

CZYCHOLL, R. (2009). Handlungsorientierung und Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung. Umsetzung, Begründung, Evaluation. In: BONZ, B. (Hrsg.): Didaktik und Methodik der Berufsbildung. Baltmannsweiler, 172-194.

DAVENPORT, T./ SHORT, J. E. (1990): The Industrial Engineering: Information Technology and Business Process Redesign. In: Sloan Management Review, 11-27.

DREYFUS, S. E. (2004): The Five-Stage Model of Adult Skill Acquisition. In: Bulletin of Science, Technology & Society. Vol. 24, No. 3, 177-181.

ENGELHARDT, P./ BUDDE, R (2003): Ein kundenorientiertes Unternehmensmodell zur inhaltlichen Strukturierung von nach Geschäftsprozessen ausgerichteten Lernfeldern im Ausbildungsberuf Industriekaufmann/-kauffrau. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 4. Online: http://www.ibw.uni-hamburg.de/bwpat/ausgabe4/engelhardt_budde_bwpat4.pdf (04-04-2011).

FISCHER, M. (2000): Arbeitsprozesswissen von Facharbeitern – Umriss einer forschungsleitenden Fragestellung. In: PAHL, J.- P./ RAUNER, F./ SPÖTTL, G. (Hrsg.): Berufliches Arbeitsprozesswissen. Baden-Baden, 31-47.

GERDS, P. (1999): Die Bedeutung des Lernfeldkonzeptes für die Implementation der neuen Lernformen. Einführungsreferat anlässlich der Fachtagung des Programmträgers in Ohlstadt am 06.10.1999. Online: <http://www.itb.uni-bremen.de/projekte/blk/texte/ohlstadt.doc> (21-09-2004).

GERDS, P. (2001): Der Lernfeldansatz – ein Weg aus der Krise der Berufsschule? In: GERDS, P./ ZÖLLER, A. (Hrsg.): Der Lernfeldansatz der Kultusministerkonferenz. Bd. 4 der Reihe Berufsbildung, Arbeit und Innovation. Bielefeld, 20-51.

GETSCH, U./ PREISS, P. (2003a): Integration statt Isolation bei der Umsetzung von Lernfeldern in unterrichtliche Lernsituationen – fachdidaktische Herausforderungen durch integrierte Informationssysteme. In: ACHTENHAGEN, F. (Hrsg.): Neuere wirtschaftspädagogische Forschungs- und Entwicklungsarbeiten. Göttingen: Seminar für Wirtschaftspädagogik, Berichte: Bd. 28.

GETSCH, U./ PREISS, P. (2003b): Geschäftsprozessorientierter Einsatz integrierter Informationssysteme als Herausforderung für die didaktische Reduktion lernfeldstrukturierter Lehrpläne. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 4. Online: http://www.ibw.uni-hamburg.de/bwpat/ausgabe4/getsch_preiss_bwpat4.pdf (04-04-2011).

GLISSMANN, W./ PETERS, K. (2001): Mehr Druck durch mehr Freiheit. Die neue Autonomie in der Arbeit und ihre paradoxen Folgen. Hamburg.

GÖPPEL, R. (2010): Praxiswissen Prozessmanagement. Stuttgart.

GRUSCHKA, A. (1985): Wie Schüler Erzieher werden. Studien zur Kompetenzentwicklung und fachlichen Identitätsbildung in einem doppeltqualifizierenden Bildungsgang des Kollegschulversuchs NW. Wetzlar.

GRUSCHKA, A./ KORDES, H./ MEYER, M. A./ NAUL, R./ SCHENK, B. (1985): Empirische Studien zur Kollegschule – Vorbemerkungen zu einer Sequenz von Bildungsganguntersuchungen. Vorangestellt in: GRUSCHKA, A.: Wie Schüler Erzieher werden. Wetzlar, 10-14.

HAMMER, M. (1990): Reengineering Work. Don't Automate, Obliterate. In: Harvard Business Review, 90, H. July-August, 104-112.

HAMMER, M./ CHAMPY, J. (1993): Reengineering the Corporation. A Manifesto for Business Revolution. New York.

HARRINGTON, H. J. (1991): Business Process Improvement. The breakthrough strategy for total quality, productivity, and competitiveness. New York, St. Louis, San Francisco.

HEID, H. (1998): Wie lassen sich individuelle und gesellschaftliche Entwicklungsaufgaben mit ökonomischen Qualifikationserfordernissen in Einklang bringen? In: Kempfenhauser Gespräche: Strukturwandel der Arbeitswelt. Entwicklungschancen für Mensch und Gesellschaft? Viertes Gespräch 6. - 8. März 1998: Entwicklungschancen für Mensch und Arbeit: Zum Bedeutungswandel von Bildung, Qualifikation und Arbeit in der Biographie. Online: <http://www.gcn.de/Kempfenhausen/Zyklus2/downloads/heid.pdf> (04-04-2011).

HEID, H. (2003): Bildung im Spannungsfeld zwischen gesellschaftlichen Qualifikationsanforderungen und individuellen Entwicklungsbedürfnissen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 99, H. 1, 10-25.

HERICKS, U. (1998): Der Ansatz der Bildungsgangforschung und seine didaktischen Konsequenzen – Darlegungen zum Stand der Forschung. In: MEYER, M. A./ REINARTZ, A.

(Hrsg.): Bildungsgangdidaktik. Denkanstöße für pädagogische Forschung und schulische Praxis. Opladen, 173-188.

HERICKS, U./ KEUFFER, J./ KRÄFT, H. C./ KUNZE, I. (2001, Hrsg.): Bildungsgangdidaktik – Perspektiven für Fachunterricht und Lehrerbildung. Opladen.

KEISER, G. (2004): Das Bildungsgangkonzept in der Berufsschule im Rahmen von Schulentwicklung. Theoretische Grundlagen, empirische Befunde und didaktische Weiterentwicklung. Hamburg. [Zugl.: Diss., Universität Magdeburg 2003].

KMK – SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (2007): Handreichung 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. Online:
http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_09_01-Handreich-Rlpl-Berufsschule.pdf (04-04-11).

KMK – SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (2008): Elemente für den Unterricht der Berufsschule im Bereich Wirtschafts- und Sozialkunde gewerblich-technischer Ausbildungsberufe (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.05.2008). Online:
http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_05_07-Wirtschafts-Sozialkundeunt-Berufsschule.pdf (28-03-2011).

KOCHENDÖRFER, J. (2003): Geschäftsprozesse im Wirtschaftslehreunterricht gewerblicher Schulen. In: Die berufsbildende Schule, 55, H. 3, 93-97.

KOCHENDÖRFER, J. (2004): Dynamische Lernfelder versus archaischer Wirtschafts- und Sozialkunderahmenplan. In: Die berufsbildende Schule, 56, H. 7/8, 166-170.

KREMER, H./ SLOANE, P. F. E. (2000): Lernfelder implementieren – erste Umsetzungserfahrungen lernfeldstrukturierter Curricula. In: LIPSMEIER, A./ PÄTZOLD, G. (Hrsg.): Lernfeldorientierung in Theorie und Praxis. Beiheft 15 zur Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Stuttgart, 170-182.

KRUSE, W. (2001): Arbeitsprozesswissen – Entstehungsgeschichte und Aktualität eines Konzepts. In: IG Metall; Sozialforschungsstelle Dortmund (Hrsg.): Prozesskompetente Facharbeit – ein neues Leitbild für Neuordnung und Lernkonzepte? Redebeiträge, Materialien und Ergebnisse eines Workshops am 05.07.2001 in Frankfurt a. M., 49-52.

LIPSMEIER, A. (2000): Systematisierungsprinzipien für berufliche Curricula. In: LIPSMEIER, A./ PÄTZOLD, G. (Hrsg.): Lernfeldorientierung in Theorie und Praxis. Beiheft 15 zur Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Stuttgart, 54-71.

LEHMKUHL, K. (2009): Praxis begreifen – Begriffe bilden. In: Lehren und Lernen, 35, H. 1, 5-9.

MEYER, H./ BECK, H. (2000): Geschäftsprozessorientierte Betriebswirtschaftslehre mit Rechnungswesen – ein Unterrichtsbeispiel. In: Erziehungswissenschaft und Beruf, 48, H. 3, 289-296.

MEYER, R. (2002): Prozesskompetenz: Trendqualifikation für die berufliche Bildung?! In: JENEWEIN, K./ KNAUTH, P./ ZÜLCH, G. (Hrsg.): Kompetenzentwicklung in Unternehmensprozessen. Aachen, 110-113.

OSTERLOH, M./ FROST, J. (2006): Prozessmanagement als Kernkompetenz. Wie Sie Business Reengineering strategisch nutzen können. 5. Auflage, Wiesbaden.

PÄTZOLD, G. (2000): Lernfeldstrukturierte Lehrpläne – Berufsschule im Spannungsfeld zwischen Handlungs- und Fachsystematik. In: LIPSMEIER, A./ PÄTZOLD, G. (Hrsg.): Lernfeldorientierung in Theorie und Praxis. Beiheft 15 zur Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Stuttgart, 72-86.

PICOT, A./ FRANCK, E. (1995): Prozeßorganisation. Eine Bewertung der neuen Ansätze aus Sicht der Organisationslehre. In: NIPPA, M./ PICOT, A. (Hrsg.): Prozeßmanagement und Reengineering. Die Praxis im deutschsprachigen Raum. Frankfurt, New York, 13-38.

PICOT, A./ REICHWALD, R./ WIGAND, R. T. (2003): Die grenzenlose Unternehmung. Information, Organisation und Management. 5. Auflage, Wiesbaden.

PONGRATZ, H. (2010): Integration von ERP-Systemen an beruflichen Schulen als ein umfassendes Projekt der Schulentwicklung. In: PONGRATZ, H./ TRAMM, T./ WILBERS, K. (Hrsg.): Prozessorientierte Wirtschaftsdidaktik und Einsatz von ERP-Systemen im kaufmännischen Unterricht, 111-147. Online: http://www.opus.uib.uni-erlangen.de/opus/volltexte/2010/1727/pdf/Pongratz_Tramm_Wilbers_Band4_OPUS.pdf (04-04-2011).

RAUNER, F. (2003): Zum Zusammenhang von Qualifikationsforschung und Curriculumentwicklung. In: HUISINGA, R./ BUCHMANN, U. (Hrsg.): Curriculum und Qualifikation: Zur Reorganisation von Allgemeinbildung und Spezialbildung. Frankfurt a. M., 247-265.

RAUNER, F. (2004): Praktisches Wissen und berufliche Handlungskompetenz. ITB-Forschungsberichte 14. Online: http://itb.uni-bremen.de/fileadmin/Download/publikationen/forschungsberichte/fb_14_04.pdf (04-04-2011).

RAUNER, F./ BREMER, R. (2004): Bildung im Medium beruflicher Arbeitsprozesse. Die berufspädagogische Entschlüsselung beruflicher Kompetenzen im Konflikt zwischen bildungstheoretischer Normierung und Praxisaffirmation. In: Zeitschrift für Pädagogik, 50, H. 2, 14-161.

REETZ, L. (1984): Wirtschaftsdidaktik. Eine Einführung in Theorie und Praxis wirtschaftsberuflicher Curriculumentwicklung und Unterrichtsgestaltung. Bad Heilbrunn/ Obb.

REINISCH, H. (1996): Bildungsgangdidaktik – auch für kaufmännische Bildungsgänge? In: Auf dem Weg zu einer Bildungsgangdidaktik. Dokumentation zum 5. Kollegschool-Kongreß am 27. und 28. September 1995 in Köln. Bönen, 313-340.

REINISCH, H. (2003): Zu einigen curriculumtheoretischen Implikationen des Lernfeldansatzes – Überlegungen anlässlich der Beiträge von Clement, Kremer, Sloane und Tramm in bwp@ Ausgabe 4. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 4. Online: http://www.ibw.uni-hamburg.de/bwpat/ausgabe4/reinisch_bwpat4.pdf (04-04-2011).

RÖBEN, P. (2001): Arbeitsprozesswissen und Expertise. In: PETERSEN, A. W./ RAUNER, F./ STUBER, F. (Hrsg.): IT-gestützte Facharbeit – Gestaltungsorientierte Berufsbildung. Ergebnisse der 12. HGTB-Konferenz. Bildung und Arbeitswelt, Bd. 4. Baden-Baden, 43-57.

SCHENK, B. (Hrsg.) (2005): Bausteine einer Bildungsgangtheorie. Wiesbaden.

SCHMELZER, H. J./ SESSELMANN, W. (2010): Geschäftsprozessmanagement in der Praxis. 7. Auflage, München, Wien.

SCHUBERT, P. (2003): E-Business-Integration. In: SCHUBERT, P./ WÖLFLE, R./ DETTLING, W. (Hrsg.): E-Business-Integration. Fallstudien zur Optimierung elektronischer Geschäftsprozesse. München, Wien, 1-22.

SIEMON, J. (2004): Der Einsatz von ERP in Unternehmen. Wie ändern sich die Qualifikationsanforderungen? Präsentation anlässlich eines ERP-Workshops. Online: http://www.ibw.uni-hamburg.de/forschung/projekte/culik/ws_erp/siemon_2804.pdf (04-04-2011).

STRIENING, H.- D. (1988): Prozeß-Management: Versuch eines integrierten Konzeptes situationsadäquater Gestaltung von Verwaltungsprozessen. Frankfurt a. M.

STRIENING, H. - D. (1995): Prozeßmanagement: Ein Weg zu erhöhter Wettbewerbsfähigkeit. In: STRIENING, H. - D. (Hrsg.): Chefsache Gemeinkostenmanagement. Reserven entdecken und ausschöpfen. Landsberg, Lech.

STUBER, F. (1999): Geschäftsprozesse und Arbeitsprozesse – von (begrenztem) Nutzen eines neuen Leitbilds in der Berufsbildung. In: lernen & lehren, H. 56, 11-23.

STÜNING, E./ BUSIAN, A. (2005): Möglichkeiten der integrativen Förderung von Basiskompetenzen in berufsschulischen Bildungsgängen – ein curricularer Zugang. In: 1. Zwischenbericht des BLK-Modellversuchs „VERLAS“, Jena, Dortmund, 46-48.

TRAMM, T. (2002a): Kaufmännische Berufsbildung zwischen Prozess- und Systemorientierung. In: TRAMM, T. (Hrsg.): Perspektiven der kaufmännischen Berufsbildung. Entwicklungen im Spannungsfeld globalen Denkens und lokalen Handelns. Bielefeld, 22-35.

TRAMM, T. (2002b): Zur Relevanz der Geschäftsprozessorientierung und zum Verhältnis von Wissenschafts- und Situationsbezug bei der Umsetzung des Lernfeldansatzes im kaufmännischen Bereich. Antrittsvorlesung am IBW am 29. April 2002. Online: http://www.ibw.uni-hamburg.de/forschung/arbeiten/Tramm_Lerfeldansatz_2002.pdf (04-04-2011).

TRAMM, T. (2002c): Zur Relevanz der Geschäftsprozessorientierung und zum Verhältnis von Wissenschafts- und Situationsbezug bei der Umsetzung des Lernfeldansatzes im kaufmännischen Bereich. In: BADER, R./ SLOANE, P. F. E. (Hrsg.): Bildungsmanagement im Lernfeldkonzept – curriculare und organisatorische Gestaltung. Paderborn, 41-62.

TRAMM, T. (2003): Prozess, System und Systematik als Schlüsselkategorien lernfeldorientierter Curriculumentwicklung. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 4. Online: http://www.ibw.uni-hamburg.de/bwpat/ausgabe4/tramm_bwpat4.pdf (30-05-2003).

TRAMM, T. (2004): Geschäftsprozesse und fachliche Systematik – zur inhaltlichen Einführung. In: GRAMLINGER, F./ STEINEMANN, S./ TRAMM, T. (Hrsg.): Lernfelder gestalten – miteinander lernen – Innovationen vernetzen. Beiträge der 1. Culik Fachtagung. Paderborn, 134-139.

TRAMM, T (2009a): Vom geduldigen Bohren dicker Bretter – Antworten und Überlegungen eines „beglückten“ Kollegen zum Praxisbezug der Wirtschaftspädagogik. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Profil 2. Online: http://www.bwpat.de/profil2/tramm_profil2.pdf (04-04-2011).

TRAMM, T. (2009b): 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. Bonn, 65-87.

TRAUTMANN, M. (Hrsg.) (2004): Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang. Wiesbaden.

WILBERS, K. (2010): Integrierte Unternehmenssoftware (ERP-Systeme) im kaufmännischen Unterricht. In: PONGRATZ, H./ TRAMM, T./ WILBERS, K. (Hrsg.): Prozessorientierte Wirtschaftsdidaktik und Einsatz von ERP-Systemen im kaufmännischen Unterricht, 61-76. Online: http://www.opus.ub.uni-erlangen.de/opus/volltexte/2010/1727/pdf/Pongratz_Tramm_Wilbers_Band4_OPUS.pdf (04-04-2011).

WOLF, C./ HARMON, P. (2010): The State of Business Process Management - 2010. BP-Trends-Report, February 2010. Online: http://www.bptrends.com/surveys_landing.cfm (29-03-2011).

Dieser Beitrag wurde dem *bwp@*-Format: **FORSCHUNGSBEITRÄGE** zugeordnet.

Zitieren dieses Beitrages

BUSIAN, A. (2011): Geschäftsprozessorientierung – curriculare Orientierungsgröße mit Integrationskraft oder Modeerscheinung? In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 20, 1-26. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe20/busian_bwpat20.pdf (27-06-2011).

Die Autorin



Dr. ANNE BUSIAN

Lehrgebiet Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Institut für
Bildungswissenschaft und Medienforschung, FernUniversität in
Hagen

Universitätsstraße 11, 58084 Hagen

E-mail: [anne.busian \(at\) fernuni-hagen.de](mailto:anne.busian(at)fernuni-hagen.de)

Homepage: <http://ifbm.fernuni-hagen.de/lehrgebiete/BWP/wir-uber-uns>

Jan Hendrik Stork
(Universität Paderborn)

**Zur Verknüpfung von kaufmännischen und mathematischen
Kompetenzen im Lernfeldkonzept zu Beginn der Ausbildung
im Einzelhandel**

Online unter:

http://www.bwpat.de/ausgabe20/stork_bwpat20.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. 20 | Juni 2011

Lernfeldansatz - 15 Jahre danach

Hrsg. von Tade Tramm, H.-Hugo Kremer & Ralf Tenberg
<http://www.bwpat.de> | ISSN 1618-8543

www.bwpat.de

bwp@

Online: www.bwpat.de/ausgabe20/stork_bwpat20.pdf

In der aktuellen berufspädagogischen Diskussion wird das Verhältnis einer Fachsystematik zu einer Handlungssystematik als ein zentrales Problem der Umgestaltung der beruflichen Ausbildung durch das Lernfeldkonzept angesehen. Die Fragen, welche fachlichen Teilkompetenzen notwendig sind, um in einer spezifischen beruflichen Domäne erfolgreich handeln zu können und wie die unterschiedlichen Kompetenzen zusammenhängen, sind - insbesondere im kaufmännischen Bereich - noch weitgehend ungeklärt.

Dieser Zusammenhang von fachspezifischen und domänenspezifischen Kompetenzen soll in dem Artikel am Beispiel von mathematischen und kaufmännischen Kompetenzen im Ausbildungsberuf Einzelhandelskauffrau/-mann untersucht werden. Dazu werden zunächst Aspekte eines Kompetenzmodells für die kaufmännische Domäne sowie die mathematischen Inhalte des Ausbildungsberufs analysiert. Auf der Grundlage dieser Analyse werden Testaufgaben zur Erfassung von kaufmännischen und mathematischen Kompetenzen vorgestellt. Erste Ergebnisse einer empirischen Untersuchung mit Hilfe dieses Instrumentariums legen die Vermutung nahe, dass bei vielen Schülerinnen und Schülern trotz einer teilweise sehr gering ausgeprägten mathematischen Kompetenz, kaufmännische Grundvorstellungen und einfache ökonomische Kalküle vorhanden und angewendet werden können.

On connecting business and mathematical competences in the concept of fields of learning at the beginning of retail vocational training

In the current vocational pedagogical discussion the relationship of a system related to the subject to a system related to action is regarded as a central problem of the reshaping of vocational education and training through the concept of fields of learning. The questions of which subject-related partial competences are required in order to be able to act successfully in a specific vocational domain, and of how the various different competences relate to each other are – particularly in the retail sector – still largely unanswered.

The current article aims to examine this connection between subject-specific and domain-specific competences using the example of mathematical and business competences in vocational and educational training in the retail sector. In order to do this aspects of a competence model for the business domain as well as the mathematical content of the training course are presented, in a first step. On the basis of this analysis test exercises for capturing business and mathematical competences are presented. Initial results from an empirical study with the help of these instruments seem to show that many students, despite at times rather underdeveloped mathematical competence, possess and can apply foundation business principles and simple economic calculations.

Zur Verknüpfung von kaufmännischen und mathematischen Kompetenzen im Lernfeldkonzept zu Beginn der Ausbildung im Einzelhandel

1 Handlungs- und Fachsystematik – Empirische Befunde und theoretische Erklärungen in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Mit der Entwicklung des Lernfeldkonzepts wird im Rahmen der beruflichen Ausbildung das Ziel verfolgt, die berufliche Handlungskompetenz der Schülerinnen und Schüler durch didaktisch aufbereitete, sich an konkreten Anwendungsfeldern der beruflichen Praxis orientierenden Lernsituationen zu fördern (vgl. SLOANE/ TWARDY/ BUSCHFELD 2004, 282f.). Dabei werden die bisherigen Unterrichtsfächer, die an einer betriebswirtschaftlichen oder allgemein bildenden Fachsystematik ausgerichtet waren, aufgelöst und durch konkrete berufliche Handlungsfelder mit komplexen Lehr-Lern-Arrangements ersetzt. Ein wesentliches Ziel eines lernfeldorientierten Unterrichts ist die Befähigung der Schüler, Handlungssituationen theoretisch und praktisch bewältigen zu können (vgl. TRAMM 2002, 1; SLOANE 2007, 103). Die angestrebten Ziele werden im Unterricht jedoch nur unzureichend umgesetzt. Gerade bei den mathematischen Inhalten gelingt die angestrebte Verknüpfung von fachlichen Inhalten mit komplexen Handlungssituationen häufig nicht.

Empirische Untersuchungen wie PISA und TIMSS zeigen fehlende elementare Grundfertigkeiten im mathematischen Bereich. Für den beruflichen Bereich wurde in den ULME-Studien nachgewiesen, dass nur 80,4 % der Schülerinnen und Schüler die Anforderungen der Klasse 7 und sogar nur 56,8 % die der Klasse 9 bewältigen (vgl. LEHMANN et al. 2005, 38; IVANOV/ LEHMANN 2005, 8f.). Diese fehlenden Kompetenzen zeigen sich auch in der mangelnden Fähigkeit, mathematisches Wissen auf berufliche Situationen anzuwenden: „Besonders große Probleme zeigten sich im Kernbereich wirtschaftsberuflicher Bildung bei der Quantifizierung ökonomischer Sachverhalte, namentlich bei deren Interpretation und Bearbeitung. Die Modellierung ökonomischer Zusammenhänge auf der Basis mathematischer Konzepte, Prinzipien, Algorithmen und Operationen markiert offensichtlich eine Schwäche in den kaufmännischen Kompetenzprofilen der Jugendlichen“ (LEHMANN/ SEEBER 2007, 156). Weiterhin erscheint problematisch, dass die Auszubildenden in der beruflichen Ausbildung im mathematischen Bereich nur einen geringen Lernzuwachs erzielen. So zeigen sich kaum Unterschiede zwischen den Auszubildenden der unterschiedlichen Ausbildungsjahre. Der in der Sekundarstufe I besuchte Bildungsgang entscheidet über das mathematisch-naturwissenschaftliche Grundbildungsniveau von Schülerinnen und Schülern am Ende der Berufsausbildung (vgl. BAUMERT et al. 2000, 31; SCHÜRG 2007, 104ff.).

Diese empirischen Ergebnisse können zwar nicht als ein Scheitern des Lernfeldkonzepts interpretiert werden, da aus den Untersuchungen nicht hervorgeht, welche Art des Unterrichts

in den Klassen stattgefunden hat. Sie zeigen aber auf, dass die Umsetzung von mathematischen Kenntnissen in beruflichen Handlungssituationen nur unzureichend gelöst ist. Dies weist auf die Notwendigkeit, den Zusammenhang von Fach- und Handlungssystematik genauer zu beleuchten.

Die Unzufriedenheiten mit der Vermittlung von fachlichen Inhalten und die Überlegungen zum Zusammenhang von Fach- und Handlungssystematik haben in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik eine lange Tradition. Immer wieder wurde dabei gerade im Bezug auf mathematische Inhalte die Frage diskutiert, welche mathematischen Wissensbestandteile und Kenntnisse ein Schüler beherrschen muss, um in beruflichen Situationen erfolgreich handeln zu können. Die didaktische Aufbereitung der mathematischen Inhalte erfolgte dabei vor allem aus der Perspektive, ein handhabbares Instrument für die beruflichen Situationen zu haben (vgl. GRÜNER 1985, 15). Andererseits gab es schon früh Kritik an einer rein formelhaften Vermittlung mathematischer Inhalte ohne ein wirkliches Verständnis für die vorgenommenen Rechnungen zu fördern (vgl. GRÜNER 1985, 17). Es stehen sich Vorstellungen, die die Mathematik als eigenständigen, systematisch zu entwickelnden Gegenstand sehen und Vorstellungen, dass die Mathematik eher eine anzuwendende Methode zur Lösung beruflicher Problemstellungen ist, gegenüber (vgl. CLEMENT 2003, 1).

Dieses Spannungsfeld von Fachsystematik und Situationsorientierung findet sich auch in der Diskussion um das Lernfeldkonzept wieder. Neben einer grundsätzlichen Kritik an einer Auflösung der Fachsystematik (vgl. REINISCH 1999; 2003) wird die praktische Gestaltung des Verhältnisses von Fach- und Handlungssystematik auch von Befürwortern des Lernfeldkonzepts als ein kritischer Umsetzungspunkt angesehen (vgl. z. B. NICKOLAUS, 2000, 204; TRAMM 2009a, 11; SLOANE/ DILGER 2009, 53). WINTHER und ACHTENHAGEN formulieren die Notwendigkeit einer Klärung „in welchem Maße die domänenspezifischen beruflichen Kompetenzen von domänenverbundenen, inhaltlich übergreifenden, und allgemeinen Teilkompetenzen abhängig sind“ (2008, 520). Sie sehen dabei zwei zentrale Probleme: „Wie beeinflussen allgemeine und domänenverbundene Teilkompetenzen bzw. Wissensbestände den Auf- und Ausbau berufsspezifischer Kompetenzen? Wie wären – sofern die Frage beantwortet ist – allgemeine und domänenverbundene Teilkompetenzen, die als nicht ausreichend angesehen werden, aufzubauen und zu fördern?“ (2008, 521).

Im Folgenden soll versucht werden, einen Beitrag zur Beantwortung dieser Fragen zu geben, indem der Zusammenhang der Mathematik als einer allgemeinen Teilkompetenz und der kaufmännischen Kompetenz als einer domänenverbundenen Kompetenz genauer untersucht wird. Dazu sollen zunächst der Begriff der kaufmännischen Kompetenz in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik und die Rolle, die der Mathematik hier zugeschrieben wird, betrachtet werden. Vor dem Hintergrund dieser Modelle soll ein Instrument zur Messung von Kompetenzen in kaufmännischen Zusammenhängen vorgestellt werden. Anschließend werden erste Ergebnisse des Einsatzes dieses Erhebungsinstruments diskutiert.

2 Modelle der kaufmännischen Kompetenz

Die kaufmännische Kompetenz wird in der jüngsten Zeit im Rahmen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik verstärkt diskutiert. Im Folgenden sollen zwei Ansätze vorgestellt werden, die Zugänge zu dem Verhältnis von fachlichen Inhalten und einer Handlungssystematik eröffnen.

2.1 Kompetenzdimensionenmodell von TRAMM et al.

Die Hamburger Gruppe um TRAMM sieht ein Modell der Geschäftsprozessorientierung als wesentliche Grundlage des betriebswirtschaftlichen Lernens an. Betriebliche Abläufe sollen nicht mehr durch Stellen oder Abteilungen strukturiert werden, sondern in Vorgangsketten, die die ganze Unternehmung durchlaufen und an deren Anfang und Ende eine Interaktion mit einem Kunden steht (vgl. TRAMM 2009, 69). Ziel eines am Geschäftsprozess orientierten Lernens ist dabei nicht rein die Beherrschung des jeweiligen operativen Prozesses, sondern aus dem jeweils bearbeiteten Handlungs- und Problemzusammenhang soll sich einerseits ein „umfassendes und differenziertes ökonomisch-betriebswirtschaftliches Systemverständnis“ entwickeln und andererseits „aus dem pragmatischen Kontext heraus ein Weg zu wirtschaftswissenschaftlichen Erkenntnissen und Aussagesystemen“ gefunden werden (TRAMM 2009a, 12; vgl. TRAMM 2002, 30).

Um dieses Lernen umzusetzen, soll auf curricularer Ebene eine situationsorientierte Sicht, die gekennzeichnet ist durch Orientierungs- und Geschäftsprozesse, mit einer wissenschaftsorientierten Analyse, die kategoriale Begriffe, Konstrukte und Probleme enthält, verknüpft werden. So entsteht eine Matrix, die zwei parallel ablaufende Suchprozesse aufeinander bezieht. Einerseits sollen die Geschäftsprozesse bzw. Problemzusammenhänge identifiziert werden, für die der Lernende qualifiziert werden soll, andererseits soll über eine curriculare Analyse geklärt werden, welche Probleme eine besondere praktische Relevanz oder einen hervorgehobenen Stellenwert als Zugang zu fachwissenschaftlichen Problemstellungen bieten (vgl. TRAMM 2009, 77).

Diese „curriculare Planungsrationale“ (TRAMM 2009, 78) soll in Schulen zur Umsetzung des Lernfeldansatzes verwendet werden. Dabei sei von entscheidender Bedeutung, dass eine lernfeldbezogene (horizontale) Planungsperspektive mit Blick auf den Prozess- und Problembezug beruflicher Curricula verbunden wird mit einer vertikalen Planungsperspektive, die einen Kompetenzentwicklungsprozess lernfeldübergreifend unter Berücksichtigung fachsystematischer Aspekte thematisiert. So soll im jeweiligen Lernfeld sichergestellt werden, dass der Situationsbezug einerseits und der fachwissenschaftliche Bezug andererseits berücksichtigt werden.

Mit Hilfe der ausgeführten Überlegungen wurden für den Einzelhandel in dem Modellversuch EvaNet-EH die Arbeits- und Geschäftsprozesse in die folgenden Kompetenzdimensionen überführt. Diese Kompetenzdimensionen wurden den Handlungen in den Lernfeldern

zugeordnet, so dass ersichtlich wird, welche Kompetenzen in welchem Lernfeld gefördert werden (vgl. www.ibw.uni-hamburg.de/evaneteh).



Abb. 1: Kompetenzdimensionen im Einzelhandel (TRAMM/ HOFMEISTER/ DERNER 2009, 51)

Insgesamt sieht TRAMM durch die formulierten Kompetenzdimensionen die Chance, „sowohl die originär fachdidaktische Perspektive der strukturierten Entwicklung fachlicher Kompetenzgrundlagen als auch die entwicklungspädagogische Perspektive der didaktisch angebahnten, begleiteten und evaluierten Lern- und Entwicklungsprozesse in die Planungslogik lernfeldstrukturierter Curricula zu integrieren, ohne dass damit die nach unserem Verständnis sinnvolle Intention einer Erschließung dieser Kompetenzen aus der Auseinandersetzung mit Arbeits- und Geschäftsprozessen preisgegeben werden muss.“ (TRAMM 2009, 86).

2.2 Kompetenzstrukturmodell von WINTHER und ACHTENHAGEN

ACHTENHAGEN und WINTHER wollen das Konstrukt der „beruflichen Handlungskompetenz“ objektiv, reliabel und valide, unter Berücksichtigung des Zusammenspiels von berufsbezogenen Wissens- bzw. Verstehens- und Handlungskomponenten erfassen. Dazu orientieren sie sich an einem von ihnen entwickelten Kompetenzstrukturmodell, mit dem begründete Teilkompetenzen definiert und in Graduierungsschritten abgebildet werden sollen (vgl. WINTHER/ ACHTENHAGEN 2008, 511). Sie definieren kaufmännische Kompetenz als „Fähigkeit, auf Grundlage eines systemischen Verstehens betrieblicher Teilprozesse und deren Rekonstruktion aus realen Unternehmensdaten in berufsrealen Situationen unternehmerische Entscheidungen treffen und diese validieren zu können, um damit das eigene Wissens- und Handlungspotential vor dem Hintergrund der Entwicklung individueller beruflicher Regulationsfähigkeit auszubauen“ (WINTHER/ ACHTENHAGEN 2009, 523, vgl. WINTHER 2010, 53). Berufliche Handlungskompetenz hat in dieser Sichtweise eine differenzierte Struktur. Mit dem entwickelten Modell soll sich die berufliche Handlungskompetenz sowohl auf betriebliche und schulische Inhalte, aber auch auf verschiedene kognitive

Zugriffe beziehen lassen. Damit sollen die Inhaltsbezogenheit und die Mehrdimensionalität der Kompetenz in einer Domäne berücksichtigt werden (vgl. WINTHER/ ACHTENHAGEN 2009, 523).

Bei der Bestimmung des Domänenverständnisses wird von einem übergeordneten Handlungskontext ausgegangen, der die Möglichkeit zulässt, für die Beschreibung beruflicher Domänen unterschiedliche fachliche Zugriffe zu integrieren. Damit können in die zu bestimmende Domäne Aspekte, die über eine spezifische Fachsystematik hinausführen, eingebunden werden. Zur Bestimmung einer kaufmännischen Kompetenz werden domänenverbundene (sprachliche, mathematische, technische Kompetenz) und domänenspezifische (verstehensbasierte und handlungsbasierte Kompetenz) Bereiche aufeinander bezogen. So soll einerseits ökonomisches Wissen und andererseits die Fähigkeit zur Bearbeitung komplexer ökonomischer Zusammenhänge erfasst werden (vgl. WINTHER/ ACHTENHAGEN 2010, 19; WINTHER 2010, 54f.).

ACHTENHAGEN und WINTHER gehen davon aus, dass sich Kompetenzdimensionen aus der Performanz der Lernenden rekonstruieren lassen. Erst durch ein Zusammenwirken der insgesamt notwendigen und/oder verfügbaren motivationalen, kognitiven, funktionalen und sozialen Voraussetzungen der Lernenden kann ein erfolgreiches Handeln zustande kommen. Für eine Lernprozessanalyse sind daher lernrelevante Teilprozesse im Hinblick auf ihre Wirksamkeit bei der Vermittlung konkreter Lerninhalte zu untersuchen. Das Lernen realisiert sich in der konkreten Handlung (Performanz). Dies bedeutet, dass konkrete Lernumgebungen entwickelt werden müssen, die konkrete Anforderungssituationen erzeugen, anhand derer Bewältigung (Performanz) sich die spezifischen Kompetenzdimensionen im Prozessverlauf rekonstruieren lassen. Ausgehend von der gezeigten Performanz wird auf die einzelnen Kompetenzen rückgeschlossen (vgl. WINTHER/ ACHTENHAGEN 2009, 525).

Zur Ermittlung von berufstypischen Aufgabenstellungen haben WINTHER und ACHTENHAGEN strukturierte Inhaltsanalysen der amtlichen Vorgaben (Ausbildungsordnung, Rahmenlehrplan, eingeführte Lehrbücher), Beobachtungen und Interviews an Arbeitsplätzen ausgewählter Betriebe, Auswertung von Berichtsheften von Auszubildenden, Gespräche mit Vertretern der Fach- und Personalabteilungen, der Aufgabenstelle für kaufmännische Abschluss- und Zwischenprüfungen sowie mit Schul- und Fachleiterinnen und -leitern und Expertinnen und Experten mit fachdidaktischer und psychometrischer Expertise durchgeführt (vgl. WINTHER/ ACHTENHAGEN 2010, 19). Auf der Grundlage dieser Analysen wurde ein empirisches Testdesign zur Messung entwickelt. Die ermittelten Ergebnisse wurden auf der Grundlage der Item-Response-Theorie mathematisch voneinander abgegrenzt und in vier unterschiedliche Kompetenzstufen differenziert. Dabei wurden Kompetenzstufen entlang von Kompetenzmesswerten skaliert (vgl. WINTHER 2010, 40). Es wurden als Kompetenzstufe I ein kaufmännisches Grund- und Regelwissen, als Kompetenzstufe II ein kaufmännisches Handlungswissen, als Kompetenzstufe III ein kaufmännisches Analysewissen und als Kompetenzstufe IV ein kaufmännisches Entscheidungswissen identifiziert. Insgesamt wird in der curricularen Ausgestaltung und den Abschlussprüfungen von vielen kaufmännischen Berufen

das Kompetenzniveau II als Mindestziel der Ausbildung angestrebt (vgl. WINTHER 2010, 228).

2.3 Analyse der Modelle in Bezug auf die Verknüpfung von mathematischen und kaufmännischen Kompetenzen

Die beiden Ansätze liefern interessante Ansätze für die Erfassung von kaufmännischen Kompetenzen. Gemeinsam ist den beiden Ansätzen, dass sie von der beruflichen Handlungskompetenz als zentralem Leitziel ausgehen. Die beruflichen Tätigkeiten stellen den Ausgangspunkt der Überlegungen dar. Beide Modelle gehen von einem Domänenverständnis aus, bei dem es eine Verknüpfung von verschiedenen Wissensbereichen gibt. Sie formulieren einen mehrdimensionalen Kompetenzbegriff, wobei die inhaltlichen Ausrichtungen unterschiedlich gefasst werden. Ebenfalls gemeinsam ist ihnen, dass sie davon ausgehen, dass es für die einzelnen kaufmännischen Berufe jeweils spezifische Kompetenzen gibt. Es wird jedoch unterstellt, dass sich bestimmte allgemeine kaufmännische Kompetenzen definieren lassen, die für alle kaufmännischen Berufe von Bedeutung sind (vgl. auch TRAMM/ SEEBER 2006, 280).

Eine Leistung des Ansatzes von TRAMM et al. ist, ein plausibles Planungsraster vorzugeben, das einerseits eine Situierung und andererseits eine Kompetenzentwicklung über die Lernfelder sichtbar macht. Auch der Zusammenhang der situativen Probleme und der systematischen Entwicklung von Wissen wird deutlich. Bezogen auf den Einzelhandel gilt es zu prüfen, inwiefern ein Modell der Geschäftsprozessorientierung geeignet ist, die unternehmerischen Handlungen abzubilden. Bei der Gestaltung der Kompetenzdimensionen für den Einzelhandel lehnt TRAMM sich selbst eher an einer funktionalen Organisation an (vgl. Abb. 1). Auch stellt sich die Frage, ob bei der Gestaltung der Rahmenlehrpläne die Geschäftsorientierung als durchgängiges Prinzip verfolgt wurde (vgl. BUSIAN 2006, 289).

Das Modell von WINTHER und ACHTENHAGEN versucht, die domänenspezifischen beruflichen Kompetenzen mit den domänenverbundenen, inhaltlich übergreifenden und allgemeinen Teilkompetenzen zu verknüpfen. Gleichzeitig formuliert es Ansätze, diese Kompetenzen zu messen. Es soll über die Gestaltung von berufstypischen Aufgabenstellungen ermittelt werden, welche Kompetenzen im kaufmännischen Tätigkeitsfeld zur Anwendung kommen und wie das Zusammenspiel von domänenverbundenen und domänenspezifischen Kompetenzen bestimmt ist (vgl. WINTHER/ ACHTENHAGEN 2008, 534).

Bezogen auf die mathematischen Inhalte sehen die Konzepte diese als einen Bestandteil der zu vermittelnden Kompetenzen an. Sie gewichten sie jedoch unterschiedlich. TRAMM et al. weisen dem kaufmännischen Rechnen eine untergeordnete Rolle als eine Lern- und Arbeitstechnik zu. WINTHER und ACHTENHAGEN formulieren die mathematischen Inhalte und ihr Verständnis als Bestandteil der economic numeracy in Anlehnung an PREIß (vgl. 2005). Die beiden Modelle sehen die Mathematik, wenn auch mit unterschiedlicher Gewichtung, als einen zwar wesentlichen Bestandteil kaufmännischer Kompetenz an, ordnen sie aber in einen kaufmännischen Handlungszusammenhang ein.

Die Frage, wie der Zusammenhang von mathematischem und kaufmännischem Wissen bestimmt ist, wird in beiden Ansätzen auf einer eher allgemeinen theoretischen Ebene beantwortet. In Bezug auf eine praktische Umsetzung sind sie noch davon entfernt, die fachwissenschaftlichen und die situativen Bezüge in konkrete Beziehung zu setzen. Auch der Zusammenhang zwischen den unterschiedlichen Domänen, die eine berufliche Handlungsfähigkeit bestimmen, ist noch nicht hinreichend geklärt. Will man die Anwendung mathematischer Kompetenzen in beruflichen Situationen durch den Unterricht fördern, so braucht es jedoch genauere Kenntnisse, welche mathematischen Inhalte und Kompetenzen vermittelt werden sollen und in welchen Zusammenhängen die Schülerinnen und Schüler diese anwenden können. Dazu muss versucht werden, die Konzepte und Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler genauer zu bestimmen. Die hier aufgeführten grundlegenden Annahmen der beiden Modelle werden dabei in dem im Folgenden entwickelten Ansatz zur Kompetenzbestimmung aufgenommen.

3 Entwicklung von Aufgaben zur Messung von kaufmännischer und mathematischer Kompetenz

Um Aussagen machen zu können über die Fähigkeit von Schülerinnen und Schülern, berufliche Situationen mit mathematischen Bezügen zu bewältigen, braucht es einerseits einen Rahmen, um diese Kompetenzen zu bestimmen und andererseits ein Instrumentarium, um die Kompetenzen zu erfassen. Dieses muss einerseits erfassen, welche mathematischen Kompetenzen von den Schülern beherrscht werden, aber andererseits auch, wie es den Schülerinnen und Schülern gelingt, diese mathematischen Kompetenzen dann tatsächlich in beruflichen Situationen anzuwenden.

3.1 Ein Modell der beruflichen Handlungskompetenz als Rahmen der Aufgabenentwicklung

Als zentrales Leitziel für die berufliche Bildung wird die berufliche Handlungskompetenz formuliert (vgl. z. B. KMK 2007; CZYCHOLL 2009, 174; SLOANE 2009, 196). In dem Leitziel der beruflichen Handlungskompetenz wird die Bedeutung der Handlung hervorgehoben. Es geht demnach nicht nur um die Vermittlung einer ökonomischen oder technischen Bildung, sondern entsprechend dem Lernfeldansatz sind Kompetenzen für bestimmte, primär berufliche Handlungs- und Orientierungsleistungen zu entwickeln, so dass diese aus ihrem Begründungszusammenhang situiert sind. Damit wird die berufliche Problemsituation bzw. das Handlungsfeld der Ausgangspunkt der Überlegungen, dem sich dann die kognitiven Leistungen und relevanten Wissensbestandteile zuordnen lassen. Aus den Handlungsanforderungen der beruflichen Situation resultieren so die zu vermittelnden fachlichen Inhalte (vgl. SLOANE/ DILGER/ KRAKAU 2008, 306).

In Anlehnung an Weinert können Kompetenzen definiert werden als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen und sozialen Bereitschaften

und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (WEINERT 2002, 27f.). In der Definition werden Kompetenzen einerseits durch konkrete Inhalte der jeweiligen Situationen bestimmt und zum anderen durch eine Fähigkeit oder Bereitschaft zum Handeln. Die für eine erfolgreiche Handlung notwendigen Kompetenzen resultieren zum einen aus den Handlungsanforderungen der Situation und zum anderen aus den bei dem Individuum vorhandenen Fähigkeiten und Kenntnissen.

Ausgangspunkt der Überlegungen zur Bestimmung von Kompetenzen stellen somit die beruflichen Handlungen dar. Aus diesen kann ein berufsspezifisches Anforderungsgefüge ermittelt werden, das dann in Aufgabenstellungen konkretisiert wird. Anhand der Aufgaben lassen sich Kriterien für die Bestimmung des Niveaus der Handlungen und der vermittelten Kompetenzen formulieren (vgl. KAUFHOLD 2006, 49; SLOANE 2007, 15). Das bei der Bearbeitung der Aufgabenstellungen gezeigte Verhalten, die gezeigte Performanz, lässt Rückschlüsse auf die vorhandenen Kompetenzen zu (vgl. ACHTENHAGEN/ WINTHER Kap. 2.2). SLOANE und DILGER (2009, 53) fordern deshalb, handlungssystematische und fachsystematische Niveaus zu bestimmen und miteinander zu verbinden. Es sei jedoch offen, wie diese Niveaus skaliert werden sollen. Für eine konsequente Umsetzung von kompetenzorientierten Lernsituationen müssen situationsförmige Aufgaben entwickelt werden, die sowohl für die Diagnose als auch für die Entwicklung von Kompetenzen verwandt werden können. Für die Bestimmung solcher Kompetenzniveaus bzw. einer Kompetenzentwicklung ist es notwendig zu wissen, an welchen Stellen Probleme auftreten bzw. welche Handlung ein Schüler aufgrund eines bestimmten fehlenden Wissens nicht ausführen kann. Aufgrund der Komplexität des Konstrukts berufliche Handlungskompetenz kann eine Bestimmung von Kompetenzen dabei nur mehrperspektivisch und situationsbezogen erfolgen.

Abbildung 2 verdeutlicht den Zusammenhang der situativen Anforderungen und der Kompetenzstruktur einer Person. Eine erfolgreiche Handlung kann nur erfolgen, wenn eine Person in der Lage ist, die Anforderungsstrukturen der Situation bei der Handlung auf der Grundlage ihrer eigenen Kompetenzstruktur zu lösen. Neben der Anforderungsstruktur und den Kompetenzbereichen beeinflussen die zugrunde liegenden kognitiven Prozesse und der Grad der Handlungsregulation die zur Bewältigung der Situation notwendigen Kompetenzen.

Die Handlungsanforderungen beziehen sich auf das zur Bewältigung der Handlung notwendige Wissen, geforderte Prozessabläufe oder Einstellungen, die aus der Situation folgen. Die Kompetenzbereiche sind bestimmt durch die innere Struktur des Individuums, die sich in eine Fach-, Sozial- und Selbstkompetenz unterteilen lässt (vgl. SLOANE 2009, 204). Die Handlungsregulation gibt an, welchen Grad der Selbständigkeit ein Lernender zur Bewältigung einer Aufgabe aufbringen muss. Um alle diese Handlungen ausführen zu können, laufen in dem Individuum kognitive Prozesse ab. Diese werden in der wissenschaftlichen Diskussion häufig als ein zentrales Kriterium für die Komplexität von Handlungsanforderungen genannt (vgl. HOFMEISTER 2005; WINTHER 2006). Sie können als über den Aspekten der Handlungsregulation, der Handlungsanforderung und der Kompetenzen liegend angesehen werden,

da die kognitiven Prozesse in allen drei Bereichen vorkommen können. Ausführlicher wird das Modell dargestellt bei STORK (2011).

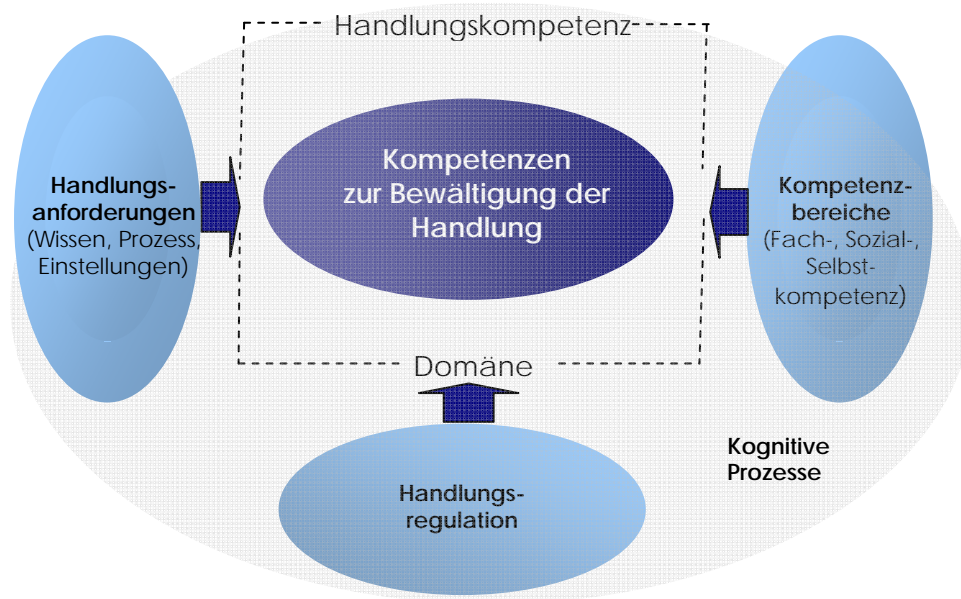


Abb. 2: Modell zur Bestimmung der Kompetenzstruktur von Handlungen (In Anlehnung an SLOANE/ DILGER 2005, 25; DILGER 2010)

Das Modell soll nun als Hilfe genutzt werden, die in spezifische Handlungssituationen anzuwendenden Kompetenzen zu erfassen. Weiterhin sollen die für eine Bewältigung einer Handlung notwendigen Teilkompetenzen und Handlungsanforderungen näher bestimmt werden. Auf der Grundlage der im Modell formulierten Aspekte einer Handlung lässt sich ein Klassifikationsschema entwickeln, das es ermöglichen soll, die konkreten Handlungssituationen besser zu verstehen und in ihrer Schwierigkeit zu bewerten. Die Bestimmung der geforderten Kompetenzen, ihrer Schwierigkeiten und unterschiedlichen Kompetenzniveaus erfolgt dabei über die jeweiligen spezifischen Handlungsanforderungen und Inhalte der Situation. Über die Bestimmung der einzelnen Anforderungen soll erfasst werden, auf welchem jeweiligen Niveau die Schüler bei der Bewältigung von Handlungen Probleme haben. So ist es z. B. möglich, die mathematischen Anforderungen, die in einer Situation gestellt werden, zu identifizieren. Gleichzeitig können weitere Anforderungsstrukturen, die aus der Situation resultieren, bestimmt werden.

Die identifizierten Aspekte einer Handlung lassen über verschiedene Indikatoren in den Aufgaben in ihrer Schwierigkeit klassifizieren. Die Indikatoren wurden dabei aus der Literatur zusammengestellt. (vgl. METZGER/ DÖRIG/ WAIBEL 1998, 45; FRANKE 2005; MARZANO/ KENDALL 2007; WINTHER 2010, 235).

Aspekte der Handlung	Beispiele für Indikatoren in der Aufgabe	Anforderung
Handlungsanforderungen / Inhaltliche Komplexität	isolierte Wissensbestände, nur einzelne Handlungsschritte und Lösungsmöglichkeiten	niedrig
	Ursache-Wirkungsbeziehungen, nur wenige Handlungsschritte und Lösungsmöglichkeiten	mittel
	Systemzusammenhänge, einige Handlungsschritte und Lösungsmöglichkeiten	hoch
	Theoriekonstruktion und wissenschaftliche Prozeduren, viele Handlungsschritte und Lösungsmöglichkeiten	sehr hoch
Handlungsregulation / Funktionale Modellierung	keine Modellierungen notwendig keine selbständige Planung von Handlungsschritten	niedrig
	wenige Modellierungen notwendig unreflektiertes Anwenden eines passenden Entscheidungsmodells	mittel
	teilweise Modellierungen notwendig Übernahme von mehr als einem Teil einer vollständigen Handlung	hoch
	umfangreiche bis herausragende Modellierung Vollführen einer vollständigen Handlung	sehr hoch
Kompetenzen	Alltagskonzeptionen einzelne Einzelheiten	niedrig
	einfache Fachkonzepte, Begriffe, Regeln, Verfahren, Strukturen wenige Einzelheiten	mittel
	mehrschrittige Fachkonzepte, Methoden und Verfahren einige Einzelheiten, mittelschwierige Begriffe, Regeln, Verfahren, Strukturen	hoch
	verknüpfte, mehrschrittige Fachkonzepte, Methoden und Verfahren viele strukturierte Einzelheiten, komplexe Begriffe, Zusammenhänge, Regeln, Verfahren, Strukturen	sehr hoch
Kognitive Prozesse	Abfragen und Wiedergaben	Reproduktion
	eine einfache Prozedur bei einer bekannten Aufgabe anwenden	Elaboration und Verstehen
	bekannte Wissensbestandteile in komplexen Situationen anwenden	Analysen und Validieren
	bekannte Wissensbestandteile auf andere Zusammenhänge übertragen	Nutzen und Anwenden

Abb. 3: Indikatoren für die Klassifikation von Aufgaben

3.2 Vorgehen bei der Aufgabenkonstruktion

Um die bei den Schülerinnen und Schülern vorhandenen Kompetenzen oder den Erfolg einer Kompetenzvermittlung im Unterricht beurteilen zu können, bedarf es geeigneter Verfahren und Instrumente. Als ein geeignetes Verfahren wird dabei eine Operationalisierung über Aufgaben angesehen (vgl. KLIEME et al. 2003, 62). Bei der Konstruktion von Aufgaben zur Erfassung von Kompetenzen sind dabei sowohl die Kriterien einer empirischen Sozialforschung im Hinblick auf Reliabilität, Validität und Objektivität (vgl. BORTZ/ DÖRING 2009, 195ff.) als auch die Besonderheiten der beruflichen Ausbildung zu berücksichtigen.

Es wird dazu einerseits ein mathematischer Test und andererseits ein kaufmännischer Test mit mathematischen Bezügen entwickelt, um sowohl die vorliegenden mathematischen Kenntnisse als auch ihre Anwendung in beruflichen Situationen zu erfassen. Im Bereich der mathematischen Kompetenzen gibt es mit den internationalen Schulvergleichsstudien eine Vielzahl von klassifizierten und erprobten Aufgaben, auf die zurückgegriffen werden kann. Für die Gestaltung des mathematischen Tests wurden die Items zusammengestellt aus den TIMS-Studien, den ULME-Studien, der BENNO-Studie und einer Studie der Stuttgarter Berufspädagogen (vgl. RÖHRIG 1994; BAUMERT 1998; BAUMERT et al. 1999; KÖLLER et al. 2002; LEHMANN et al. 2007; AVERWEG 2007). Auf die Aufgaben für den mathematischen Test soll an dieser Stelle nicht eingegangen werden, existiert hier doch eine ausführliche Diskussion (vgl. z. B. NEUBRAND 2004).

Im Bereich der beruflichen Kompetenzen liegen solche klassifizierten Aufgaben nur ansatzweise vor. So wurden im Rahmen der ULME-Studien Kriterien für die Aufgabenkonstruktion und ein Test zur Erfassung beruflicher kaufmännischer Kompetenzen entwickelt (vgl. BRAND/ HOFMEISTER/ TRAMM 2005; HOFMEISTER 2005). Auch ACHTENHAGEN und WINTHER (2009) haben im Rahmen eines Projekts zum Berufsbildungs-Pisa bzw. VETLSA untersucht, wie sich berufsfachliche Kompetenzen am Beispiel von Industriekaufleuten computerbasiert messen lassen. Diese vorliegenden Testaufgaben sind aber aus mehreren Gründen für die geplante Untersuchung nicht geeignet. Als erstes Ausschlusskriterium erscheint, dass die Aufgaben nicht auf die spezifischen Handlungssituationen im Einzelhandel ausgerichtet sind. Die vorliegenden Assessments sind weitestgehend für andere Berufsgruppen gestaltet oder erfassen nur allgemeine Kompetenzen. Zum zweiten wurden die Aufgaben für eine Kompetenzerfassung am Ende der Ausbildung konzipiert (vgl. LEHMANN/ SEEBER/ HUNGER 2006, 13; LEHMANN/ SEEBER 2007, 13; WINTHER/ ACHTENHAGEN 2010, 20). Dies bedeutet, dass sich sowohl die Inhalte als auch der erreichte Kenntnisstand von der im Rahmen dieses Forschungsprojekts zu testenden Schülergruppe unterscheiden. Insbesondere die betriebswirtschaftlichen Kenntnisse weichen stark voneinander ab, da in diesen Studien auf der Grundlage von zwei bzw. drei Jahren wirtschaftlichen Unterrichtens getestet wurde, die zu untersuchenden Probanden ihre Ausbildung jedoch erst begonnen haben. WINTHER (2010, 52f.) kritisiert die Aufgaben aus der ULME-Studie auch hinsichtlich des Erfassungskonzepts der beruflichen Kompetenzen. So existieren beispielsweise nur wenige Testaufgaben, die höheren kognitiven Prozessen zuzurechnen sind. Keine Aufga-

be erreicht das Niveau der Reflexion (vgl. auch BRAND/ HOFMEISTER/ TRAMM 2005, 17).

Auf dieser Grundlage ergibt sich die Notwendigkeit, eigene Testaufgaben zu entwickeln. Beantwortet man das grundsätzliche Problem, inwiefern unterschiedliche Testformate (wie schriftliche oder computersimulierte Aufgaben) in der Lage sind, die tatsächlichen Arbeitsprozesse abzubilden, positiv, stellt sich die praktische Frage der Aufgabenkonstruktion. Ein handlungstheoretisches Kompetenzverständnis, wie es für die berufliche Bildung und die Kompetenzvermittlung innerhalb des Lernfeldkonzepts gefordert wird, stellt dabei die Entwicklung der Aufgaben aus den beruflichen Tätigkeiten der Domäne in den Vordergrund (vgl. SLOANE 2007, 116). Dem liegt die Vorstellung zugrunde, dass berufsbezogene Kompetenzen sowohl auf beruflichen Problem- und Handlungsanforderungen als auch auf domänenspezifischem „intelligentem“ Wissen (vgl. KLIEME et al. 2003, 22) basieren. TRAMM und SEEBER (2006, 276) fordern deshalb: „Zu klären ist also im Wesentlichen, bis zu welchem Komplexitätsniveau diese Leistungen entwickelt werden sollen, und insbesondere, welche Wissensbasis und welche Denkprozesse diesen Leistungen zugrunde liegen. Der Klärungsweg führt damit also von der beruflichen Situation über die geforderte Leistung hin zum Wissen, das in dieser Situation wirksam wird“. Auf der Grundlage der Analyse sollen Aufgaben für den Ausbildungsberuf Kauffrau/-mann im Einzelhandel entwickelt werden, die Kompetenzen von Auszubildenden in Bezug auf konkrete Ausbildungsinhalte und die Domäne über eine Klassifizierung von Tätigkeiten in Handlungskontexten spezifizieren (vgl. SLOANE 2007, 109f.).

In Anlehnung an das Vorgehen von WINTHER und ACHTENHAGEN (vgl. Kap. 2.2) wurden über eine Analyse des Lehrplans der/des Einzelhandelskauffrau/-manns, Schulbüchern und Prüfungen einerseits und eine Analyse der beruflichen Tätigkeiten andererseits die für die Ausbildung und den Beruf relevanten Handlungen und Konzepte identifiziert.

Um die Inhaltsvalidität herzustellen wurden in der vorliegenden Untersuchung die curricularen Grundlagen des Rahmenlehrplans für den Einzelhandel analysiert und die mathematischen Inhalte und ihre Anwendungszusammenhänge in den unterschiedlichen Lernfeldern ermittelt. Es gibt im Rahmenlehrplan keinen expliziten Hinweis darauf, wie mathematische Inhalte in den Lernfeldern unterrichtet werden sollen. Nur an wenigen Stellen wird explizit auf mathematische Inhalte und ihre Vermittlung eingegangen und der Rahmenlehrplan bleibt an diesen Stellen vage. Die mathematischen Inhalte sind in den beruflichen Lernsituationen „versteckt“ und sollen in den Lernfeldern integriert unterrichtet werden. Als allgemeine Vorgabe für den Unterricht soll gelten: „Die Lernfelder mit ihren Zielformulierungen orientieren sich an exemplarischen Handlungsfeldern. Sie sind didaktisch-methodisch so umzusetzen, dass sie zur beruflichen Handlungskompetenz führen. ... Die Zielformulierungen verschränken fach- und handlungssystematische Bezüge“ (KMK 2004, 43). Eine genaue Spezifizierung der mathematischen Inhalte und Verfahren erfolgt nur in einem Fall. Sonst werden nur allgemeine Vorgaben und Themengebiete angegeben, wie: „Mit Hilfe von Rechenverfahren und Kennziffern werden Optimierungsmöglichkeiten für das Lager gefunden“ (KMK 2004, 13).

Bei der Analyse wurden die folgenden mathematischen Inhalte identifiziert: Grundrechenarten, Dreisatz, Prozentrechnung, Zinsrechnung, Verteilungsrechnung, Mischungsrechnung, einfache Funktionen, Gleichungssysteme, Verständnis von Tabellen, Grafiken und Diagrammen. Insgesamt beschränken sich die mathematischen Inhalte auf typische Verfahren des kaufmännischen Rechnens. Dieser Katalog deckt sich mit anderen Analysen zu den mathematischen Inhalten in kaufmännischen oder verwaltenden Berufen (vgl. z. B. BARDY 1985; DÖRFLER/ FISCHER 1987).

Um ein hohes Maß an externer Validität, d. h. einen starken Bezug zum Arbeitsprozess, zu erreichen, wurden in einem zweiten Schritt 16 Auszubildende und Einzelhändler aus verschiedenen Branchen befragt. Es wurde ermittelt, welche Tätigkeiten mit mathematischen Inhalten im betrieblichen Alltag tatsächlich ausgeübt werden. Dabei zeigte sich, dass die Anwendung von Mathematik stark von der im Betrieb ausgeübten Tätigkeit abhängt. Während die Auszubildenden eher im geringen Umfang rechnen und dabei häufig nur Grundrechenarten benutzen, wurden etwa von Geschäftsführern sehr häufig mathematische Berechnungen vorgenommen, wobei diese zwar über die Grundrechenarten hinausgingen, sich jedoch zumeist auch auf die Prozent- und die Durchschnittsrechnung beschränkten. Mit zunehmender Verantwortung im Unternehmen steigen die Anforderungen an die mathematischen Kompetenzen, wobei diese jedoch nicht über die mathematischen Verfahren des kaufmännischen Rechnens hinausgehen. Die in der Befragung ermittelten Kompetenzen decken sich damit in weiten Teilen mit den mathematischen Inhalten des Lehrplans. Als Schwerpunkte der praktischen beruflichen Tätigkeit mit mathematischem Bezug konnten einerseits die Grundrechenarten und andererseits die Prozentrechnung und die Durchschnittsrechnung ermittelt werden. Andere Bereiche wie die einfachen Funktionen oder Gleichungssysteme wurden nicht genannt. Dreisatz, Zinsrechnung und die Verteilungsrechnung wurden selten genannt.

Neben den Rechenverfahren wurde ermittelt, in welchen Situationen und bei welchen Tätigkeiten die Rechnungen durchgeführt wurden. Dabei wurden auf der Ebene der Auszubildenden vor allem Kassiertätigkeiten identifiziert, während auf der Ebene der Geschäftsführung die Auswertung und Analyse von Daten eine bedeutende Rolle spielten.

Auf der Grundlage der curricularen Analyse und der identifizierten Tätigkeiten wurden Aufgaben gestaltet, die typische kaufmännische Situationen mit mathematischen Bezügen prüfen. Daneben wurden auch Aufgaben gestaltet, die grundlegende kaufmännische Konzepte und Vorstellungen überprüfen. Bei der Konstruktion der Aufgaben wurden das Kompetenzmodell und die Indikatoren zur Hilfe genommen, um die Aufgaben für unterschiedliche Anforderungsniveaus zu gestalten. Ziel der Aufgabenkonstruktion war sowohl unterschiedliche Anspruchsniveaus als auch beruflich relevante Leistungssituationen und die einschlägigen Wissensbereiche abzudecken (vgl. TRAMM/ SEEBER 2006, 278).

Aus Gründen des Testdesigns sind jedoch komplexe mehrstufige Aufgabenstellungen schwer integrierbar (vgl. WINTHER 2010, 61). Auch der Zeitpunkt der Testung schränkt die fachwissenschaftlichen Konzepte und die Kompetenzstufen ein, die überprüft werden können. So

ist der Anteil von Aufgaben, die komplexe Prozesse und mehrschrittige Handlungsfolgen abbilden in dem Test gering, da diese von den Schülern in der Regel noch nicht ausgeführt werden. Auch die Überprüfung, ob anspruchsvollere Fachkonzepte verstanden wurden und umfangreiche Modellierungsleistungen vorgenommen werden können, kann zu diesem Zeitpunkt der Ausbildung noch nicht sinnvoll überprüft werden. Damit wird WINTHER gefolgt, die ausführt, dass die zu definierenden Kompetenz „nur so umfangreich wie die zugrunde liegende Anforderungssituation bzw. ein Set aus Anforderungen sein [kann] und ist damit an die Handlungsspielräume des Kontextes gebunden“. Andererseits kann sie „(2) nicht als unveränderlich beschreiben werden, sondern ist kontextsensitiv von aktuellen Konstruktionsleistungen des Individuums abhängig“ (WINTHER 2010, 33f.).

3.3 Beispielhafte Aufgaben und deren Klassifikation

Im Folgenden sollen zwei Aufgaben und ihre Einordnung in das Modell zur Klassifikation dargestellt werden. Die Aufgaben wurden aufgrund der curricularen und tätigkeitsbezogenen Analyse gestaltet und anschließend im Rahmen des Wirtschaftspädagogischen Graduiertenkollegs von einer Forschergruppe mit Hilfe der Indikatoren für die Beurteilung der Aufgaben in das Klassifikationsmodell eingeordnet.

1.4 Welches sind typische Aufgaben bzw. Funktionen des Einzelhandels?

- a) Der Einzelhandel entwickelt neue Produkte.
- b) Der Einzelhandel stellt ein Warensortiment zusammen.
- c) Der Einzelhandel transportiert Waren.
- d) Der Einzelhandel verkauft Waren an den Verbraucher.

Abb. 4: Aufgabe 1.4 des kaufmännischen Tests

Die Aufgabe prüft Wissen über ökonomische Zusammenhänge ab. Die Handlungsanforderungen der Aufgabe bewegen sich auf einem niedrigen Anforderungsniveau. Die Aussagen müssen daraufhin geprüft werden, ob sie Funktionen des Einzelhandels beschreiben. Die Handlungsregulation der Aufgabe ist niedrig, da die Schüler aus einer vorgegebenen Anzahl von Lösungen auswählen und lediglich eine Zuordnung vornehmen müssen. Das Kompetenzniveau der Aufgabe ist ebenfalls niedrig. Es wird Fachwissen abgefragt. Das kognitive Niveau der Aufgabe bewegt sich auf der Ebene der Reproduktion. Die Lösungsquote der Aufgabe ist mit 65,9 % vergleichsweise hoch und liegt über der mittleren Lösungsquote des gesamten Tests von 45,4 %. Die Trennschärfe ist mit 0,140 niedrig (vgl. BORTZ/ DÖRING 2009, 220).

Eine Kundin kauft die folgenden drei Produkte. Nach dem Einscannen der Warenetiketten wird der unten abgebildete Kassenschein ausgegeben. Die Kundin meint: „Da stimmt doch was nicht!“

Herren T-Shirt Caribic
(100 % Baumwolle)

Stück: ~~29,95 €~~
(inkl. 19 % MwSt) **20,00**



Herren T-Shirt Caribic
(100 % Baumwolle)

Stück: ~~29,95 €~~
(inkl. 19 % MwSt) **20,00**



Jeans-Hose Unisex
(100 % Baumwolle)

Stück: **59,00 €**
(inkl. 19 % MwSt)



Kassenbon:

Warenwelt GmbH
Dortmunder Str. 41
44135 Dortmund
Tel.: 0231 / 50532405

Bon: 002345 Datum: 2010-07-18 13:20

1 Herren T-Shirt Caribic	29,95
1 Herren T-Shirt Seaflower	29,95
1 Jeans-Hose Unisex	59,00
	118,90

MwSt-Code	Netto-Entgelt	MwSt-Betrag
19 %	99,92	18,98

Vielen Dank für Ihren Einkauf

Steuer-Nr.: 023 434 550 2
UID-Nr.: DEB2232343

7.1 Beurteilen Sie die Situation, indem Sie den Kassenbon und die Etiketten auswerten.
7.2 Wie sollten Sie sich in dieser Situation verhalten?

Abb. 5: Aufgabe 7 des kaufmännisches Tests

Die Aufgabe prüft eine alltägliche Situation im Einzelhandel ab. Die Handlungsanforderungen der Aufgabe bewegen sich auf einem mittleren Anforderungsniveau. Die Schüler müssen vier verschiedene Belege erfassen und miteinander in Beziehung setzen, wobei sie erkennen müssen, dass die reduzierten Preise der T-Shirts nicht auf dem Kassenbon erfasst wurden. Dabei müssen sie die relevanten Informationen erkennen und von den nicht relevanten trennen. Die Handlungsregulation bewegt sich ebenfalls auf einem mittleren Niveau. Es werden keine Lösungen vorgegeben und die Schülerinnen und Schüler müssen selbständig ihre Lösung formulieren. Das Kompetenzniveau der Aufgabe kann als niedrig eingestuft werden. Bei der mathematischen Überprüfung des Bons muss vor allem auf die Grundrechenarten zurückgegriffen werden. Es wird ein Wissen über den Zusammenhang der Preise auf dem Bon und den Preisen im Warenwirtschaftssystem vorausgesetzt. Die kognitiven Prozesse bewegen sich auf dem Niveau der Analyse. Die Aufgabe 7.1 wurde von 56,5 % der Schülerinnen und Schülern richtig gelöst. Die Aufgabe 7.2 wurde von 60,1 % der Schülerinnen und Schüler richtig gelöst. Die Trennschärfen liegen mit 0,367 bei Aufgabe 7.1 und 0,339 bei Aufgabe 7.2 in einem mittleren Bereich.

4 Erste Forschungsergebnisse

Die entwickelten Testaufgaben wurden in einer Voruntersuchung erprobt und anschließend in Teilen überarbeitet. Der Mathematiktest hat 24 Aufgaben mit 40 Items. Neben den Inhalten des Ausbildungsberufs (vgl. Kap. 3.2) wurde in einem Teil der Aufgaben mathematischen Grundvorstellungen zum Umgang mit Zahlen abfragt. Der mathematische Test wurde ohne einen Taschenrechner gelöst. Der kaufmännische Test enthält 16 Aufgaben mit 35 Items. Bei dem kaufmännischen Test durfte, um eine höhere Alltagsnähe zu erreichen, mit dem Taschenrechner gerechnet werden. Die Testaufgaben wurden in insgesamt neun Klassen des Einzelhandels jeweils zu Beginn der Schuljahre 2009/2010 bzw. 2010/2011 eingesetzt. Der mathematische Test wurde von insgesamt 143 Schülerinnen und Schülern bearbeitet, der kaufmännische Test von 151. Beide Tests haben drei Klassen mit insgesamt 69 Schülerinnen und Schüler bearbeitet. Es werden erste Auswertungen vorgestellt, die Hinweise auf die mathematischen und kaufmännischen Kompetenzen geben.

Die mathematischen Fähigkeiten sind zum Teil sehr gering ausgeprägt. Dies zeigen beispielhaft die folgenden Lösungsquoten.

Aufgabe	Lösungsquote in den Einzelhandelsklassen	Herkunft der Aufgabe	Lösungsquote in der Studie
Ordnen Sie die folgenden Zahlen der Größe nach. Beginnen Sie mit der kleinsten Zahl: 0,8; 0,19; $\frac{1}{5}$; 0,345	0,33	TIMSS II	0,49 (7. Klasse) 0,58 (8. Klasse)
Berechnen Sie den Durchschnitt von $6 + 3,9 + 12,00 =$	0,31	Averweg	0,41
Der Preis für eine Kugel Eis wird von 60 ct auf 75 ct erhöht. Um wie viel Prozent ist der Preis gestiegen?	0,29	TIMSS II	0,27 (7. Klasse) 0,33 % (8. Klasse)
Peter kauft 70 Stück einer Ware, und Susi kauft 90 Stück. Jedes Stück kostet gleichviel. Alle Stücke zusammen kosten 800 Euro. Wie viel muss Susi zahlen?	0,39	TIMSS II	0,29 (7. Klasse) 0,38 (8. Klasse)
100 g einer Speise haben 300 Kalorien. Wie viele Kalorien haben dann 30 g derselben Speise?	0,46*	TIMSS III	0,71

(* = Aufgabe wurde nur von 74 Schülern bearbeitet)

Abb. 6: Ausgewählte Lösungsquoten aus dem Mathematiktest

Es wird deutlich, dass für die Lösung von kaufmännischen Problemen wichtige Verfahren wie der Dreisatz, die Prozentrechnung und die Durchschnittsrechnung von einem großen Teil der Schüler nicht beherrscht werden. Im Vergleich mit den Ursprungsstudien sind die Leistungen der Auszubildenden im Einzelhandel schlechter oder erreichen in etwa das Niveau der Schüler dieser Studie, wobei es sich bei TIMSS II um Schüler der 7. und 8. Klasse handelt. Insgesamt bestätigen die Ergebnisse des mathematischen Tests, dass vielen Schülerinnen und Schülern im Einzelhandel elementare mathematische Grundkenntnisse fehlen. Die Schülerinnen und Schüler verfügen nur in eingeschränktem Maße über die Kernkompetenzen, die mit den Bildungsstandards als Mindeststandards eigentlich bei jedem Schüler vorhanden sein sollten. Es ist zu erwarten, dass Schülerinnen und Schüler mit derartigen Mängeln im mathematischen Bereich massive Probleme haben, betriebswirtschaftliche Aufgabenstellungen mit mathematischen Bezügen zu lösen.

Diese Vermutung lässt sich bestätigen, wenn man die Korrelation zwischen den Ergebnissen des kaufmännischen und des mathematischen Tests betrachtet. Es handelt sich um einen Korrelationskoeffizienten von $r=.60$ nach Pearson auf einem hochsignifikanten Niveau. Dies kann als eine starke Korrelation interpretiert werden (vgl. BÜHNER 2010, 407). Dieses Ergebnis ist zu erwarten, da in dem kaufmännischen Test ein Schwerpunkt auf Bezüge zu mathematische Problemstellungen gelegt wurde.

Die Leistungen des kaufmännischen Tests scheinen jedoch nicht allein durch das mathematische Leistungsvermögen bestimmt. Aufschlussreich ist eine Betrachtung der mathematisch starken und schwachen Schülerinnen und Schüler bei Aufgaben des kaufmännischen Tests, die nicht direkt mathematische Inhalte abprüfen. Bildet man Leistungsquartile anhand der Ergebnisse des mathematischen Tests ergibt sich eine breite Differenz der Ergebnisse von mathematisch schwachen und starken Schülerinnen und Schülern. Während die schwachen Schülerinnen und Schüler ein Testergebnis von 35 % erreichten, konnten die starken Schüler die mathematischen Aufgaben zu 84 % lösen. Bei den Ergebnissen der Aufgaben, die nicht direkte mathematische Bezüge haben, sondern allgemeine kaufmännische und ökonomische Zusammenhänge abfragen, vermindert sich diese Spanne zwischen den Lösungshäufigkeiten. Die mathematisch leistungsschwachen Schüler lösen diese Aufgaben zu 40 %, während die mathematisch leistungsstarken Schüler 59 % erreichten. Dies deutet darauf hin, dass die Differenz zwischen starken und schwachen Schülern bei den kaufmännischen Kompetenzen ohne direkte mathematische Bezüge nicht so ausgeprägt zu sein scheint wie bei den mathematischen Kompetenzen. Man kann diesen Sachverhalt dahingehend interpretieren, dass die kaufmännischen Kompetenzen in bestimmten Bereichen unabhängig von den mathematischen Kompetenzen vorliegen. Unterstützt wird diese Interpretation durch relativ hohe Lösungsquoten bei Aufgaben, die einen starken Bezug zu den alltäglichen Tätigkeiten der Schülerinnen und Schüler haben (vgl. Beispiel 2, Kap. 3.3). Dies deutet darauf hin, dass ein unmittelbarer beruflicher Bezug zu höheren Lösungsquoten führen kann (vgl. BAUMERT et al. 2000, 34). Dieses Ergebnis widerspricht nur scheinbar dem Ausgangsbefund, dass Schülerinnen und Schüler Probleme haben, mathematische Verfahren in beruflichen Situationen anzuwenden. Es kommt anscheinend darauf an, inwiefern die mathematisch zu modellierende

Situation von den Auszubildenden in ihrem kaufmännischen Zusammenhang verstanden wurde.

5 Weitergehende Forschungsfragen

Die ermittelten Ergebnisse legen die Vermutung nahe, dass die Fähigkeit zur mathematischen Modellierung in beruflichen Zusammenhängen auch abhängig ist von den zugrunde liegenden kaufmännischen Konzepten. Dieser Zusammenhang ist weiter zu prüfen, indem untersucht wird, in welchem Maße das zugrunde liegende ökonomische Begründungswissen die Anwendung von mathematischen Verfahren bestimmt. Im weiteren Forschungsprozess soll dazu eruiert werden, welche Auswirkungen unterschiedliche Formen einer mathematischen Vermittlung auf die Entwicklung von mathematischen und kaufmännischen Kompetenzen haben. Dazu werden drei Klassen jeweils mit einem unterschiedlichen Unterrichtsdesign (traditionell kaufmännisch, lernfeldorientiert, mathematikdidaktisch orientiert) unterrichtet. Über einen Vergleich der Leistungen und ihrer Entwicklung sollen Rückschlüsse auf die zugrunde liegenden Vorstellungen gezogen werden und mögliche Ansätze für eine bessere unterrichtliche Vermittlung von mathematischen Inhalten entwickelt werden.

Literatur

AVERWEG, A. (2007): Entwicklung eines Testverfahrens zur Ermittlung des Förderbedarfs von Berufsschülern und Berufsschülerinnen im Bereich Mathematik. Stuttgart.

BARDY, P. (Hrsg.) (1985): Mathematik in der Berufsschule. Analysen und Vorschläge zum Fachrechenunterricht. Essen.

BAUMERT, J. (1998): Testaufgaben Mathematik TIMSS 7./8. Klasse (Population 2). Berlin.

BAUMERT, J./ BOS, W./ KLIEME, E./ LEHMANN, R./ LEHRKE, M./ HOSENFELD, I./ NEUBRAND, J./ WATERMANN, R. (1999): Testaufgaben zu TIMSS III. Mathematisch-naturwissenschaftliche Grundbildung und voruniversitäre Mathematik und Physik der Abschlussklassen der Sekundarstufe II (Population 3). Berlin.

BAUMERT, J. et al. (2000): TIMSS III / Deutschland - Abschlussbericht. Zusammenfassung ausgewählter Ergebnisse der Dritten Internationalen Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie zur mathematischen und naturwissenschaftlichen Bildung am Ende der Schullaufbahn. Online: http://www.timss.mpg.de/TIMSS_im_Ueberblick/TIMSSIII-Broschuere.pdf (18-04-2011).

BORTZ, J./ DÖRING, N. (2009): Forschungsmethoden und Evaluation. Für Human- und Sozialwissenschaftler. Heidelberg.

BRANDT, W./ HOFMEISTER, W./ TRAMM, T. (2005): Auf dem Weg zu einem Kompetenzstufenmodell für die berufliche Bildung – Erfahrungen aus dem Projekt ULME. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 8. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe8/brand_et al_bwpat8.shtml (18-04-2011).

BÜHNER, M. (2010): Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion. München.

BUSIAN, A. (2006): Geschäftsprozessorientierung in der beruflichen Bildung. Zur curricularen Relevanz eines schillernden Konzepts. Bochum.

CLEMENT, U. (2003): Fächersystematik oder Situationsorientierung als curriculare Prinzipien für die berufliche Bildung? In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 4. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe4/clement_bwpat4.pdf (18-04-2011).

CZYCHOLL, R. (2009): Handlungsorientierung und Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung. Umsetzung, Begründung, Evaluation. In: Bonz, B. (Hrsg.): Didaktik und Methodik der Berufsbildung. Baltmannsweiler, 172-194.

DILGER, B. (2010): Diagnose von Kompetenzen – Ein Aufgabenfeld für Lehrkräfte?! Veranstaltung vom 08.02.2010, aus der Reihe "3. Inlab-Forum". Soest. Veranstalter: cevet centre for vocational education and training. Online: http://groups.uni-paderborn.de/cevet/cevetblog/wp-content/uploads/2010/02/dilger_ko_diagnose_080210_handout.pdf (18-4-2011).

DÖRFLER, W./ FISCHER, R. (Hrsg.) (1987): Wirtschaftsmathematik in Beruf und Ausbildung. Beiträge zum 5. Internationalen Symposium für "Didaktik der Mathematik" in Klagenfurt vom 29.9. bis 2.10.1986. Wien.

FRANKE, G. (2005): Facetten der Kompetenzentwicklung. Bonn.

GRÜNER, G. (1985): Kurze Geschichte der Berufsschulmathematik - unter besonderer Berücksichtigung des gewerblich-technischen Bereichs. In: BARDY, P. (Hrsg.): Mathematik in der Berufsschule. Analysen und Vorschläge zum Fachrechenunterricht. Essen, 11-20.

HOFMEISTER, W. (2005): Erläuterung der Klassifikationsmatrix zum ULME-Kompetenzstufenmodell. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online, Ausgabe 8. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe8/hofmeister_bwpat8.pdf (18-04-2011).

IVANOV, S./ LEHMANN, R. H. (2005): Mathematische Grundqualifikationen zu Beginn der beruflichen Ausbildung. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 8. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe8/ivanov_lehmann_bwpat8.pdf (18-04-2011).

KAUFHOLD, M. (2006): Kompetenz und Kompetenzerfassung. Analyse und Beurteilung von Verfahren der Kompetenzerfassung. Wiesbaden.

KLIEME, E./ AVENARIUS, H./ BLUM, W./ DÖBRICH, P./ GRUBER, H./ PRENZEL, M./ REIS, K./ RIQUARTS, K./ ROST, J./ TENORTH, H.-E./ VOLLMER, H. J. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Stand Juni 2003. Bonn, Berlin.

KMK – SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (2004): Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Kaufmann im Einzelhandel/Kauffrau im Einzelhandel Verkäufer/Verkäuferin vom 17.06.2004. Online: <http://www.kmk.org/beruf/rlpl/rlpKfmEinzelhandel.pdf> (18-04-2011).

KMK – SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (2007): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen

Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes. Online: <http://www.kmk.org/doc/publ/handreich.pdf> (18-04-2011).

KÖLLER, O./ BAUMERT, J./ BOS, W. (2002): TIMSS Third International Mathematics and Science Study: Dritte internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie. In: WEINERT, F. E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim, 269-284.

LEHMANN, R./ SEEBER, S. (2007): ULME III. Untersuchung von Leistungen, Motivation und Einstellungen der Schülerinnen und Schüler in den Abschlussklassen der Berufsschulen. Online: http://www.hamburger-bildungsserver.de/baw/ba/ULME3_Bericht.pdf (18-04-2011).

LEHMANN, R./ SEEBER, S./ HUNGER, S. (2006): Ulme II - Untersuchung von Leistungen, Motivation und Einstellungen der Schülerinnen und Schüler in den Abschlussklassen der teilqualifizierenden Berufsfachschulen. Online: <http://www.zope.ebf.huberlin.de/document/ulme2pdf/> (18-04-2011).

LEHMANN, R. H./ IVANOV, S./ HUNGER, S./ GÄNSFUß, R. (2005): Ulme I. Untersuchung der Leistungen, Motivation und Einstellungen zu Beginn der beruflichen Ausbildung. Online: http://www.hamburger-bildungsserver.de/baw/ba/ULME1_Bericht.pdf (18-04-2011).

MARZANO, R. J./ KENDALL, J. S. (2007): The new taxonomy of educational objectives. Thousand Oaks.

METZGER, C./ DÖRIG, R./ WAIBEL, R. (1998): Gültig prüfen. Modell und Empfehlungen für die Sekundarstufe II unter besonderer Berücksichtigung der kaufmännischen Lehrabschluss- und Berufsmaturitätsprüfungen. St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik.

NEUBRAND, M. (Hrsg.): Mathematische Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in Deutschland. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden.

NICKOLAUS, R. (2000): Handlungsorientierung als dominierendes didaktisch-methodisches Prinzip in der beruflichen Bildung - Anmerkungen zur empirischen Fundierung einschlägiger Entscheidungen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW) 96, H. 2, 190-206.

PREIß, P. (2005): Entwurf eines Kompetenzkonzepts für den Inhaltsbereich Rechnungswesen/Controlling. In: GONON, P./ KLAUSER, F./ NICKOLAUS, R./ HUISINGA, R. (Hrsg.): Kompetenz, Kognition und neue Konzepte der beruflichen Bildung. Wiesbaden, 67-85.

REINISCH, H. (1999): Probleme „lernfeldorientierter“ Curriculumentwicklung und Implementation. Eine historisch-systematische Analyse aus wirtschaftspädagogischer Sicht. In: HUISINGA, R. (Hrsg.): Lernfeldorientierung. Konstruktion und Unterrichtspraxis. Frankfurt am Main, 85-119.

REINISCH, H. (2003): Zu einigen curriculumtheoretischen Implikationen des Lernfeldansatzes - Überlegungen anlässlich der Beiträge von CLEMENT/ KREMER/ SLOANE und TRAMM. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 4. Online: <http://www.bwpat.de/ausgabe4/> (18-04-2011).

RÖHRIG, R. (1994): Dyskalkulie/ Rechenschwäche. Mathematikdefizite bei rechen-
schwachen Auszubildenden, Band 1, Fehlertypen und Ursachen. Bremen.

SCHÜRG, U. (2007): Die mathematische Leistungsfähigkeit von Berufsschülern und ihre
Entwicklung im ersten Halbjahr ihrer Ausbildung. Stuttgart.

SLOANE, P. F. E. (2007): Bildungsstandards in der beruflichen Bildung. Wirkungssteuerung
beruflicher Bildung. Paderborn.

SLOANE, P. F. E. (2009): Didaktische Analyse und Planung im Lernfeldkonzept. In: BONZ,
B. (Hrsg.): Didaktik und Methodik der Berufsbildung. Baltmannsweiler, 195-216.

SLOANE, P. F. E./ DILGER, B. (2005): The Competence Clash - Dilemmata bei der Über-
brückung des 'Konzepts der nationalen Bildungsstandards' auf die berufliche Bildung. In:
bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 8. Online:
http://bwpat.de/ausgabe8/sloane_dilger_bwpat8.pdf (18-04-2011).

SLOANE, P. F. E./ DILGER, B. (2009): Kompetenzorientierte Lehrpläne in der kaufmänni-
schen Bildung. In: Berufsbildung 63, H. 116/117, 51-53.

SLOANE, P. F. E./ DILGER, B./ KRAKAU, U. (2008): Bildungsgangarbeit als didaktischer
Geschäftsprozess (Teil 2): Von der Entwicklung zur Sequenzierung von Lerngegenständen.
In: Wirtschaft und Erziehung 60, H. 10, 305-312.

SLOANE, P. F. E./ TWARDY, M./ BUSCHFELD, D. (2004): Einführung in die Wirtschafts-
pädagogik. Paderborn.

STORK, J. H. (2011): Die Bestimmung von Kompetenzen und ihrer Entwicklung als Voraus-
setzungen einer individuellen Förderung. In: Wirtschaft und Erziehung 63, H. 6, 182-191.

.

TRAMM, T. (2002): Kaufmännische Berufsbildung zwischen Prozess- und Systemorientie-
rung. In: TRAMM, T. (Hrsg.): Perspektiven der kaufmännischen Berufsbildung. Entwicklun-
gen im Spannungsfeld globalen Denkens und lokalen Handelns. Bielefeld, 21-37.

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

TRAMM, T. (2009a): Vom geduldigen Bohren dicker Bretter – Antworten und Überlegungen
eines „beglückten“ Kollegen zum Praxisbezug der Wirtschaftspädagogik. In: bwp@ Berufs-
und Wirtschaftspädagogik - online, Ausgabe profil2. Online:
http://www.bwpat.de/profil2/tramm_profil2.pdf (18-04-2011).

TRAMM, T./ HOFMEISTER, W./ DERNER, M. (2009): Evaluation des Innovationsnetz-
werks Einzelhandel in Hamburg - Abschlussbericht EvaNet-EH. Online: [http://www.ibw.uni-
hamburg.de/evaneteh/images/Dokumente/abschlussbericht%20evanet-eh%2009.2009.pdf](http://www.ibw.uni-hamburg.de/evaneteh/images/Dokumente/abschlussbericht%20evanet-eh%2009.2009.pdf)
(18-04-2011).

TRAMM, T./ SEEBER, S. (2006): Überlegungen und Analysen zur Spezifität kaufmänni-
scher Kompetenz. In: MINNAMEIER, G./ BECK, K. (Hrsg.): Berufs- und wirtschaftspäda-

gogische Grundlagenforschung. Lehr-Lern-Prozesse und Kompetenzdiagnostik; Festschrift für Klaus Beck. Frankfurt am Main, 273-288.

WEINERT, F. E. (2002): Schulleistungen - Leistungen der Schule oder der Schüler? In: WEINERT, F. E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim, 73-86.

WINTHER, E. (2006): Motivation in Lernprozessen. Konzepte in der Unterrichtspraxis von Wirtschaftsgymnasien. Wiesbaden.

WINTHER, E. (2010): Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung. Habilitationsschrift. Bielefeld.

WINTHER, E./ ACHTENHAGEN, F. (2008): Kompetenzstrukturmodell für die kaufmännische Bildung. Adaptierbare Forschungslinien und theoretische Ausgestaltung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW) 104, H. 4, 511-538.

WINTHER, E./ ACHTENHAGEN, F. (2009): Skalen und Stufen kaufmännischer Kompetenz. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW) 105, H. 4, 521-556.

WINTHER, E./ ACHTENHAGEN, F. (2010): Berufsfachliche Kompetenz: Messinstrumente und empirische Befunde zur Mehrdimensionalität beruflicher Handlungskompetenz. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 39, H. 1, 18-21.

Dieser Beitrag wurde dem *bwp@*-Format: **FORSCHUNGSBEITRÄGE** zugeordnet.

Zitieren dieses Beitrages

STORK, J. H. (2011): Zur Verknüpfung von kaufmännischen und mathematischen Kompetenzen im Lernfeldkonzept zu Beginn der Ausbildung im Einzelhandel. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 20, 1-22. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe20/stork_bwpat20.pdf (27-06-2011).

Der Autor



JAN HENDRIK STORK

Lehrstuhl Wirtschaftspädagogik, Wirtschaftspädagogisches
Graduiertenkolleg Universität Paderborn

Wartburgstr. 100, 33098 Paderborn

E-mail: [JanHendrik.Stork \(at\) wiwi.uni-paderborn.de](mailto:JanHendrik.Stork@wiwi.uni-paderborn.de)

Homepage: <http://pbf5www.uni-paderborn.de/www/fb5/WiWi-Web.nsf/id/Grad>

Bernadette DILGER
(Universität zu Köln)

Die Probleme mit den Problemen: Oder Missverständnisse bei der Konstruktion von Lernsituationen

Online unter: http://www.bwpat.de/ausgabe20/dilger_bwpat20.pdf seit 19. November 2011

http://www.bwpat.de/ausgabe20/dilger_bwpat20.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. 20 | Juni 2011

Lernfeldansatz - 15 Jahre danach

Hrsg. von Tade Tramm, H.-Hugo Kremer & Ralf Tenberg
<http://www.bwpat.de> | ISSN 1618-8543

www.bwpat.de

bwp@

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

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

ABSTRACT (DILGER 2011 in Ausgabe 20 von *bwp@*)

Online: www.bwpat.de/ausgabe20/dilger_bwpat20.pdf

Lernfeldstrukturierte Lehrpläne in den Bildungsgängen der Berufsschule werden über Lernsituationen konkretisiert und implementiert. Lernsituationen stellen die Bündelung didaktischer Entscheidungen und Begründungen dar, in denen sich das Verständnis von Lernfeldern niederschlägt und aktualisiert. Damit eignen sie sich besonders als Untersuchungsgegenstand für die Erforschung des vorhandenen Verständnisses von Lehrkräften in Bezug auf die Implementation von lernfeldstrukturierten Lehrplänen.

An die Gestaltung von Lernsituationen werden konzeptionell begründete Ansprüche bezüglich Problemorientierung, Situierung, Prozessorientierung, Kompetenzorientierung, wissenschaftliche Adäquatheit, Anwendungsorientierung und Selbststeuerung gestellt. Inwieweit es den Lehrerteams gelingt, diesen Ansprüchen bei der Konzeption von Lernsituationen gerecht zu werden, bzw. wie diese in der didaktischen Arbeit berücksichtigt werden, ist bisher weitgehend empirisch unerforscht.

Die Ergebnisse einer Untersuchung von Lernsituationen im Umfang von ca. 480 Unterrichtsstunden aus den Berufen (Zahn-)medizinische Fachangestellte, Kaufmann / Kauffrau im Einzelhandel lassen erkennen, dass Konstruktionsprobleme insbesondere in der Definition von Problemen, der Gestaltung von Handlungsabläufen, der Kompetenzmodellierung sowie der Systematik des Kompetenzerwerbs entstehen. Die dokumentierten Lernsituationen werden in ihren didaktischen Entscheidungen rekonstruiert und in ihren Gestaltungsoptionen typisiert. Aus der Untersuchung wird eine Beschreibung von Missverständnissen in Bezug auf die Konstruktion von Lernsituationen entwickelt. Über dieses Aufzeigen von Konstruktionsproblemen, wird und kann das Verständnis von Lernsituationen geschärft werden.

The problems with the problems: Or misunderstandings in the construction of learning situations

Curricula structured along areas of learning lines in courses at vocational schools are concretised and implemented using learning situations. Learning situations represent the collection of didactic decisions and justifications, in which the understanding of areas of learning finds expression and is up-dated. Therefore they are particularly appropriate as an object of investigation for the research of the current understanding of teachers with regard to the implementation of curricula structured along areas of learning lines.

Conceptually justified demands concerning problem orientation, situation, process orientation, competence orientation, academic adequacy, application orientation and self-direction are set against the design of learning situations. The extent to which the teacher teams succeed in meeting these

demands in the conception of learning situations, or the extent to which these are taken into account in the didactic work, has been very little researched up till now.

The results of an investigation of learning situations in some 480 lessons in the professions of medical/dental employee, trained retail salesman or saleswoman, show that construction problems, particularly in the definition of problems, the design of sequences of action, the modelling of competences, as well as the system of developing competences, arise. The learning situations documented are reconstructed in their didactic decisions and allocated a type according to their design options. From the investigation a description of misunderstandings relating to the construction of learning situations is developed. Using this demonstration of construction problems the understanding of learning situations can and will be sharpened.

Die Probleme mit den Problemen: Oder Missverständnisse bei der Konstruktion von Lernsituationen

1 Lernsituationen im Blick - Hintergrund

Durch die Veröffentlichung der 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 (vgl. KMK 2007), wurde 1997 die Einführung lernfeldstrukturierter Lehrpläne für den schulischen Teil der Berufsausbildung festgelegt. Die Umsetzung von lernfeldstrukturierten Lehrplänen erfolgt an den Berufsschulen und hat vielfältige Veränderungen in der berufsschulischen Arbeit mit sich gebracht. Beginnend wurde die Umsetzung mit Modellversuchen und Modellprojekten (exemplarisch sei auf die Modellversuche NELE und SELUBA vgl. BADER/SLOANE 2000 und CULIK vgl. CULIK (o. J.) verwiesen) begleitet. Im weiteren Verlauf der Einführung und mit einer immer größeren Anzahl an Berufen, die auf einen lernfeldstrukturierten Lehrplan zurückgreifen, nimmt die Erwartung an Berufsschulen zu, dass die Umsetzung keiner weiteren ‚zusätzlichen‘ Unterstützungshilfe bedarf. Nach nunmehr 15 Jahren ‚Erfahrung‘ der Berufsschulen mit dem Lernfeldkonzept vor Ort stehen die Schulen vor bekannten Aufgaben und Herausforderungen, die ohne weitere Unterstützung durch die Lehrerkollegien realisiert werden können. Im Zuge der Umsetzung des Lernfeldkonzepts haben Autoren darauf verwiesen, dass sich die Aufgabenfelder für Lehrkräfte verändern, neue Aufgaben, insbesondere curriculare und evaluative Aufgaben, hinzukommen (vgl. SLOANE 2003, BUSCHFELD 2002) und sich die Arbeitsorganisationsform in den Kollegien ändert (vgl. KREMER/ SLOANE 2000, BUSCHFELD 2002).

Zwei Elemente sind in der Umsetzung lernfeldstrukturierter Lehrpläne in den Bildungsgängen der dualen Ausbildungsberufe zentral: Die Entwicklung didaktischer Jahresplanungen und die Entwicklung von Lernsituationen. In einem ersten Schritt stellt die didaktische Jahresplanung die Makroplanung dar. Sie stellt eine sachliche und zeitliche Anordnung der Lernfelder dar und nimmt eine Zuordnung auf die schulisch-strukturierte Zeitplanung vor, die um schulorganisatorische Entscheidungen ergänzt wird. In einem weiteren Schritt ist die Binnenstrukturierung der Lernfelder und deren Sequenzierung und Zuordnung zu Zeitfenstern und Ressourcen erforderlich, dafür ist in der Mikroplanung die Entwicklung von Lernsituationen konstitutiv. In den Lernsituationen werden die Vorgaben aus den Lernfeldern konkretisiert und stellen die Grundlage für die Umsetzung in den Unterricht dar. Elemente der didaktischen Jahresplanung sind innerhalb der Lernfelder die Lernsituationen, die durch die beteiligten Lehrenden entwickelt werden (vgl. BUSCHFELD 2010).

2 Verständnis von Lernsituationen

„Lernsituationen sind exemplarische curriculare Bausteine, in denen fachtheoretische Inhalte in einen Anwendungszusammenhang gebracht werden; sie sollen die Vorgaben der Lernfelder in Lehr-/Lernarrangements weiter konkretisieren“ (KMK 2007, 18). Mit diesen wenigen Hinweisen stellt die Handreichung der KMK ihr Verständnis von Lernsituationen als die Form der Umsetzung lernfeldstrukturierter Lehrpläne in den Unterricht dar. In dieser Definition lassen sich zwei Lesarten für Lernsituationen erkennen: Lernsituationen als curriculare Elemente oder Lernsituationen als Lehr-/Lernarrangements.

2.1 Lernsituationen als curriculare Elemente

Mit dem ersten Teilsatz adressiert die Definition ein Verständnis von Lernsituationen im engeren Sinn. Lernsituationen stellen dort die ‚kleinste‘ curriculare Einheit dar. Folglich geht es in der Entwicklung von Lernsituationen um eine curriculare Konstruktion des Lerngegenstandes. Im Zusammenhang mit den didaktischen Grundsätzen (KMK 2007, 12 ff.) wird dabei deutlich, dass Lernsituationen Handlungsbezüge in situierten Kontexten darstellen. Lernsituationen als curriculare Einheit legen die Perspektive zu Grunde, dass die Inhalte in ihrem Verwendungskontext thematisiert werden. Mit dieser ersten Definition wird deutlich, dass in den Lernsituationen Lerngegenstände so konkretisiert werden sollen, dass sie geeignet sind, die „Kluft zwischen Wissen und Handeln“ (vgl. MANDL/ GERSTENMEIER 2000) zu überwinden, indem festgelegt wird, wozu ein Inhaltskomplex benutzt wird. Um Lernsituationen in dieser Form entwickeln zu können, bedarf es einer Rekonstruktion der Handlungsvollzüge, die in den Lernfeldern auf einer höheren Aggregationsstufe mit Referenz auf das berufliche Handlungsfeld festgelegt wurden.

Lernsituationen in einem curricularen Verständnis stellen die Formulierungen von „...problemlösungsbezogene[r] Aktivität eines reflexiven Subjektes in situativen Kontexten“ (BUSCHFELD 2003, 2) dar. Als Ergebnis der Entwicklung von Lernsituationen kann vor diesem Hintergrund eine Beschreibung des Lerngegenstandes erwartet werden, die deutlich macht, mit welchen Handlungsvollzügen sich die Schülerinnen und Schüler auseinandersetzen und welcher Beitrag dadurch in der Entwicklung der Handlungskompetenz erreicht werden soll. In diesem engen Verständnis wird herausgestellt, dass damit die Perspektive der Lerner und deren Prozesse im Blick ist und noch keine Aussagen über die weitere Ausgestaltung der erforderlichen Interventionen der Lehrenden in und für die Erarbeitung von Lernsituationen festgelegt werden.

2.2 Lernsituationen als komplexe Lehr-/ Lernarrangements.

Mit dem zweiten Teil der Definition der KMK zu Lernsituationen wird die Perspektive der Verschränkung von Lern- und Lehrprozesse aufgenommen. BUSCHFELD (vgl. 2003, 2) spricht an dieser Stelle von einer Verkürzung in der aktuellen Diskussion in der Differenz von Lernhandlung und Lehrsituation. Lernsituationen im Verständnis von komplexen Lehr-/ Lernarrangements umfassen sowohl die didaktisch-curriculare, als auch die didaktisch-

methodische Ebene. In diesem Verständnis umfassen Lernsituationen die zu antizipierenden Lernhandlungen der Schülerinnen und Schüler und darauf bezogene (Unterstützungs- und Begleit-) Handlungen der Lehrenden. An dieser Stelle wird die Umkehr der didaktischen Argumentationsweise deutlich: Bezugspunkt für die Gestaltung der didaktisch-methodischen Interventionen sind in diesem Sinne nicht mehr die erforderlichen Lehrhandlungen, um einen Inhalt zu vermitteln, die sich aus verschiedenen Kombinationen von Sozial- und Aktionsformen ergeben. Bezugspunkt ist nunmehr die Handlung der Lerner in ihrem Ablauf und mit antizipierten Schwierigkeiten bzw. mit daraus abgeleiteten Unterstützungsleistungen durch die Lehrenden. Dadurch dass in Lernsituationen Handlungen von Lernern als Ergebnishandlungen beschrieben werden, sie diese jedoch erst im Verlauf der Handlung erarbeiten, ist davon auszugehen, dass im Vollzug der Lernhandlung Bedarf an Hilfestellungen, Beratung, Hinweisen usw. entsteht, der über die didaktisch-methodische Gestaltung der Intervention aufgenommen werden muss. Mit diesem zumindest zweifachen Verständnis von Lernsituationen wird die Diskussion um Lernsituationen erschwert, da auf unterschiedlichen Ebenen und mit verschiedenen Reichweiten diskutiert wird.¹ Unklar wird dadurch der Erwartungshorizont an Lernsituationen, die von Lehrerinnen und Lehrern eingefordert werden. Different werden auch Gestaltungsempfehlungen für die Entwicklung von Lernsituationen.

3 Gestaltungskriterien für Lernsituationen

Im Zuge der Begleitung der Umsetzung von lernfeldstrukturierten Lehrplänen in Unterrichtskonzeptionen wurden eine Reihe von Katalogen an Gestaltungskriterien erarbeitet. Die folgende Tabelle zeigt vier ausgewählte Kataloge (vgl. BADER/ MÜLLER 2002b, BUSCHFELD 2003, SLOANE 2009 sowie TRAMM bzw. CULIK 2004).

¹ Dass dabei auch einzelne Autoren keine eindeutige Auslegung vornehmen, wird zum einen deutlich, wenn die Positionen von KREMER/ SLOANE 2000 und SLOANE 2009 verglichen werden, die zunächst ein Verständnis im Sinne der Lernsituationen als komplexe Lehr- /Lernarrangements vertreten und dann eine engere Auffassung von Lernsituationen als curriculare Einheit beschreiben (SLOANE 2009). Oder auch die Auslegung bei BUSCHFELD, der an sich eine Auffassung eher im engeren Sinne vornimmt, jedoch bei der Gestaltung des Handlungsablaufes auf die „methodischen Formen der Gestaltung der Lehr-Lernprozesse“, insbesondere handlungsorientierten Unterrichtsrepertoires, abzielt (vgl. BUSCHFELD 2003, 4).

Gestaltungskriterien im Überblick

<p>Bader / Müller (vgl. 2002)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kompetenzbeitrag • Inhaltsbereiche • Arbeitsprozessbezug • Fachbezogener Methoden • Exemplarität • Anknüpfungspunkt für Querkompetenzen • Vollständige Handlung • Gegenwartsbedeutung • Zukunftsbedeutung • Soziale Lernprozesse • Differenzierungsmöglichkeit • Förderung selbständigen Lernens • Klärung der Voraussetzungen • Ressourcennotwendigkeit • Lernortkooperationsmöglichkeiten • Lernerfolgskontrollen 	<p>Buschfeld (vgl. 2003)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Problem: <ul style="list-style-type: none"> Problemstruktur Problemkomplexität Problemauthentizität • Person: <ul style="list-style-type: none"> handelnde Person Rollenvertrautheit soziale Dimension • Information: <ul style="list-style-type: none"> Informationssicherheit Grad der Vollständigkeit Informationsstruktur • Handlungsablauf: <ul style="list-style-type: none"> Aktivität Aufgreifen von Vorwissen metakognitiver Anschluß Anteil Selbst- / Fremdsteuerung • Handlungsergebnis: <ul style="list-style-type: none"> Präsentation Dokumentation Lernerfolgskontrollen 	<p>Sloane (vgl. 2009)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prozessorientierung • Ziel- / Bildungsorientierung • Situative Adäquatheit / narrative Einbindung • Wissenschaftliche Adäquatheit / Applikation des Wissens • Reduktion / Transformation • Lern- / Arbeitsstrategien 	<p>Tramm (vgl. 2004)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Handlungs-/ Problemorientiertes Lernen • Situiertes Lernen • Komplexe Ausgangssituationen • Orientierung in Ausbildung und Beruf • Dimensionen Kompetenzerwerb • Arbeitsanaloge Lernumwelt • Wissensbasis identifizieren • Zentrale Geschäftsprozesse identifizieren • Wertströme abbilden • Volkswirtschaftliche Bezüge herstellen • Modellunternehmen • Raum für systematisierende Lernphasen •
--	---	---	--

Abb. 1: Gestaltungskriterien für Lernsituationen

Im Vergleich der Gestaltungskriterien-Kataloge fällt auf, dass es zum einen einen deutlichen Unterschied innerhalb der Kataloge auf der Basis des jeweiligen Grundverständnisses (vgl. Punkt 2) gibt. Des Weiteren fallen deutliche Unterschiede in der Anbindung an Vorläufer-Diskussionen in den Katalogen auf: Finden sich bei BADER/ MÜLLER (vgl. 2002b) Aspekte, die die Frage des Bildungsgehaltes von Lerngegenständen thematisieren, wird dort insbesondere die Anbindung an die bildungstheoretische Position KLAFKIs (vgl. 1963) und die Diskussion um Handlungsorientierung als Zieldimension (vgl. BADER/ MÜLLER 2002a) sichtbar. In den Ausführungen BUSCHFELDS ist die Anbindung an die Handlungstheorie und Problemlösetheorie deutlich (vgl. JONGEBLOED 1984). Bei SLOANE können im Strukturmodell Anleihen aus dem Berliner Modell (vgl. HEIMAN/ OTTO/ SCHULZ 1965) erkannt werden, die mit Aspekten der Handlungstheorie (vgl. HACKER 1986) verknüpft werden. Mit TRAMM werden – in dem umfanglichsten Katalog mit mehr als 20 Gestaltungsaspekten aus dem Modellversuch CULIK (vgl. o. J.) – vor allem Anleihen an die Diskussionen im Rahmen komplexer Lehr- / Lernarrangements (vgl. ACHTENHAGEN 1992) herausgestellt.

Deutlich wird, dass die Gestaltung von Lernsituationen sich an vielfältige didaktische Traditionen anbinden lässt. Schwierig dabei sind die Betonung einzelner Aspekte in den jeweiligen Katalogen und die entstehende Pfadabhängigkeit. So entsteht in der Literatur, jedoch beson-

ders für Lehrkräfte, der Bedarf an Verständnisklärung und dem Schaffen einer gemeinsamen Konzeptionsgrundlage. Konkretisiert wird diese Unsicherheit in der Frage „Was macht eine Lernsituation zur Lernsituation?“ bzw. „Was unterscheidet eine ‚gute‘ Lernsituation von einer ‚weniger guten‘?“²

4 Orientierungsmuster für die Entwicklung von Lernsituationen

Eine Facette, die in der bisherigen Diskussion um die Entwicklung von Lernsituationen vorrangig programmatisch diskutiert wird, ist die angenommene Verbindung vom schulischen Entwicklungsraum für Handlungskompetenz zum beruflichen Anwendungsfeld. Die Frage des Transfers und transferförderlicher Aspekte wird damit zentral. Für die Entwicklung von Lernfeldern wird dazu auf die ‚didaktische Aufbereitung‘ des beruflichen Handlungsfeldes verwiesen. Schwierigkeiten entstehen, wo es divergente Auffassungen des beruflichen Handlungsfeldes gibt, bzw. da in den bisherigen Ordnungsmitteln – u. a. auch nicht in den Eckpunkten oder den Berufsbildpositionen – eine Aufforderung zur systematischen Bestimmung des beruflichen Handlungsfeldes gibt.

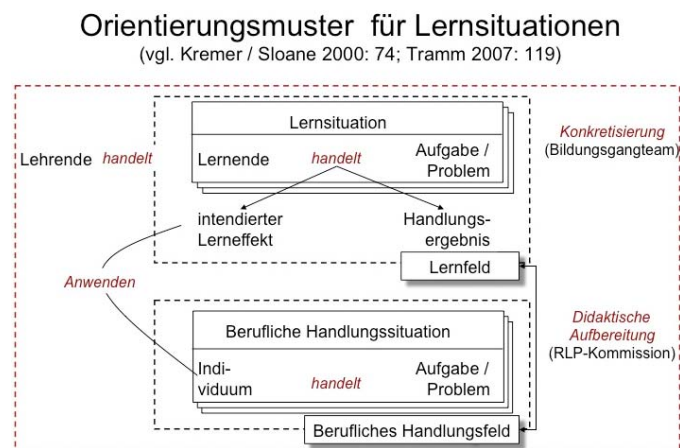


Abb. 2: Orientierungsmuster für Lernsituationen

In der Entwicklung von Lernsituationen ist der Zusammenhang zwischen Lernfeld und beruflichem Handlungsfeld konstitutiv, wobei sich in der Umsetzung dieser Zusammenhang verkürzt darstellt auf den Aspekt der ‚Abbildung‘ möglichst realer bzw. authentischer Aufgabenstellungen in den berufsschulischen Kontext. In diesem Zusammenhang ist die Trennung zwischen dem Handlungsergebnis, was in einer Lernsituation erreicht werden kann und dem damit verbundenen, jedoch nicht identischen, intendierten Lerneffekt zu beachten (vgl. TRAMM 2007, 119).³ Nicht das Handlungsergebnis einer Lernhandlung kann und soll in den

² Diese Fragen oder die Bitte, vorliegende Lernsituationen hinsichtlich ihrer Konstruktion zu kommentieren, erreichen die Autorin nicht nur von zukünftigen Lehrkräften in der Ausbildung, sondern insbesondere in der Lehrerfortbildung, aber auch als Anliegen von Landesinstituten. Sie verdeutlichen die Unsicherheit bzw. die Schwierigkeiten in der Entwicklung von Lernsituationen.

³ In der konkreten Entwicklungsarbeit von Lernsituationen wird diese Problematik v. a. an zwei häufig diskutierten Fragestellungen deutlich: a) Muss das Ergebnis – und damit ist zumeist das Handlungsergebnis der

beruflichen Kontext übertragen werden, sondern das individuelle Lernergebnis. Der in den didaktischen Grundsätzen der KMK betonte Aspekt des ‚Lernen durch Handeln‘ (vgl. KMK 2007, 12) kann in einer verengten Auslegung jedoch zur Auffassung führen, dass der konkrete Ablauf sowie das Ergebnis der Handlung möglichst direkt in das berufliche Handlungsfeld übertragbar sein sollen. Durch die hier betonte Differenz zwischen Handlungsergebnis und intendierten Lerneffekt wird der instrumentelle Zusammenhang zwischen dem Lernfeld und dem beruflichen Handlungsfeld betont. Um diesen Zusammenhang deutlich zu machen, bedarf es der Sichtweisen von ‚Lernen, weil ich handle‘ und ‚Lernen, um zu handeln‘.

5 Re-Konstruktion von Lernsituationen, um Missverständnisse aufdecken zu können

Nachfolgend wird eine qualitative, inhaltsanalytische Studie, in der 73 Lernsituations-Konzeptionen aus fünf beruflichen Schulen aus dem Modellversuch *segel-bs* im Umfang von ca. 480 Unterrichtsstunden rekonstruiert wurden, dargestellt. Grundgedanke bei der Anlage der Studie war es, dass über eine strukturierte Rekonstruktion von Lernsituationsdokumenten die Lernsituationen vergleichbar gemacht werden können.

5.1 Zielsetzung der Studie

Zielsetzung ist es, über eine kriteriengeleitete Interpretation auf Schwierigkeiten und Probleme in der Entwicklung von Lernsituationen zu stoßen. Aus der Analyse vorliegender Beschreibungen von Lernsituationen kann auf das Verständnis von Lernsituationen geschlossen werden. Vorliegende Lernsituationsdokumentationen dienen somit als Indikatoren für das implizite Verständnis von Lernsituationen der entwickelnden Lehrerinnen und Lehrer. Für die Studie wurden Lernsituationen aus den Ausbildungsgängen „(zahn-) medizinische Fachangestellte/r“ sowie „Kaufmann / Kauffrau im Einzelhandel“ verwendet. Die Lernsituationen wurden im Rahmen des Verbundmodellversuchs *segel-bs* der Länder NRW und Bayern⁴ von Lehrerinnen und Lehrer an fünf bayerischen Berufsschulen entwickelt.

Die Lernsituationen konnten für die Studie herangezogen werden, da sie in einer einheitlichen Struktur dokumentiert wurden und von daher einer vergleichenden Sichtweise zugänglich sind. In der Auseinandersetzung mit Lernsituationen fällt auf, dass sich in der Breite der Umsetzung in Deutschland noch kein ‚Standard‘ für die Dokumentation von

Lernsituation gemeint - direkt in einem beruflichen Kontext weiter verwendet werden können? Und schließt das die Erstellung von Lernhilfen wie z.B. Merkblätter, Hefteinträge als Ergebnisse von Lernsituationen aus? b) Muss die Handlungsabfolge in der Lernsituation der Prozessabfolge in den Arbeits- und Geschäftsprozessen möglichst nahe kommen? Und werden damit Handlungsschleifen, Handlungsabläufe auf unterschiedlichen Ebenen oder Verzweigungen in Handlungsabläufen kritisch gesehen?

⁴ Der Modellversuchsverbund *segel-bs*, ‚Selbst reguliertes Lernen in Lernfeldern der Berufsschule‘ wurde von 2005 – 2009 in den Bundesländern NRW und Bayern durch die beiden Landesinstitute koordiniert. Er war im BLK-Modellversuchsprogramm ‚Skola‘, ‚Selbst gesteuertes und kooperatives Lernen in der Berufsausbildung‘ eingebunden. Die wissenschaftliche Begleitung wurde von Prof. Dr. Peter F. E. Sloane und der Autorin übernommen (vgl. ISB 2008).

Lernsituationen oder ihrer Kernelemente herausgebildet hat. An vielen Stellen stehen zwar einzelne Beispiele zur Verfügung. Die Mehrheit von konkreten Lernsituationen verbleibt innerhalb der einzelnen Bildungsgänge und ist aufgrund ihres internen Arbeitspapier-Charakters oftmals nur schwer zugänglich. Von daher liegt in dem Rückgriff auf die in den Modellversuchen entwickelten Materialien ein hohes Potential, da hier unterschiedliche Lernsituationen in einer gleichen Rahmenstruktur dokumentiert vorliegen. Kritische Stimmen mögen einwenden, dass es damit zu einer Vermischung von wissenschaftlicher Begleitung und evaluativer Forschung kommt, die a) wechselseitig nicht neutral ist und b) durch die Vorgabe einer Rahmenstruktur in den Modellversuchen bereits Vorentscheidungen geprägt wurden, die dann nicht mehr zur Diskussion stehen bzw. das Verständnis der Lehrerinnen und Lehrer, die die Lernsituationen entwickelt haben, im Vorfeld verändert wurde. Diesem kritischen Einwand muss sich gestellt werden. Dennoch können die vorliegenden Lernsituationen als Beispiele für entstehende Probleme und Schwierigkeiten in der Entwicklung herangezogen werden, da sie – auch wenn unter den Sonderbedingungen entstanden – für die beteiligten Berufsschulen den Alltag der Entwicklung von Lernsituationen darstellen und die Berufsschulen auch nach dem Modellversuch mehrheitlich mit den entwickelten Lernsituationen arbeiten bzw. die Erfahrungen für die weitere Entwicklung von Lernsituationen nutzen.

5.2 Methodisches Vorgehen in der qualitativen Analyse

Die Studie wählt ein qualitatives methodisches Vorgehen, um auf die Schwierigkeiten und Probleme in den Lernsituationen aufmerksam zu machen. Für die Studie wurde ein sechs-stufiges Vorgehen gewählt, welches auf dem Rekonstruktionsparadigma aufbaut (vgl. V. GLASERSFELD 1987). Für die Rekonstruktion wurde theoriebasiert zunächst Rekonstruktionsmerkmale bestimmt, für diese Rekonstruktionsmerkmale idealtypische Ausprägungen aus Bezugstheorien heraus gewonnen und die vorliegenden Lernsituationen im anhand des Abgleichs der idealtypischen Ausprägungen mit den realen Ausprägungen kategorisierend und typisierend beschrieben. Hierin wählt die vorliegende Studie ein Verfahren, das sich von der qualitativen Inhaltsanalyse nach MAYRING (vgl. 1993) abzugrenzen ist. Die Kategorien wirken in der Rekonstruktion als strukturbildend, sie sind nicht nur als Auswertungskategorien zu interpretieren, denen Einzelaussagen aus dem vorliegenden Textmaterial – entsprechend codiert – zugewiesen wird, sondern strukturieren das vorliegende Material in einer, durch die Rekonstruktionsmerkmale bedingten, konstitutiven Form. Insofern stellt die Rekonstruktion eine ‚alternative‘ Deutung des vorliegenden Materials unter der Anwendung spezifischer Strukturierungselemente dar. Im weiteren werden die methodischen Schritte im einzelnen aufgeführt.

Schritt 1: Für die Studie wurde zunächst aus den Katalogen von Gestaltungsmerkmalen für die Entwicklung von Lernsituationen (siehe Punkt 3) die Bestimmung der Rekonstruktionsmerkmale vorgenommen. Dazu wurden die Kataloge hinsichtlich ihrer Gemeinsamkeiten untersucht und diejenigen Elemente ausgewählt, die über den jeweiligen Einzelansatz hinaus eine Bedeutung für die Entwicklung von Lernsituationen besitzen. Die besonderen Gestal-

tungsmerkmale, die aus dem jeweiligen Einzelansatz herausstammen wurden insofern übergangen, da versucht wurde, ein möglichst breites und generelles Verständnis von Lernsituationen zu erreichen. Die Rekonstruktionsmerkmale wurden in drei Bereiche gruppiert:

- Konstitutive Struktur einer Lernsituation: Problembeschreibung und Problemgehalt, Situationsdefinition, kompetenzorientierte Zielbeschreibung
- Innere Strukturierung in der Lernsituation: Gestaltung des Handlungsablaufs, Steuerungsgrad für die Lerner in der Lernsituation
- Äußere Struktur der Lernsituation: Verknüpfung von Lernsituationen, Systematik des Kompetenzerwerbs

Schritt 2: Über diese Rekonstruktionsmerkmale wurden die Merkmale bestimmt, anhand derer die vorliegenden 73 Lernsituationen rekonstruiert wurden. Um die Analyse weiter zu strukturieren, wurden aus Bezugstheorien idealtypische Ausprägungsformen für die Rekonstruktionsmerkmale bestimmt. Mit Anbindung an die Problemtheorie (vgl. DÖRNER 1976; AEBLI 2003 und EULER/ HAHN 2004) wurden unterschiedliche Problemtypen beschrieben, die als Deskriptoren für die Rekonstruktion der Lernsituationen dienen. Für die Situationsdefinition wurden unter Rückgriff Elemente von Situationen definiert (vgl. BECK 1996; vgl. BUSCHFELD 2003). Unter Bezug auf die allgemeine Diskussion um Kompetenzformulierung (vgl. DIPF o. J.) wurde über Formen der Kompetenzstrukturierung und der Dimensionierung von Kompetenzen ein Vergleichsmaßstab aufgebaut. Handlungstheoretische Bezüge, insbesondere unter Rückgriff auf die Modellierung von Handlungen und Handlungsphasen (vgl. HACKER 1986) wurden genutzt, um ein Beschreibungsinventar für die Handlungsabläufe zu generieren. Für den Steuerungsgrad wurden Ansätze der Selbst- und Fremdderegulation und deren Dimensionierungen verwendet (vgl. KONRAD/ TRAUB 1999; SCHIEFELE/ PEKRUN 1996). Da die für die Systematik des Kompetenzerwerbs wichtige Voraussetzung eines fundierten und formulierten Verständnisses von Kompetenzstufung bzw. -niveaubestimmung für die Entwicklung von beruflicher Handlungskompetenz bisher noch nicht ausreichend in der Literatur erfolgt ist, wurde für die Analyse der Systematik von Kompetenzentwicklung einerseits auf mögliche vorhandene Logikbrüche und andererseits auf Redundanzen als Hinweise für Probleme rekuriert. Für die Frage der systematischen Kompetenzentwicklung kann dies jedoch nur erste Hinweise bieten, die Kernfrage von Abstufungen von beruflichen Handlungskompetenzen bleibt dabei weiterhin offen.

Schritt 3: Durch die in Schritt 1 und 2 vorgenommenen Vorarbeiten wurde für die Rekonstruktion eine merkmalsorientierte Beschreibung der einzelnen Lernsituation möglich und diese wurde je beteiligtem Bildungsgang in Form einer Tabelle vorgenommen. Die Lernsituation wurde dahingehend rekonstruiert, als dass sie in ihrer jeweiligen Ausprägung der Rekonstruktionsmerkmale beschrieben wurde, so entstand eine kriterienorientierte – an den Deskriptoren aus Schritt 2 sich anlehrende – Beschreibung jeder Lernsituation. Dieser Schritt stellt den interpretativen Schritt der Studie dar. Für diese Interpretation wurde das zur Verfügung stehende Material für die Lernsituation (Dokumentation der Lernsituation, Material für Schülerinnen und Schüler, Material für Lehrerinnen und Lehrer) sowie die didaktische Jah-

resplanung mehrfach gesichtet und unter dem jeweils spezifischen Fokus eines Rekonstruktionsmerkmals die Bedeutung des vorliegenden Materials gedeutet. Es wurde insbesondere Wert auf die möglichst konkreten, in den Dokumenten ersichtlichen Beschreibungen gelegt.

Schritt 4 - 6: Für die Schritte vier bis sechs wurden nun zunächst die einzelnen Rekonstruktionsmerkmalsbereiche dahingehend untersucht, wo die idealtypischen und realtypischen Beschreibungen deutlich voneinander abwichen. Als nächstes wurden auffällige Brüche, Inkonsistenzen und sichtbar werdende Schwierigkeiten offen gelegt. Diese werden in der Beschreibung der Ergebnisse der Studie im nächsten Punkt dargestellt.

6 Missverständnisse bei der Entwicklung von Lernsituationen

Ein problemzentrierter Blick wird nun verwendet, um auf die Schwierigkeiten und Hürden aufmerksam zu machen, die in der Entwicklung von Lernsituationen entstehen können. Dieser Blick soll dabei nicht die Mühe und das Engagement von Lehrerinnen und Lehrern, die viel konzeptionelle Überlegungen und intensive Auseinandersetzung in den Entwicklungsprozess gelegt haben, verdecken. Erst durch ihre Aktivität und durch den Einsatz kann solch eine vergleichende Analyse durchgeführt werden, die zur Weiterentwicklung der Konzeptionen für Lernsituationen führen kann.

6.1 Im Bereich der konstitutiven Struktur von Lernsituationen:

Lernsituationen ermöglichen die problembezogene Aktivität eines reflexiven Subjekts in einem situativen Kontext (vgl. BUSCHFELD 2003). Um dies zu ermöglichen müssen Lernsituationen eine Problemstellung beinhalten, die situiert ist und ausgerichtet auf spezifische Zielsetzungen. Diese drei Merkmale wurden für die Rekonstruktion genutzt.

6.1.1 Problembeschreibung und Problemgehalt von Lernsituationen:

Betrachtet man die Formulierung der vorliegenden Lernsituationen aus einer problemtheoretischen Sichtweise, ist zunächst zu hinterfragen, ob und wie ein Problemgehalt in der Lernsituation aufgebaut wurde. Nach DÖRNER (vgl. 1976) ist für das Vorhandensein einer Problemstellung – und er grenzt sie damit von einer Aufgabe ab – mindestens eine Komponente der Trias Anfangssituation, Lösungsweg und Zielzustand unbekannt, bzw. muss neu kombiniert werden. Damit können Probleme von Fallbeispielen abgegrenzt werden, in denen alle drei Komponenten dargestellt werden und für die Schülerinnen und Schüler kein Erfordernis besteht, handelnd tätig zu werden. Auch situative Rahmenbeschreibungen lassen sich über dieses Verständnis von Problemen abgrenzen, stellen sie nur die Ausgangssituation dar, ihnen fehlt eine Konkretisierung des Ziels. Weiterhin stellen Beschreibungen des Lösungsweges keine Problemstellung im engeren Verständnis dar, sondern sind Beschreibungen von Aufgaben, da sowohl Anfangs- als auch Zielbeschreibung, der Lösungsweg und die Kombination von Schritten für die Lösung vorgegeben und im Sinne eines vorgegebenen Handlungsvollzugs beschrieben werden. Ein Auszug aus einer Lernsituation für die zahnmedizinischen Fachangestellten kann als Beispiel für die Formulierung einer Problemstellung herangezogen

werden: *„Sie assistieren heute bei der Behandlung von Herrn Friedrich Unger. Der Patient besteht darauf, dass er weiterhin Amalgamfüllungen bekommen kann. (...) Nach der Behandlung hat sich einiges an Abfall auf dem Tray gesammelt, den Sie jetzt umweltgerecht entsorgen müssen.“* (A-LF3-4). Dieser Beschreibung der Lernsituation ist für die Schülerinnen und Schüler noch ein Foto eines Trays mit benutzten Instrumenten und diversen Abfallprodukten (benutze Kanülen, benutze Watte, die alte Füllung, Reste des neuen Füllmaterials usw.) beigefügt. Ein Beispiel für eine Beschreibung eines situativen Rahmens stellt folgender Ausschnitt dar: *„Seit dem 01.09. arbeiten Sie nun bereits in Ihrer Ausbildungspraxis. In den vergangenen Wochen haben Sie viel Neues – Angenehmes wie Unangenehmes – Geplantes wie Überraschendes – erlebt.“* (NU-LF1-2).

In der Analyse der Lernsituationen wird deutlich, dass es nicht als selbstverständlich und einfach erscheint, Problemstellungen in Lernsituationen zu formulieren. Betrachtet man die vorliegenden Lernsituationen mit Hilfe des Fokus ‚Problemgehalt‘, können bei über der Hälfte (52 %) der Lernsituationen ‚Probleme‘ mit den Problemen ausgemacht werden. Die Lernsituationen wurden dabei mit Hilfe ihrer Stunden gewichtet, um die Bedeutung der einzelnen Lernsituation gemäß ihres Zeitanteils berücksichtigen zu können. Bei ca. einem Drittel (26 %) wird ein situativer Rahmen beschrieben, bei ca. 14 % wird eine konkrete nachzuvollziehende Ablaufbeschreibung vorgenommen und bei ca. 8 % wird ein Fallbeispiel dargestellt. Die so vorgenommene quantifizierende Sichtweise soll auf das vorliegende Missverständnis hinweisen, was ein Problem darstellt und wie ein Problemgehalt formuliert werden kann. Parallelen dazu können auch bei der Entwicklung von situativen, handlungsorientierten Aufgaben für Prüfungen und Lernerfolgskontrollen gesehen werden, die unter dem Stichwort der ‚unechten‘ Situationsaufgabe in die Literatur Eingang gefunden haben (vgl. REETZ/ HEWLETT 2008).

Eine weitere Schwierigkeit, die bei der Definition von Problemen in Lernsituationen auffällt ist, dass verschiedene Problemarten innerhalb einer Lernsituation aufgenommen werden, so im folgenden Beispiel, in dem zunächst ein Problem des Arbeitsschutzes beschrieben und darüber ein Gestaltungsproblem der Praxisorganisation eingeführt wird, während der weiter formulierte Auftrag sich auf ein Informationsstrukturierungsproblem bezieht. *„Ihre Kollegin Susanne ist im 3. Monat schwanger und hat die Schwangerschaft Ihrem Chef angezeigt. Das Arbeitsschutzgesetz sieht vor, dass Ihre Kollegin jetzt keine Aufgaben mehr in der Praxis übernehmen darf, die mit einem erhöhten Infektionsrisiko verbunden sind. Deshalb ist Ihre Kollegin jetzt nur noch im Rezeptionsbereich tätig, weil Ihr Chef besondere Rücksicht auf die Schwangerschaft nimmt. Ihre Aufgabe ist es jetzt, für Ihre Praxis ein Merkblatt für die Behandlung von schwangeren Patientinnen zu erstellen, das alle wichtigen Angaben zur Vermeidung von Zwischenfällen enthält“* (A-LF7-2).

In der Zusammenschau der ausgewerteten Lernsituationen zeigen sich die meisten Probleme in den Lernsituationen als Informationsstrukturierungsprobleme (im Umfang von ca. 355 Stunden). Andere Problemtypen wie z. B. Gestaltungsprobleme (ca. 204 Stunden), Situationsanalysen (ca. 176 Stunden), kommunikative Probleme (ca. 106 Stunden), Regelgeleitetes Handeln (45 Stunden), Reflexionsprobleme (28 Stunden), Bewertungsprobleme oder Ent-

scheidungsprobleme werden weniger genutzt. Es dominiert der Problemtypus der Informationsauswahl aus vorgegebenen oder zu recherchierenden Quellen, deren Strukturierung und Aufbereitung; dies auch bei Lernsituationen, die zunächst ausgehend von den Arbeits- und Geschäftsprozessen andere Problemtypen einführen.

6.1.2 *Situationsdefinition in Lernsituationen:*

Zur Ausgestaltung der Situation wird in den vorliegenden Lernsituationen fast ausschließlich mit Modellunternehmen oder -praxen gearbeitet. Dabei zeigen sich grundlegend zwei Varianten: Auf der einen Seite werden Modellunternehmen vorgegeben, in denen die Schülerinnen und Schüler als Auszubildende mitarbeiten und damit eine konstante Rolle in dem Modellunternehmen einnehmen. Auf der anderen Seite wird über die Ergebnisse der ersten Lernsituationen ein Modellunternehmen aufgebaut und durch die Entscheidungen der Schülerinnen und Schüler entsteht das Modellunternehmen, in diesem werden sie in unterschiedlichen Rollen tätig. Es liegen einzelne Lernsituationen darüber hinaus vor, die einen anderen situativen Rahmen aufbauen (z. B. Hilfe in der Nachbarschaft).

In der Analyse der Situationsgestaltung der Lernsituationen fällt auf, dass über die Simulation von Unternehmenspraxis in Form von Modellunternehmen oder -praxen versucht wird, einen einheitlichen situativen Rahmen zu gestalten, der Bezug nimmt zur betrieblichen Lebenswelt. Dabei werden Rollen, Organisationsstrukturen, zeitliche und örtliche Indizien festgelegt. Einer der Hauptunterschiede, die sich in der Situationsgestaltung ausmachen lässt, ist die Rollenübernahme durch die Schülerinnen und Schüler, hierzu gibt es sowohl feste als auch situativ wechselnde Rollenübernahmen in den Lernsituationen. Weitere Unterschiede lassen sich in der konkreten Rollenausgestaltung sehen: die Schülerinnen und Schüler werden in die Rolle der Auszubildenden versetzt oder in die Rolle von Fachkräften. Mit der Übernahme der Rolle der Fachkraft wird insbesondere die Perspektive der Ergebnisorientierung betont (Wie handelt eine qualifizierte Person in dieser Situation?), mit der Rollenübernahme als Auszubildende wird stärker die Entwicklungsorientierung betont (Wie erwerbe ich die erforderlichen Kompetenzen, damit ich die Situation bewältigen kann?). Über die Effekte dieser unterschiedlichen Rollenübernahmen ist bisher wenig auszusagen, da diese die Sichtweise der Schülerinnen und Schüler und deren Erfahrungen aufnehmen muss. Genauso wenig sind Berichte und Studien bekannt, inwieweit sich die Schülerinnen und Schüler auf die Modellunternehmen einlassen, wie stark der Grad der Identifikation ist und wie sie die Ausgestaltung der Situation wahrnehmen.

In den Beschreibungen der Situationen lässt sich feststellen, dass diese bis auf wenige Ausnahmen textbasierte Situationsbeschreibungen sind, anhand derer die Schülerinnen und Schüler in die Situationen eingeführt werden. Weitere mediale Unterstützung (z. B. Fotos, Dokumente, Ausschnitte aus Gesprächsaufzeichnungen, Videos) werden nur vereinzelt verwendet. Hier zeigt sich eine deutliche Präferenz der entwickelnden Lehrkräfte, die Situationen über textliche Beschreibungen festzulegen. Über diese Textform werden situative Merkmale explizit formuliert. Die relevanten situativen Merkmale, z. B. Besonderheiten im Verhalten von Kunden und Patienten, werden prominent beschrieben, in Teilen auch

‚überzeichnet‘. Dies auch vor dem Hintergrund, dass die Texte zur Situationsdarstellung intendiert kurz gehalten werden. Dadurch entsteht eine Komplexitätsreduktion, da bereits eine Auswahl relevanter Merkmale und die Betonung dieser in der Beschreibung vorgenommen wurden. Diese Situations-Strukturierung ist in authentischen Situationen oftmals nur durch vorzunehmende Analysen und nicht so eindeutig zu klären. Ein gewisser Schematismus wird ersichtlich und die Schülerinnen und Schüler können darüber eine Erwartungshaltung auf die folgenden Lernsituationen aufbauen, die eine – in authentischen Situationen erforderliche – Analyse unnötig erscheinen lässt.

6.1.3 *Kompetenzorientierte Zielbeschreibung:*

Lehrerinnen und Lehrer sind bei der Entwicklung von Lernsituationen einerseits gefordert, kompetenzorientierte Ziele aus den Lehrplänen im Rahmen der curricularen Analyse zu interpretieren, andererseits müssen sie aufgrund der erforderlichen Präzisierungen und Konkretisierungen selbst auch Kompetenzen für Lernsituationen formulieren (vgl. DILGER/SLOANE 2007). Dabei werden sie zunächst bereits beim Lesen des Lehrplans mit einem mindestens zweifach zu deutenden Kompetenzverständnis konfrontiert. In der Handreichung der KMK (vgl. 2007) wird in der Bestimmung des Leitziels der Handlungskompetenz die Fähigkeit und Bereitschaft in den Dimensionen der Handlungskompetenz beschrieben. Diese Definition legt ein strukturelles Kompetenzverständnis zu Grunde und versteht Kompetenz als Tiefenstruktur: einerseits als Bündel der Komponenten Fähigkeiten und Bereitschaft und andererseits wird eine Dimensionierung der Tiefenstruktur in fachlicher, sozialer, personaler sowie methodischer, entwicklungsorientierter und kommunikativer Form vorgenommen. In den Zielbeschreibungen der Lernfelder wird über die Beschreibung der Handlung Kompetenz als Oberflächenstruktur verwendet. In der Analyse, der Interpretation und der Konkretisierung der Kompetenzen für Lernsituationen sind Lehrende gefordert, diese beiden Verständnisse miteinander in Verbindung zu bringen. Dies wurde im Modellversuch segel-bs in der Form eingefordert, dass die Lehrkräfte zu den formulierten Problemen und Situationen ein Kompetenzgefüge in den vorgegebenen Dimensionen beschreiben sollten und ein Set an ‚Einzel-‘Kompetenzen für jede Lernsituation definiert haben. Mit diesem Entwicklungsschritt bei Lernsituationen wird von Lehrkräften erwartet, dass sie sich mit Kompetenzmodellierung auseinandersetzen und diese vornehmen; eine Aufgabe, der sich gerade die Bildungswissenschaft mit großem Engagement und großem Aufwand widmet (vgl. DIPF o. J.). Das Formulieren und Festlegen von Kompetenzen für Lernsituationen verstärkt den Blick auf die intendierten Effekte.

In den vorliegenden 73 Lernsituationen wurden in 61 der Lernsituationen Kompetenzen formuliert. In diesen 61 Lernsituationen finden sich 675 Einzel-Aussagen, als ‚Kompetenzen‘. Insofern finden sich im Durchschnitt ca. 10 Einzelaussagen je Lernsituation als Kompetenzen formuliert. Dies führt zu der oft gestellten Frage, wie viele Kompetenzen nun für eine Lernsituation sinnvoll seien. Diese Frage ist sicherlich nur in Bezug auf die Problemstellung und den situativen Rahmen zu klären und kann weniger regelhaft und schematisch bestimmt werden.

Innerhalb von Lernsituationen treten redundante Formulierungen von Einzelaussagen auf (29 Einzelaussagen). Bei 93 Aussagen werden kompetenzorientierte Zielsetzungen formuliert, die über die Lernsituationen hinausgehen. (Als ein Beispiel kann zu der in Punkt 6.1.1 genannten Lernsituation der Abfallentsorgung die folgende Kompetenzbeschreibung genannt werden: *„Die Schülerinnen und Schüler vermeiden Abfall“*). In 65 Aussagen werden Inhaltsbeschreibungen ohne Anwendungsbezug formuliert (z. B. *„Rechte und Pflichten der Auszubildenden“*). Ein großer Anteil der Einzel-Aussagen (181) widmet sich dem Informationsverarbeitungsprozess der Schülerinnen und Schüler im Allgemeinen (z. B. *Sie ermitteln und selektieren Informationsquellen, sie wählen und werten Informationen aus und fassen Informationen zusammen*). Nach dieser groben Analyse können ca. 300 Einzel-Aussagen als kompetenzorientierte Formulierungen mit Bezug auf das in der Lernsituation zu Grunde gelegte Problem angesehen werden. Diese Zahl macht die Schwierigkeit der Kompetenzmodellierung nochmals deutlich, vor der auch die Lehrkräfte stehen, um relevante Kompetenzen zu bestimmen und diese mit entsprechenden Kompetenzstrukturen auch beschreiben zu können. Gleichzeitig ist die Festlegung der Kompetenzen in den Lernsituationen nicht nur für die einzelne Lernsituation und die Überprüfung von Lerneffekten aus der Lernsituation essentiell, sondern auch für die Systematik des Kompetenzerwerbs, da nachfolgende Lernsituationen auf Kompetenzen aufbauen, die in einer vorausgehenden Lernsituation gefördert werden sollten. Hier muss auch mit Blick auf die Literatur von einer vergleichsweise großen ‚Lücke‘ gesprochen werden, auf die Lehrende stoßen, da bis dato hinsichtlich der Kompetenzstrukturierung, der Abstufung von Niveaus und insbesondere der Frage von Kompetenzentwicklungsverläufen in der beruflichen Bildung eher von Forschungsdesiderata und aktuellen Forschungsbemühungen auszugehen ist, nicht jedoch von konzeptionellen Grundlagen, auf die sich Lehrkräfte berufen können.

Die Rekonstruktion der Lernsituationen hinsichtlich der konstitutiven Struktur anhand der ausgewählten Aspekte (Problem, Situation und Kompetenz) führt zu dem Ergebnis, dass es weder eine triviale noch eindeutige Aufgabe ist, Probleme zu definieren, diese in einen Kontext einzubetten und ihre Zielausrichtung über die Kompetenzbeschreibungen zu normieren. Weitergehende Untersuchungen zur Bandbreite und Typik beruflicher Probleme fehlen als Voraussetzung für eine variantenreiche und exemplarische Gestaltung von Problemen in Lernsituationen. Deutlich wird auch, dass den Gestaltungsaspekten der Situation und deren Wirkungen bisher noch eine eher untergeordnete Rolle zugewiesen wird, die in eine - von den entwickelnden Lehrkräften präferierte – Form von textbasierten Hinführungen und Beschreibungen von Situationen führt. Die Ausführungen zu Kompetenzen machen deutlich, dass Lehrkräften an dieser Stelle aktuell Aufgaben zukommen, für die weitergehende Forschung und konzeptionelle Hintergründe erforderlich sind.

6.2 Innere Strukturierung in der Lernsituation:

Um sich der inneren Strukturierung von Lernsituationen annähern zu können, wurden die Lernsituationen hinsichtlich der Gestaltung des Handlungsablaufes in Phasen und hinsichtlich des Steuerungsgrades für die Lernenden in den Lernsituationen rekonstruiert.

6.2.1 *Gestaltung des Handlungsablaufs:*

Zur Gestaltung des Handlungsablaufes werden von den Lehrerinnen und Lehrern in den Bildungsgängen verschiedene Vorgehensweisen gewählt: mehrheitlich dominiert die Grundidee der vollständigen Handlung als Orientierungsmuster. Ein Teil der Lehrerteams beziehen sich an einzelnen Standorten dabei auf ein festliegendes Handlungsschema (z. B. 6-stufig: Orientieren, Informieren, Planen, Durchführen, Bewerten, Reflektieren) und gestalten den Handlungsablauf jeder Lernsituation anhand dieses Handlungsschemas, was für bestimmte Problemformulierungen in den Lernsituationen mechanisch wirkt. An anderen Standorten wird ebenso auf das Durchführen einer ‚vollständigen Handlung‘ mit planenden, ausführenden, kontrollierend und reflektierenden Phasen geachtet, jedoch mündet dies in unterschiedliche Handlungsphasen und deren Unterteilung, je nach Problem und Situation der Lernsituation, und damit mit einem stärkeren Bezug des Handlungsablaufs zum zu Grunde liegenden Problem. In Bezug auf die oben beschriebene Situation, dass der Problemtypus der Informationsstrukturierung sehr dominiert, wird auch der Handlungsablauf an dem Verlauf der Informationsverarbeitung orientiert und hier eine Vollständigkeit der Handlung erlangt. In wenigen Lernsituationen wird keine vollständige Handlung durchlaufen, sondern der Handlungsablauf wird entweder über einzelne Fragen oder konkrete Handlungsanweisungen als Einzelschritte vorgegeben.

Bei der Rekonstruktion der Lernsituation fallen hinsichtlich des Handlungsablaufes Brüche auf: Hier können Brüche innerhalb der einzelnen Lernsituation festgestellt werden. Diese liegen z. B. zwischen eingeführter Problemstellung und konkretem Handlungsauftrag, wie im Beispiel in Punkt 6.1.1, das Beispiel mit der schwangeren Kollegin. Weitere Brüche konnten in der Rekonstruktion dahin gehend ausgemacht werden, dass die Gestaltung des Ablaufs in der Lernsituation sich nicht an dem für den Problemtypus erwartbaren Handlungsablauf orientiert, sondern weitere Handlungsschritte, die insbesondere der Informationsgewinnung und -strukturierung gewidmet sind, einen breiten Raum einnehmen.

Die Rekonstruktion und Analyse der Lernsituationen hinsichtlich der beiden Aspekte der inneren Strukturierung der Lernsituationen verdeutlichen die Schwierigkeit, dass die Ausgestaltung von Handlungsabläufen in Bezug auf Handlungen nicht ein ‚Automatismus‘ ist. Dabei bewegt sich das Pendel zwischen einer Regelgeleitetheit im Sinne eines einheitlichen Handlungsschemas für alle Lernsituationen und einer nicht erkennbaren konzeptionellen Gestaltung des Handlungsablaufes. Um Handlungsabläufe im Sinne der Problemstellung in der Lernsituation planen zu können, ist ein Verständnis für den Problemlöseprozess in seinen Phasen bezogen auf den jeweiligen Problemtyp erforderlich. In den vorliegenden Lernsituationen zeigt sich eine gewisse Normierung auf ein einmal gewähltes und dann durchgehaltenes Vorgehen unabhängig vom Problemtyp der jeweiligen Lernsituation.

6.2.2 *Steuerungsgrad für die Lerner in der Lernsituation:*

In Bezug auf den Steuerungsgrad der Schülerinnen und Schüler können zwei verschiedene Aspekte in der Rekonstruktion aufgenommen werden: Einerseits ist die Frage nach der Quelle eines Steuerungsimpulses (Wer übernimmt die Initiative? Wer gibt die Impulse?) und

andererseits ist in Bezug auf die Steuerung auch nach den Entscheidungs- und Handlungsspielräumen zu fragen.

In Bezug auf die Impulsquelle liegen in den vorliegenden Lernsituationen fast ausnahmslos die Impulse für die Steuerung in den Händen der Lehrenden, ihrer Aktivitäten und in der von ihnen vorgenommenen Planung des Handlungsablaufes. Dies kann zum einen damit begründet werden, dass die Lernsituationen dem ersten Ausbildungsjahr entnommen wurden. Ein weiterer Faktor kann in der Natur von Lernsituationen als Unterrichtsplanung liegen, die eine bestimmte Vorstellung von Unterrichtsgeschehen antizipieren, die den Lehrkräften eine zentrale Rolle in der Steuerung (auch mit Hilfe des Kontexts) zuweisen.

Werden Entscheidungs- und Handlungsspielräume eingeräumt, so wird dies durch einen Impuls von den Lehrenden, insbesondere durch das Aufzeigen von Wahloptionen, vorgenommen. Die Wahloptionen beziehen sich dabei in der Regel auf die Wahl unterschiedlicher Informationsmaterialien oder in der Darstellung von Handlungsergebnissen. Weitergehende Entscheidungs- und Handlungsspielräume werden in die Ausführung von Gestaltungsaufgaben gelegt (z. B. in die Gestaltung eines Grundrisses der Modellpraxis). Sichtbar wird in der Rekonstruktion, dass die Entscheidungs- und Handlungsspielräume weitestgehend innerhalb einzelner Phasen des Handlungsablaufes gewährt werden, diese jedoch in den nächsten Phasen wiederum zusammengeführt werden, so dass keine oder nur kleine Pfadabhängigkeiten durch getroffene Alternativenauswahl entstehen. Die Lern- und Arbeitsprozesse der Schülerinnen und Schüler zeigen sich so in den Lernsituationen und deren Verbindung als lineare Prozesse, die an einzelnen Stellen ausdifferenziert werden, jedoch meist wieder schnell in ein gebündeltes und vereinheitlichtes Vorgehen münden.

Mit der inneren Struktur einer Lernsituation stehen insbesondere die Handlungsabläufe und deren Steuerung im Fokus. Auch hier zeigt sich wiederum, dass es eine Herausforderung darstellt, sowohl passende als auch prozesslogisch stimmige Abläufe für die Schülerinnen und Schüler zu antizipieren. Die Herausforderung wächst mit zunehmendem Anspruch, dass die Schülerinnen und Schüler selbst prozesssteuernd in den Ablauf eingreifen, da dann diese Impulse und weiteren Alternativen antizipiert und in ihren Konsequenzen geplant werden müssen.

6.3 Äußere Struktur der Lernsituation

Zur Rekonstruktion der äußeren Struktur von Lernsituationen wurde auf die Verbindungen zwischen den Lernsituationen geachtet, die einerseits in dem erneuten Aufgreifen von Elementen einer Lernsituation in anderen Lernsituationen deutlich werden oder die sich in der Systematik des Kompetenzerwerbs, d. h. inwieweit sich die Zielsetzungen aufeinander aufbauend darstellen lassen, zeigen.

6.3.1 Verknüpfung von Lernsituationen:

Der primär genutzte Gestaltungsansatz um Lernsituation miteinander zu verbinden ist die Wahl eines durchgängigen Modellunternehmens oder einer -praxis. Hierüber werden insbe-

sondere die situativen Elemente in verschiedenen Lernsituationen erneut aufgegriffen und weitergeführt. In den (zahn-)medizinischen Bildungsgängen wird dabei z. B. ein Patientensamm sukzessive eingeführt, und einzelne Patienten spielen mit ihrer ‚Geschichte‘ in verschiedenen Lernsituationen eine Rolle. Bei den Bildungsgängen des Einzelhandels wird insbesondere über die Konstanz der Personen in dem Modellunternehmen eine Verbindung zwischen dem situativen Rahmen der Lernsituationen geschaffen. An einzelnen Stellen werden die Handlungsergebnisse von früheren Lernsituationen als Elemente in den situativen Rahmen einer späteren Lernsituation eingebunden. In einem etwas generellen Blick zeigen sich die Lernsituationen jedoch weitestgehend als in sich abgeschlossen.

Die Betrachtung der Verbindung von Lernsituationen richtet den Fokus auf die Vernetzung aller Aktivitäten eines Bildungsganges und erhöht deutlich die Komplexität in der Planungsaufgabe und den Koordinationsbedarf in der Durchführung. Je stärker die Lernsituationen untereinander verbunden werden, desto mehr wird der Anspruch einer integrierten und als konsistent empfundenen Ausbildung eingelöst, gleichzeitig steigt darüber die Abhängigkeit der Lernsituationen untereinander und der beteiligten Lehrkräfte. Die Blickrichtung muss dann vom Abarbeiten einer Lernsituation nach der anderen hin zur Frage: „Was bedeutet diese Lernsituation für das Gesamtgefüge?“ gewendet werden.

6.3.2 Systematik des Kompetenzerwerbs:

Unter der systematischen Kompetenzentwicklung soll die sachlogisch aufbauende Gestaltung der Kompetenzen erfolgen. Wie bereits unter dem Punkt 6.1.3 angedeutet wurde, stellt sich jedoch hier eine zentrale Schwierigkeit, da bisher wenig über Kompetenzentwicklungsverläufe konzeptionell bekannt ist. Von daher wurde in der Rekonstruktion insbesondere darauf geachtet, ob die Problemstellungen und die darin intendierte Kompetenz sich logisch anhand der Arbeits- und Geschäftsprozesse einordnen lassen und ob sich handlungslogische Brüche erkennen lassen.

In den rekonstruierten Lernsituationen lassen sich wenige solcher Brüche ausfindig machen, insbesondere wurden in den meisten didaktischen Jahresplanungen die Reihenfolge der Kompetenzen, wie sie in den Lernfeldern vorgegeben sind, übernommen. An einzelnen Stellen treten logische Handlungsbrüche zwischen Lernsituationen auf, dort wo z. B. in einer frühen Lernsituation eine Handlung vorgenommen wird (z. B. Einlesen der Versichertenkarte), die jedoch erst in einem späteren Lernfeld, was auch zeitlich später in der didaktischen Jahresplanung verankert ist, als zu erwerbende Kompetenz vorgesehen ist. In den didaktischen Jahresplanungen sowie in den Lernsituationen zeigt sich hier jedoch ein fast durchgängig handlungslogisch plausibler Aufbau. Weniger deutlich lässt sich dies in Hinblick auf die ‚Entwicklungsperspektive‘ von Kompetenzen und insbesondere hinsichtlich einer Höher- oder Weiterentwicklung von Kompetenzen feststellen. Die Kompetenzformulierungen innerhalb einer Lernsituation sind weitgehend für die einzelne Lernsituation abschließend formuliert und es lassen sich kaum Ansatzpunkte für das Aufgreifen und Weiterführen von einzelnen Kompetenzen finden. Relativierend kann auch hier wiederum angeführt werden, dass die

Lernsituationen ausschließlich aus dem 1. Ausbildungsjahr stammen und Ansätze der Weiterentwicklung insbesondere über die Ausbildungsjahre hinweg sichtbar (gemacht) werden.

Die äußere Struktur von Lernsituationen betont also die Vernetzung und den Zusammenhang von Lernsituationen. Dieser Aspekt wurde zunächst in der Implementierung von lernfeldstrukturierten Ausbildungsgängen eher nach hinten angestellt, ging es doch zunächst um die Entwicklung von einzelnen Lernsituationen. Gleichzeitig fehlen auch an dieser Stelle für eine intentionale Gestaltung wichtige Grundlagen, insbesondere aus der Kompetenzforschung zur Unterstützung und Förderung systematischer Kompetenzentwicklungsverläufe.

7 Missverständnisse und Handlungsbedarfe

Als Gesamtergebnis der Rekonstruktion der Lernsituationen und ihrer problemfokussierten Analyse lassen sich vier ‚Problembereiche‘ oder Bereiche in denen Missverständnisse festzumachen sind, festhalten und in weiteren konzeptionellen Handlungsbedarf überführen.

- Die Entwicklung und Formulierung von Problemen stellt Lehrerinnen und Lehrer mit ihrem fachdidaktischen Denken und Handeln vor Herausforderungen. Nicht die Auswahl und Gestaltung von ‚positiven‘ Lösungen und Inhalten, sondern die Definition der ‚Lücken‘, der ‚Hindernisse‘, der ‚Schwellen‘, der Misskonzeptionen ist erforderlich, um Probleme aufbereiten zu können. Die geforderte stärkere Problemorientierung bedarf gleichzeitig auch der stärkeren Unterstützung durch wissenschaftliche Verfahren und konzeptionelle Hinweise, wo diese ‚Probleme‘ zu finden sind, wodurch sie entstehen und wie man diese beschreiben kann. Gleichzeitig erfordert es eine genauere domänenspezifische Sichtweise auf Probleme und unterschiedliche Problemtypen.
- Der Bezug von Handlung zu Problem und zurück zur Handlung wird nicht als selbstverständlich und eindeutig interpretiert. Eine Gestaltung von Handlungen als Tätigkeiten wird vorgenommen und ausgestaltet. Nicht in allen Fällen gelingt jedoch eine auf das Problem hin ausgerichtete Handlung. Das Denken in Problemlösungsprozessen als Handlungsablauf differenziert je nach zu Grunde liegendem Problemtyp, bedarf weitergehender Forschung und Konzeptionen hinsichtlich der Vorgehensweisen in den einzelnen beruflichen Domänen. Die Forschung und die konzeptionellen Grundlagen für berufliche Handlungsprozesse und didaktische Gestaltungsprozesse sind daraufhin auszurichten.
- Die Kompetenzmodellierung stellt die Lehrerinnen und Lehrer vor enorme Probleme. Es fehlen Grundlagen zur Kompetenzstrukturierung, zur Bestimmung von unterschiedlichen Kompetenzniveaus und zur Darstellung von Kompetenzentwicklung in Bezug auf die beruflichen Domänen. Dabei rekurriert diese ‚Lücke‘ nicht vorrangig auf die empirische Forschung zur Feststellung von Kompetenzen, sondern auf eine konzeptionelle ‚Lücke‘: die eines Ziel- und damit Normendiskurses.

- Abschließend stellt sich die vernetzte Planung von Lernsituationen untereinander als Herausforderung dar. Dies führt im Kleinen dazu, dass bei der Entwicklung der Lernsituation, deren Position in der didaktischen Jahresplanung und damit das Aufgreifen von Elementen aus vorangegangenen Lernsituationen und das ‚Abliefern‘ an nachfolgende Lernsituationen mit berücksichtigt werden muss. Im Großen führt dies zu einer deutlichen Stärkung der didaktischen Jahresplanung, in der gerade diese Verbindungen sichtbar und damit auch nutzbar werden.

Abschließend möchte ich nochmals allen Lehrerinnen und Lehrern im Modellversuch segelns für ihr Engagement in der Entwicklung der Lernsituationen, in ihren Beiträgen zu Diskussionen über Lernsituationen und in ihren Positionen in der Auseinandersetzung über einzelne Lernsituationen danken. Ohne dieses Engagement liefen wir Gefahr, dass eine grundlegende konzeptionelle Idee zu einer ‚Unterrichtsmethodik‘ verkümmert und mechanisiert würde. Ihre Entwicklungsarbeit zeigt der didaktischen Forschung erst auf, wo die konzeptionellen ‚Lücken‘ bestehen und an welchen Stellen weiter Entwicklungen erforderlich sind.

Literatur

ACHTENHAGEN, F. (1992): Mehrdimensionale Lehr-Lern-Arrangements. Innovationen in der kaufmännischen Aus- und Weiterbildung. In: ACHTENHAGEN, F./ JOHN, E. G. (Hrsg.): Mehrdimensionale Lehr-Lern-Arrangements. Wiesbaden, 3-11.

AEBLI, H. (2003): Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. 12. Aufl., Stuttgart.

BADER, R./ MÜLLER, M. (2002a): Leitziel der Berufsbildung: Handlungskompetenz. Anregungen zur Ausdifferenzierung des Begriffs. In: Die berufsbildende Schule, H. 6, 176-182.

BADER, R./ MÜLLER, M. (2002b): Vom Lernfeld zur Lernsituation. Typisierung der Transformationsarbeit in den Schulen. In: ZBW, 98. Band, 71-85.

BADER, R./ SLOANE, P. F. E. (Hrsg.) (2000): Lernen in Lernfeldern. Theoretische Analysen und Gestaltungsansätze zum Lernfeldkonzept. Markt Schwaben.

BECK, K. (1996): Die „Situation“ als Bezugspunkt didaktischer Argumentation - ein Beitrag zur Begriffspräzisierung. In: SEYD, W./ WITT, R. (Hrsg.): Situation, Handlung, Persönlichkeit: Kategorien wirtschaftspädagogischen Denkens, Hamburg, 87-98.

BUSCHFELD, D. (2002): Konditionen beruflicher Bildungsgänge. Theoretische Fundierung eines berufs- und wirtschaftspädagogischen Konzeptes. Köln.

BUSCHFELD, D. (2003): Draußen vom Lernfeld komm' ich her ...? Plädoyer für einen alltäglichen Umgang mit Lernsituationen. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online. Ausgabe 4. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe4/buschfeld_bwpat4.shtml (30-08-2011).

BUSCHFELD, D. (2010): Bildungsgangarbeit mit DoBiS. In: Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik, 25, H. 48, 31-54.

CULIK (o. J.): Curriculumentwicklungs- und Qualifizierungsnetzwerk. Lernfeldinnovation für Lehrkräfte in Berufsschulfachklassen für IndustrieKaufleute. Online: <http://www.ibw.uni-hamburg.de/forschung/projekte/culik/ergebnisse/index.html> (30-08-2011).

DILGER, B./ SLOANE, P. F. E. (2007): Prozesse der Bildungsgangarbeit: Die didaktische Wertschöpfungskette. In: DILGER, B./ SLOANE, P. F. E./ TIEMEYER, E. (Hrsg.): Selbstreguliertes Lernen in Lernfeldern, Bd. II. Paderborn, 27-55.

DILGER, B./ SLOANE, P. F. E./ TIEMEYER, E. (2005): Der BLK-Modellversuch segel-bs, NRW: Initiierung, Organisation, Verlauf und erwartete Ergebnisse des Projektes. In: DILGER, B./ SLOANE, P. F. E./ TIEMEYER, E. (Hrsg.): Selbstreguliertes Lernen in Lernfeldern. Band I: Konzepte, Positionen und Projekte im Bildungsgang Einzelhandel. Paderborn, 11-29.

DIPF (o. J.): Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Online: <http://kompetenzmodelle.dipf.de/de> (30-08-2011).

DÖRNER, D. (1976): Problemlösen als Informationsverarbeitung. 2. Aufl. Stuttgart.

EULER, D./ HAHN, A. (2004): Wirtschaftsdidaktik. Bern.

HACKER, W. (1986): Allgemeine Arbeitspsychologie, Bern u.a.

HEIMANN, P./ OTTO, P./ SCHULZ, W. (1965): Unterricht: Analyse und Planung. Hannover.

ISB - STAATSINSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG (2008): Abschlussbericht zum BLK-Modellversuch: Selbstreguliertes Lernen in Lernfeldern der Berufsschule. segel-bs, München.

JONGEBLOED, H. C. (1984): Fachdidaktik und Entscheidung. Düsseldorf.

KLAFKI, W. (1963): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Durch ein kritisches Vorwort ergänzte Auflage 1975. Weinheim.

KMK (2007): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Online: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_09_01-Handreich-Rlpl-Berufsschule.pdf (30-08-2011).

KONRAD, K./ TRAUB, S. (1999): Selbstgesteuertes Lernen in Theorie und Praxis. München.

KREMER, H.-H./ SLOANE, P. F. E. (2000): Lernfeldkonzept – Erste Umsetzungserfahrungen und Konsequenzen für die Implementation. In: BADER, R./ SLOANE, P. F. E. (Hrsg.): Lernen in Lernfeldern. Theoretische Analysen und Gestaltungsansätze zum Lernfeldkonzept. Beiträge aus den Modellversuchsverbänden NELE & SELUBA. Markt Schwaben, 71-83.

MANDL, H./ GERSTENMEIER, J. (2000): Die Kluft zwischen Wissen und Handeln: Empirische und theoretische Handlungsansätze. Göttingen.

MAYRING, P. (1993): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim.

REETZ, L./ HEWLETT, C. (2008): Das Prüferhandbuch. Eine Handreichung zur Prüfungspraxis in der beruflichen Bildung. Hamburg.

SCHIEFELE, U./ PEKRUN, R. (1996): Psychologische Modelle des fremdgesteuerten und selbstgesteuerten Lernens. In: WEINERT, F. E. (Hrsg.): Psychologie des Lernens und der Instruktion, Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D, Serie I, Band 2. Göttingen, 249-278.

SLOANE, P. F. E. (2009): Didaktische Analyse und Planung im Lernfeldkonzept. In: BONZ, B. (Hrsg.): Didaktik und Methodik der Berufsbildung. Berufsbildung konkret Bd. 10. Baltmannsweiler, 195-216.

SLOANE, P. F. E. (2003): Schulnahe Curriculumentwicklung. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online. Ausgabe 4. Online:1
http://www.bwpat.de/ausgabe4/sloane_bwpat4.pdf (30-08-2011).

TRAMM, T. (2007): Im Lernfeld selbständig Probleme lösen? Oder: Von der Unmöglichkeit, sich am eigenen Schopf aus dem Sumpf zu ziehen. In: HORST, F.-W./ SCHMITTER, J./ TÖLLE, J. (Hrsg.): Wie MOSEL Probleme löst. Band 1, Lernarrangements wirksam gestalten. Paderborn, 104-138.

V. GLASERSFELD, E. (1987): Wissen, Sprache und Wirklichkeit. Braunschweig.

Dieser Beitrag wurde dem *bwp@*-Format: **FORSCHUNGSBEITRÄGE** zugeordnet.

Zitieren dieses Beitrages

DILGER, B. (2011): Die Probleme mit den Problemen: Oder Missverständnisse bei der Konstruktion von Lernsituationen. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 20, 1-20. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe20/dilger_bwpat20.pdf (19-11-2011).

Die Autorin



Prof. Dr. BERNADETTE DILGER

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

Venloer Str. 151-153, Patrizia Tower, 10. Stock, 50672 Köln

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

Homepage: <http://www.wipaed.uni-koeln.de/mitarbeiter.php?ma=15>

Alexandra EDER & Anne KOSCHMANN
(Universität Hannover)

**Die Rolle von Lernortkooperation bei der Umsetzung
lernfeldorientierter Lehrpläne an berufsbildenden
Schulen in Niedersachsen**

Online unter:

http://www.bwpat.de/ausgabe20/eder_koschmann_bwpat20.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. 20 | Juni 2011

Lernfeldansatz - 15 Jahre danach

Hrsg. von Tade Tramm, H.-Hugo Kremer & Ralf Tenberg
<http://www.bwpat.de> | ISSN 1618-8543

www.bwpat.de

bwp@

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

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

Online: www.bwpat.de/ausgabe20/eder_koschmann_bwpat20.pdf

Die von der KMK 1996 erstmals vorgestellten lernfeldorientierten Rahmenlehrpläne intendieren die Vermittlung beruflicher Handlungskompetenz durch eine handlungsorientierte bzw. arbeitsprozessorientierte Ausrichtung des berufsschulischen Unterrichts. Diese curriculare Neuorientierung erfordert die Konkretisierung der Lernfelder durch Lehrerteams (vgl. KMK-Handreichungen 2007) wenn möglich unter Einbezug betrieblicher Ausbilder(innen) (vgl. Pätzold 2003). LIPSMEIER spricht in diesem Zusammenhang sogar von einer „erzwungenen Lernortkooperation“ (vgl. LIPSMEIER 2004, 67). Empirische Studien zeigen jedoch, dass aktuell weder Lehrerteamarbeit noch Lernortkooperation in bildungspolitisch wünschenswertem Umfang praktiziert werden (vgl. MÜLLER 2008; EULER 2003). Diesen Sachstand als Ausgangspunkt nehmend, geht eine empirische Untersuchung zur Bildungsgangteamarbeit unter anderem der Frage nach, ob und wenn ja welche Rolle die Lernortkooperation im Rahmen der Zusammenarbeit von Lehrkräften berufsbildender Schulen spielt. Zu diesem Zweck wurden Lehrerteams (8 gewerblich-technisch, 1 kaufmännisch) an niedersächsischen Schulen ausgewählt, die innerschulisch zusammenarbeiten. Dabei ermöglichten offene Interviews und Gruppendiskussionen der Lehrkräfte, ergänzt durch schriftliche Befragungen und Beobachtungen von Teamsitzungen, eine umfassende Darstellung der Gruppenarbeit. Die Ergebnisse zur Lernortkooperation der neun Bildungsgangteams werden im Rahmen dieses Artikels dem aktuellen Stand der Forschung zu Lernortkooperation und Lehrerteamarbeit gegenübergestellt und beurteilt, mit dem Ziel, erste Thesen zur Rolle der Lernortkooperation bei der Umsetzung lernfeldorientierter Lehrpläne abzuleiten.

The role of co-operation between learning venues in the implementation of curricula along the lines of fields of learning in vocational schools in Lower Saxony

The KMK first produced guidelines of curricula along the lines of fields of learning in 1996. They aimed at imparting vocational competence to act through orienting the vocational school teaching towards action or towards working processes. This new curricular orientation requires the concretisation of the fields of learning through teams of teachers (see, KMK, Advice, 2007), if possible with the involvement of in-company trainers (see Pätzold. 2003). LIPSMEIER even speaks in this context of a ‘required learning venue co-operation’ (see LIPSMEIER 2004, 67). Empirical studies show, however, that currently neither teacher teamwork nor co-operation between learning venues is practised to the extent wished for by the educational political world (see MÜLLER 2008; EULER 2003). Taking this state of affairs as the starting point, an empirical study into teamwork by teachers in the same courses investigates the question of whether and, if so, which role is played by co-operation between learning venues in the context of the working together of teachers at vocational schools. To this end teacher teams (8 technical and 1 commercial) at schools in Lower Saxony were selected which work together internally. Open interviews and group discussions involving the

teachers, expanded through written questionnaires and observations of team meetings, made it possible to create a detailed presentation of the group work. The results on co-operation between learning venues of the nine course teams are juxtaposed and assessed with the current state of research into co-operation between learning venues and teacher teamwork in the context of this article. The aim is to derive initial theses on the role of co-operation between learning venues in the implementation of curricula along the lines of fields of learning.

Die Rolle von Lernortkooperation bei der Umsetzung lernfeldorientierter Lehrpläne an berufsbildenden Schulen in Niedersachsen

1 Einleitung

Die von der KMK 1996 erstmals vorgestellten lernfeldorientierten Rahmenlehrpläne intendieren die Vermittlung beruflicher Handlungskompetenz in der dualen Erstausbildung durch eine handlungsorientierte bzw. arbeitsprozessorientierte Ausrichtung des berufsschulischen Unterrichts. Diese curriculare Neuorientierung erfordert die Konkretisierung der Lernfelder durch Lehrerteams (vgl. KMK-Handreichungen 2007, 18) wenn möglich unter Einbezug betrieblicher Ausbilder(innen). Laut NIEDERSÄCHSISCHEM SCHULGESETZ entscheiden seit 2010 in erster Linie Bildungsganggruppen, die sich aus den im jeweiligen Bildungsgang tätigen Lehrkräften, Referendaren und pädagogischen Mitarbeitern zusammensetzen, u. a. über „[...] die curriculare und fachdidaktische Planung der Bildungsgänge und Fächer im Rahmen der Lehrpläne“ sowie über „[...] die Zusammenarbeit mit Betrieben und weiteren an der Aus- und Weiterbildung beteiligten Einrichtungen“ (NSCHG 2011, §35 a, Abs. 2). Optimistisch verweist PÄTZOLD darauf, dass durch die Einführung der lernfeldorientierten Lehrpläne aktuell „[...] in den beruflichen Schulen [zumindest an Berufskollegs in NRW, a. d. V.] pädagogisch diskutiert und mit Ausbildungsbetrieben kooperiert [wird] wie lange nicht mehr.“ (PÄTZOLD 2003, 9). Für das gesamte Bundesgebiet repräsentative empirische Studien der letzten Jahre deuten jedoch darauf hin, dass im deutschen Dualen System weder Lehrer- noch Lernortkooperation in bildungspolitisch wünschenswertem Umfang praktiziert werden (vgl. MÜLLER 2008/ EULER 2003/ BEICHT et al. 2009).

Diesen Sachstand als Ausgangspunkt nehmend, geht eine empirische Untersuchung zur Bildungsgangarbeit von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen (vgl. KOSCHMANN, BMBF-geförderte, unveröffentlichte Dissertation, Erscheinungsjahr voraussichtlich 2012) unter anderem der Frage nach, ob und wenn ja welche Rolle die Lernortkooperation im Rahmen der Lernfeldumsetzung in Niedersachsen spielt. Analysiert wurden die Strukturen und Arbeitsprozesse von Lehrergruppen, die seit einem gewissen Zeitraum innerschulisch zusammenarbeiten (vgl. KOSCHMANN 2012). Bevor detailliert auf das Forschungsdesign, die Durchführung und die Ergebnisse des Dissertationsprojektes eingegangen wird, liefert Kapitel 2 einen Überblick über den Status Quo der Lernortkooperation und ihre Bedeutung für die Lernfeldumsetzung im Dualen System. In Kapitel 3 werden dann jene Ergebnisse des Dissertationsprojektes vorgestellt, die sich auf Aspekte der Lernortkooperation beziehen. Abschließend werden diese mit dem aktuellen Forschungsstand abgeglichen und Thesen oder Schlussfolgerungen daraus abgeleitet.

2 Bedeutung und Status Quo der Lernortkooperation für die Lernfeldumsetzung in der beruflichen Erstausbildung im Dualen System

2.1 Begriffsverständnis und Zielperspektiven von Lernortkooperation

Im Allgemeinen versteht man unter Lernortkooperation die Zusammenarbeit der Akteure an unterschiedlichen Lernorten wie z. B. Berufsschulen, Ausbildungsbetrieben und überbetrieblichen Bildungsstätten der Kammern, die im Sinne von Subsystemen unter dem Dach des Dualen Systems zusammenwirken (vgl. EULER 2004, 12). Diese Zusammenarbeit kann in drei aufeinander aufbauenden Qualitätsstufen erfolgen: 1. Information, d. h. gegenseitiger Informationsaustausch zwischen Ausbilder(inne)n und Lehrkräften z. B. über Ausbildungsinhalte oder über das (Lern-)Verhalten der Auszubildenden, 2. Koordination d. h. inhaltliche, zeitliche oder methodische Abstimmung von Ausbildungsmaßnahmen in Schule und Betrieb, 3. Kooperation d. h. gemeinsame Planung, Durchführung und Kontrolle von Ausbildungsmaßnahmen oder auch lernortkooperativen Fortbildungen (vgl. ebd., 15).

Eine zentrale Zielperspektive der Lernortkooperation auf allen drei Qualitätsniveaus ist die effektive und effiziente Förderung der beruflichen Handlungskompetenz und die dazu notwendige Lernunterstützung der Auszubildenden (vgl. BEICHT et al. 2009, 4). Weitere Zielperspektiven sind die gegenseitige Fortbildung von Ausbilder(inne)n und Lehrkräften sowohl in fachlicher als auch didaktisch-methodischer Hinsicht, der effiziente Einsatz vorhandener Ressourcen (z. B. durch Vermeidung unnötiger Doppelvermittlung von Ausbildungsinhalten in Schule und Betrieb oder durch die schulische Nutzung von Realien aus dem Betrieb), die (erneute) Heranführung von Lehrkräften an die aktuelle betriebliche Praxis, die Attraktivitätssteigerung beruflicher Bildung und die Orientierung beruflicher Erstausbildung am regionalen Qualifizierungsbedarf (vgl. BAU 2004, 134 ff/ ZEDLER 2004, 167 ff). Durch die Erreichung dieser Teilziele mithilfe geeigneter Formen der Zusammenarbeit von Lehrkräften, Ausbilder(inne)n und weiteren Handlungsträgern erhoffen sich berufsbildungspolitische Akteure insgesamt eine Verbesserung der Ausbildungsqualität im Dualen System (vgl. MÖHLENBROCK 2004, 159/ vgl. BEICHT 2009, 1 ff).

2.2 Bedeutungszuschreibung der Lernortkooperation im Dualen System

Seit Bestehen des Dualen Systems wird Lernortkooperation als systemimmanent angesehen. So formuliert beispielsweise der Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen, dass der „[...] Erfolg des dualen Ausbildungssystems [...] davon [abhängt], daß seine Träger, die Ausbildungsbetriebe und die beruflichen Schulen, zusammenwirken. [...] Ein Nebeneinander, in dem jeder sich damit begnügt, dem anderen seine Zeitanteile an der Ausbildung zuzuerkennen, reicht nicht aus. Die Partner müssen – gestützt auf neue vertragliche, auch gesetzliche Regelungen – auf allen Ebenen zusammenarbeiten“ (DEUTSCHER AUSSCHUSS 1966, 503 zit. nach EULER 2004, 13). Trotz dieser hohen bildungspolitischen Bedeutungszuschreibung der Lernortkooperation wurde sie im Berufsbildungsgesetz von 1969 nicht explizit festgeschrieben (vgl. EDER/ RÜTTERS 2011, 2). Ihre gesetzliche Verankerung wurde erst mit der Novellierung des Berufsbildungsgesetzes im Jahre 2005 in § 2 Absatz 2

nachgeholt. Hier wird postuliert, dass es eine ständige Aufgabe der Akteure an den unterschiedlichen Lernorten im Dualen System sei, bei der Durchführung der Berufsbildung zusammenzuwirken (Lernortkooperation) (vgl. BMBF 2005c, 14). Auch heute noch sind sich die Verfasser des novellierten BBiG einig, dass die aktuellen Herausforderung - z. B. durch sich ständig verändernde Qualifikationsanforderungen, neu geordnete Ausbildungsberufe und die Forderung nach einer methodisch-didaktischen Orientierung an Arbeits- und Geschäftsprozessen - eine stärkere Zusammenarbeit der Dualpartner als bisher erfordert (vgl. BMBF 2005b, 14). EULER bezeichnet solche Forderungen als „bildungspolitische Konstante“ bzw. als „unendliche Geschichte“ seit Bestehen des Dualen Systems: Sobald „[...] bestimmte Problemlagen in der Berufsbildung diagnostiziert oder Reformvorstellungen verfolgt werden, wird auf einer programmatischen Ebene eine verbesserte Lernortkooperation angemahnt“ (EULER 2004a, 13).

2.3 Bedeutung der Lernortkooperation für die Lernfeldumsetzung

Mit der Einführung lernfeldorientierter Rahmenlehrpläne im Jahr 1996 durch die Kultusministerkonferenz der Länder (KMK) setzte sich diese „unendliche Geschichte“ fort. Durch die neuen Curricula wurde zum einen ein Paradigmenwechsel in der beruflichen Bildung initiiert, weg vom fachsystematischen Unterricht hin zu einem an beruflichen Handlungsfeldern orientierten bzw. Arbeits- und Geschäftsprozesse reflektierenden, lernfeldorientierten Unterricht. Zum anderen wurde mit dieser Reformmaßnahme erneut eine verbesserte Zusammenarbeit von Lehrkräften und Ausbilder(inne)n gefordert (vgl. PÄTZOLD 2006, 328/ KMK 2007, 17).

Zuständig sowohl für die Lernortkooperation als auch für die Lernfeldumsetzung sind in Niedersachsen, wie schon einleitend erwähnt, sogenannte Bildungsganggruppen, die sich aus den im jeweiligen Bildungsgang tätigen Lehrkräften, Referendaren und pädagogischen Mitarbeitern zusammensetzen (vgl. NSCHG 2011, §35 a, Abs. 2). Aufgrund der vagen und bewusst offenen Lehrplanformulierung können allgemeingültige oder einzig richtige Lernsituationen nicht eindeutig aus Lernfeldern abgeleitet werden. Stattdessen muss die Konkretisierung der Lernfelder in Lernsituationen nach Ansicht von Berufsbildungsexperten in Zusammenarbeit der am Bildungsgang beteiligten Lehrkräfte, möglichst unter Einbezug von betrieblichen Ausbilder(inne)n diskursiv entwickelt werden (vgl. SLOANE 2004, 372/ vgl. PÄTZOLD 2003, 69 f). Der Einbezug der Ausbilder(inne)n könnte dabei eine adäquate Ausrichtung schulischer Lernsituationen an der betrieblichen Realität erleichtern, indem sie z. B. Lehrkräfte darin unterstützen, aktuelle betriebliche Problemstellungen für den Unterricht zu generieren. Erwartet wird, dass so theoretische Lerninhalte mit praktischen Arbeits- und Geschäftsprozessen in geeigneter Weise verzahnt, die Lebenswelt von Auszubildenden für die Lehrkräfte erfahrbar gemacht und betriebliche Ressourcen u.a. in Form von Lernträgern in schulischen Lernsituationen eingesetzt werden (vgl. SLOANE 2004, 373 ff/ PÄTZOLD 2003, 70). Nur so könne die betriebliche Praxis im berufsschulischen Unterricht angemessen veranschaulicht bzw. reflektiert, und die berufliche Handlungskompetenz der Auszubildenden in geeigneter Weise gefördert werden (vgl. TIEMEYER/ SCHULTE 2002, 2). Vorteil einer

kooperativen Bildungsganggestaltung sei darüber hinaus, dass die regionalen und aktuellen Qualifikationsanforderungen der Ausbildungsbetriebe im Einzugsgebiet berücksichtigt und gleichzeitig Schwerpunktaufgaben zwischen betrieblicher und schulischer Ausbildung abgeprochen werden können (vgl. ebd., 2).

Wie diese Zusammenarbeit von Lehrkräften und Ausbilder(inne)n bei der Lernfeldumsetzung jedoch ausgestaltet oder organisiert werden soll, und welche Ressourcen für diese Arbeit zur Verfügung stehen, ist ordnungspolitisch sowohl in Niedersachsen als auch in vielen anderen Bundesländern gesetzlich bzw. ordnungspolitisch kaum reglementiert (vgl. EDER/ RÜTTERS, 2 ff). „Es liegt an der Professionalität der Gruppe, Verfahren zu finden, um ihre Arbeit demokratisch und transparent sowie wissenschaftlich abgesichert durchzuführen“ (SLOANE 2004, 371 f). Hilfestellung geben hierbei seit 2008 die Ordnungsmittel der neu geordneten Ausbildungsberufe, da neuerdings die Lernfelder der schulischen Rahmenlehrpläne den Ausbildungspositionen der betrieblichen Ausbildungsrahmenlehrpläne zugeordnet sind (vgl. KMK 2010, 25). Die KMK bezweckt mit dieser Maßnahme, eine sachliche und zeitliche Abstimmung der theoretischen und praktischen Ausbildungsinhalte während des Ausbildungsverlaufes zu erleichtern, und damit die Lernortkooperation zu unterstützen (vgl. EDER/ RÜTTERS 2011, 4).

2.4 Status Quo der Lernortkooperation im Dualen System

Ein grundsätzliches Problem scheint zu sein, dass die Lernortkooperation im Dualen System – von erfolgreichen Modellversuchsprojekten abgesehen – im beruflichen Alltag der Mehrheit der Lehrkräfte und Ausbilder(innen) wenig verankert ist. Stattdessen besteht eine deutliche Kluft zwischen der theoretischen Notwendigkeit von Lernortkooperation und der tatsächlichen Zusammenarbeit. Berufsbildungsexperten charakterisieren den Zustand im Dualen System schon seit seiner gesetzlichen Manifestierung in den 1960ern als ein zusammenhangsloses Nebeneinander (vgl. EULER 2004, S. 18 f/ BERGER 1999, 195/ PÄTZOLD 1999, 122). Aktuelle empirische Studien deuten darauf hin, dass die Lernortkooperation im Bundesgebiet auch heute noch als defizitär einzustufen ist (vgl. EULER 2003/ BEICHT et al. 2009). So geben beispielsweise 6000 Auszubildende im Dualen System in einer Befragung des Bundesinstituts für Berufsbildung (vgl. BIBB, 2008) an, dass die in der Berufsschule vermittelten Inhalte im Durchschnitt „eher weniger“ im Betrieb angewendet oder im Betrieb vermittelte Arbeitsprozesse „eher weniger“ in der Schule reflektiert werden (vgl. EDER/ RÜTTERS 2011, 6). Ebenso stellen sie fest, dass von Betrieb und Berufsschule gemeinsame geplante und durchgeführte Ausbildungsprojekte „eher weniger“ stattfinden. Diese aktuellen Ergebnisse korrespondieren mit repräsentativen Befragungen von Auszubildenden aus den 1990er Jahren. Hier konstatierten von 3317 Befragten lediglich 7,5 Prozent, dass die Ausbildung im Betrieb und der Unterricht in der Berufsschule gut aufeinander abgestimmt sind (vgl. BERGER 1999, 174).

Weitere Befragungen von 2624 Ausbilder(inne)n und 1413 Lehrkräften, die ebenfalls in den 1990ern durchgeführt wurden, liefern nur bedingt ein optimistischeres Bild. So bewerten zwar 84 Prozent der Lehrkräfte und 78 Prozent der Ausbilder(innen) die Zusammenarbeit mit

dem anderen Lernort als „wichtig“ bis „sehr wichtig“ (vgl. BRANDES 1999, 158), dennoch geben 39 Prozent der Lehrkräfte und 57 Prozent der Ausbilder(innen) an, nicht oder nur sporadisch zu kooperieren, d. h., entweder gar nicht oder seltener als einmal im Vierteljahr mit dem Dualpartner in Kontakt zu treten. Die Lehrkräfte und Ausbilder(innen), welche aussagen, kontinuierlich miteinander in Kontakt zu treten, tun dies eher aus pragmatischen Beweggründen (vgl. EDER/ RÜTTERS 2011, 6 f). So treten sieben bis neun Prozent kontinuierlich miteinander in Kontakt, um Disziplinprobleme oder Lernschwierigkeiten der Auszubildenden zu bewältigen. Demgegenüber stehen immerhin noch 51 Prozent der Lehrkräfte und 35 Prozent der Ausbilder(innen), welche angeben, kontinuierlich zu kommunizieren bzw. zu kooperieren und dies wiederum aus pragmatischen aber auch zum Teil aus didaktisch-methodischen Motiven (vgl. WALDEN 1999, S. 136 ff). Im Rahmen dieser Untersuchung spalten sich folglich die Ausbilder(innen) und Lehrkräfte in zwei Gruppen auf: Die erste Gruppe (46 Prozent der Lehrkräfte/ 65 Prozent der Ausbilder(innen)) kooperiert nicht oder ausschließlich aufgrund formaler (z. B. Prüfungsorganisation) oder aktueller Sachzwänge (z. B. Disziplinprobleme der Auszubildenden). Die zweite Gruppe (51 Prozent der Lehrkräfte/ 35 Prozent der Ausbilder(innen)) kooperiert auch aus pragmatischen aber ebenso aus didaktisch-methodisch begründeten Motiven (vgl. PÄTZOLD 2003, 75 f). Eine gemeinsame Planung, Durchführung und Kontrolle von Ausbildungsmaßnahmen praktizieren lediglich 16 Prozent der befragten Ausbilder(innen) und Lehrkräfte.

2.5 Hemmfaktoren der Lernortkooperation und abschließende Betrachtung

Die vorliegenden Daten erlauben den Schluss, dass die Mehrheit der Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen und auch die Mehrheit der Ausbilder(innen) einer lernortkooperativen Umsetzung von Lernfeldern grundsätzlich positiv gegenübersteht, aber bisher nur ein Teil dieser Personen praktische Erfahrungen mit einer didaktisch-methodisch fokussierten Bildungsgangarbeit in lernortübergreifender Kooperation gemacht hat. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, welche Faktoren eine intensivere bzw. breitere Zusammenarbeit behindern. Auch zu dieser Frage bietet die oben erwähnte repräsentative Befragung von Ausbilder(inne)n und Lehrkräften Anhaltspunkte.

Ein zentrales Hemmnis ist z.B. das Fehlen hauptamtlicher Ausbilder in Kleinbetrieben: In Kleinbetrieben des Handwerks beispielsweise wird deutlich weniger kooperiert als in industriellen Mittel- oder Großbetrieben, in denen Ausbilder(innen) überwiegend hauptamtlich ausbilden. Darüber hinaus wird in der industriellen Ausbildung deutlich häufiger auch aus didaktisch-methodischen Beweggründen und nicht nur aus pragmatischen Motiven (Bewältigung der Prüfungsorganisation oder Disziplinprobleme der Auszubildenden) mit Lehrkräften zusammengearbeitet (vgl. WALDEN 1999, 139 ff/ PÄTZOLD 2003, 85 ff). Diese Unterschiede verdeutlichen, dass Ausbilder, die zu einem Großteil ihrer Arbeitszeit in Produktionsprozesse involviert sind, über weniger Zeit für die Ausbildung und damit für die Beteiligung an lernortkooperativen Maßnahmen verfügen. Zeitmangel wird von den Ausbilder(inne)n als Hauptproblem für die Zusammenarbeit mit der Berufsschule benannt (vgl. BRANDES 1999, 161f). Weitere Kooperationshemmnisse aus Sicht zahlreicher Ausbilder(innen)

sind die fehlende Kenntnis betrieblicher Abläufe auf Seiten der Lehrkräfte und ihre schwierige telefonische Erreichbarkeit. Eine deutliche Mehrheit der Lehrkräfte bezeichnet demgegenüber die pädagogische Kompetenz der Ausbilder als defizitär und empfindet den eigenen Zeitmangel als Hindernis für eine erweiterte Zusammenarbeit. Zudem beklagen etwa 50 Prozent der befragten Lehrkräfte die geringe Kooperationsbereitschaft der betrieblichen Ausbildungspartner (vgl. ebd., 161f). Zusammengefasst lassen diese zeitlichen und organisatorischen Probleme „[...] die Kooperation auf beiden Seiten zu einer unvereinbaren Mehrbelastung werden.“ (PÄTZOLD 2003, 88).

Folglich wäre es notwendig, einen organisatorischen Rahmen für eine regelmäßige und systematische Zusammenarbeit von Lehrkräften und Ausbilder(inne)n im Dualen System zu schaffen. Wenn beispielsweise favorisiert wird, dass Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen Lernortkooperation initiieren, organisieren und steuern, sind funktionierende schulische Team- bzw. Gruppenstrukturen eine Grundvoraussetzung, um Ausbilder(innen) regelmäßig in die Bildungsgangarbeit integrieren und eine professionelle, regelmäßige und systematische Zusammenarbeit zwischen den Lernorten etablieren zu können (vgl. PÄTZOLD 2009, 327). Eine institutionell-gesetzliche Verankerung solcher Strukturen, wie sie z.B. mit Einführung der Bildungsganggruppen durch das niedersächsische Schulgesetz oder mit der Etablierung der sogenannten „Lernortkooperationen“ durch das Hamburger Schulgesetz geschaffen wurden, erfolgt in vereinzelt Bundesländern (vgl. EDER/ RÜTTERS 2011, 3) erst seit wenigen Jahren. Dementsprechend scheint auch der pädagogische Alltag an Schulen noch immer durch eine überwiegend individualistische Arbeitsweise der Lehrkräfte geprägt zu sein (vgl. PÄTZOLD 2003, 90). Diverse empirische Untersuchungen der letzten 50 Jahre belegen, dass v.a. unterrichtsbezogene intensive und systematische Lehrerkoooperation an allgemeinbildenden Schulformen eher sporadisch erfolgt (vgl. LORTIE 1972/ LITTLE 1982/ HARGREAVES 1993/ LEONARD/ LEONARD 2003/ HOLTAPPELS/ VOSS 2006) und weniger im institutionalisierten Rahmen denn in informellen Netzwerken, die auf Freiwilligkeit und persönlicher Sympathie beruhen, praktiziert wird (vgl. ULRICH 1996/ ALTRICHTER 1999/ OSTERMEIER 2004).

Angesichts struktureller und curriculärer Unterschiede von berufsbildenden und allgemeinbildenden Schulen werfen Studien, die schulspezifische Unterschiede in der Kooperationsintensität belegen (vgl. DITTON/MERZ 2000/ SEITZ 2006), die Frage auf, wie verbreitet eine systematische, didaktisch-methodisch ausgerichtete Lehrerkoooperation speziell an berufsbildenden Schulen ist, und in welchen, ggf. offiziellen und institutionalisierten Kooperationsstrukturen diese erfolgt. Eine umfassende Literaturrecherche zur Thematik (vgl. KOSCHMANN 2012) offenbarte diesbezüglich – von Untersuchungen im Rahmen von Modellversuchen abgesehen - ein gravierendes Forschungsdesiderat. Zu hinterfragen wäre auch, ob die 2010 in Niedersachsen neu eingeführten Bildungsganggruppen geeignet sind, eine verbindliche Struktur für eine intensivere Lehrerkoooperation und damit auch Lernortkooperation im Dualen System zu schaffen. So vertritt PÄTZOLD die These, dass sich „Kooperation zwischen den Personen selbstständiger Institutionen [...] schwerlich formal herstellen und schon gar nicht – auch nicht auf dem Dienstweg – erzwingen“ (PÄTZOLD 2003, 70) lässt. Eine

explorative Studie, die sich mit den Erscheinungsformen und der Verbreitung von Bildungsgangteams an berufsbildenden Schulen in Niedersachsen und Bremen befasst, zeichnet demgegenüber ein relativ optimistisches Bild. In der 42 Lehrergruppen umfassenden Stichprobe wurden mehrere Fälle einer – nach Aussage der Befragten – gelingenden Lehrerkooperation ermittelt (vgl. TENBERG 2006, 125). Ob sich dieser positive Tenor in einer genaueren Betrachtung von Lehrergruppen in Niedersachsen bestätigt und welche Rolle die Lernortkooperation bei der schulischen Lernfeldumsetzung im Rahmen kooperativer Lehrarbeit einnimmt, wird nun im Kapitel 3 dargelegt.

3 Die Bedeutung von Lernortkooperation im Rahmen der Bildungsgangarbeit von niedersächsischen Bildungsganggruppen

Die empirische Studie von KOSCHMANN analysiert Strukturen und Arbeitsprozesse von Lehrergruppen an berufsbildenden Schulen in Niedersachsen, die seit längerer Zeit über das verordnete Maß hinaus innerschulisch zusammenarbeiten und lernfeldorientierte Lehrpläne umsetzen (vgl. KOSCHMANN 2012). In diesem Kapitel werden – nach einer kurzen Erläuterung des forschungsmethodischen Vorgehens - jene Ergebnisse zusammengefasst, die Aufschluss darüber geben, ob und wenn ja welche Rolle die Lernortkooperation bei der Lernfeldumsetzung spielt.

3.1 Forschungsmethodisches Vorgehen

3.1.1 Auswahl und strukturelle Merkmale der ausgewählten Lernfeld-Gruppen

Die Tatsache, dass sich bereits die Suche nach Lehrergruppen, die u. a. die Lernfeldumsetzung gemeinsam vornehmen (im Folgenden Lernfeld-Gruppen) als problematisch gestaltete, stützt die These, dass Lehrerteamarbeit auch an berufsbildenden Schulen noch nicht im bildungspolitisch gewünschten Umfang praktiziert wird. Lediglich 25 der insgesamt 107 kontaktierten berufsbildenden Schulen in Niedersachsen hatten sich auf das an die Schulleitung gerichtete Anschreiben gemeldet, davon zwölf mit einer Zusage. Die letztendliche Auswahl der Teilnehmer erfolgte über standardisierte Vorgespräche mit Lehrkräften, die sich zur Teilnahme an der Studie bereit erklärt hatten. In diesen Kurzinterviews wurde das Vorliegen von zuvor definierten Minimalanforderungen einer kooperativen Lernfeldumsetzung überprüft. Ziel dieses Verfahrens war eine homogene Auswahl von Lehrergruppen im Hinblick auf die Merkmale 1. Lernfeldumsetzung als Inhalt der Lehrerkooperation und 2. Bestehen einer relativ stabilen Gruppenstruktur, mit mindestens zwei Lehrkräften einer Schule. Diese sollten bereits länger als ein Jahr öfter als nur in obligatorischen, halbjährlichen Sitzungen miteinander interagieren und die Ergebnisse ihrer Planungsarbeit bereits im Unterricht umgesetzt haben. Mit diesem Verfahren konnten neun Lernfeld-Gruppen an sechs berufsbildenden Schulen identifiziert werden. Die Gruppengröße variiert zwischen zwei und 13 Mitgliedern. Fünf der Gruppen arbeiten an der Lernfeldumsetzung in einem Ausbildungsberuf, vier setzen Lernfelder in mehreren Ausbildungsberufen um. Abgesehen von einer Lernfeld-Gruppe in einem kaufmännisch-verwaltenden vollzeitschulischen Bildungsgang bewegen sich die Lehrkräfte

im Rahmen von gewerblich-technischen, überwiegend voll- und teilzeitschulischen Bildungsgängen. Von Bildungsganggruppen (wie sie 2010 offiziell eingeführt wurden) unterscheiden sich die Lernfeld-Gruppen dadurch, dass nicht zwangsläufig alle am Bildungsgang beteiligten Lehrkräfte involviert sind. Tabelle 1 verdeutlicht die Zusammensetzung der einzelnen Gruppen und das zugehörige Schulumfeld.

Tabelle 1: **Strukturelle Merkmale der Lernfeld-Gruppen**

Schule (Kürzel)	A	B		C	D		E		F	
Zahl der Schüler(innen)	2500-3000	1500-2000		2000-2500	2000-2500		2000-		2500	
Zahl der Lehrkräfte	120	85		120	138		115		100	
Gruppe (Nummer)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Berufe (gewerblich-technisch oder kaufmännisch)	gwbl.-techn.					kfm.	gwbl.-techn.			
Schulform (Teilzeit / Berufsschule oder Vollzeit)	TZ & VZ				TZ	VZ	TZ & VZ			
Zahl abgedeckter Ausbildungsberufe (Teilzeit)	3	1	1	1	2 (inhalts-gleich)	(1 VZ)	1	5	1	
Zahl der Mitglieder	7	3	4	3	2	6	9	13	10	
davon weiblich	2	0	0	0	0	1	1	1	2	

3.1.2 Datenerhebungs- und -auswertungsverfahren

Die Datenerhebung fand zwischen Mitte 2008 und Anfang 2010 statt und umfasste a) eine moderierte Gruppendiskussion, b) ein zweiphasiges halbstandardisiertes Interview mit je einem Gruppenmitglied, c) die videografierte Beobachtung einer Gruppenarbeitssitzung und d) eine standardisierte schriftliche Befragung zu sozio-demografischen und berufsbiografischen Merkmalen der Lehrkräfte. Darüber hinaus wurde bei allen zur Verfügung gestellten, im Rahmen der Lehrerkooperation entstandenen Materialien und Unterlagen eine Dokumentenanalyse vorgenommen. Dabei konnten nicht alle Verfahren bei allen Gruppen eingesetzt werden, so z. B. war eine Beobachtung der Gruppen 2 und 5 nicht möglich, Gruppe 8 stellte keine Dokumente zur Verfügung. Die Auswertung aller transkribierten verbalen Daten aus Befragungen und Beobachtungen erfolgte mithilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse, der sowohl theorie- als auch empiriebasierte Kategorien zugrunde lagen. Den theoretischen Rahmen für die Datenauswertung basierte auf einem Hybridmodell, dass aus zwei Ausgangsmodellen zur Gruppen- bzw. Teamarbeit aus der Arbeits- und Organisationspsychologie (MCGRATH 1964/ HÜSGEN 2005) gebildet wurde. Es strukturiert Gruppenarbeitsprozesse in Input-, Prozess- und Output-Faktoren und unterscheidet darüber hinaus aufgabenbezogene und sozio-emotionale Aspekte auf Individuen-, Gruppen- und Umfeldebene.

Die mithilfe dieses Vorgehens gewonnene Datenbasis liefert u. a. Informationen zur Konkretisierung der Lernfelder in Lernsituationen bzw. Unterrichtseinheiten unter Einbezug der Be-

triebe, und gewährt Einblicke in die derzeitige Praxis, die Inhalte und Organisationsformen der Lernortkooperation. Die Ergebnisse hierzu werden in Kapitel 3.2 dargestellt.

3.2 Darstellung der Forschungsergebnisse zur Lernortkooperation

3.2.1 Aufgabenspektrum und Kooperationsintensität der neun Lernfeld-Gruppen

Die neun analysierten Lernfeld-Gruppen lassen sich, in Hinblick auf Merkmale wie Gruppengröße, Konstituierung der Gruppen, Aufgabenspektrum und Kooperationsintensität zwei unterschiedlichen Typen zuordnen.

Typ I: Die Kooperationsinnovativen

Für die Gruppen 2, 3, 4, 5 und 7 lässt sich feststellen, dass es sich um eher innovative Lernfeld-Gruppen handelt, in denen die Lehrkräfte in vielfältigen Aufgabenbereichen miteinander kooperieren. Strukturell unterscheiden sie sich kaum voneinander (siehe Tabelle 1). Mit Ausnahme eines Falls bearbeiten Gruppen dieses Typus Lernfelder in nur einem Ausbildungsberuf; die Anzahl der Gruppenmitglieder liegt in vier Fällen zwischen zwei und vier Personen, allein Gruppe 7 ist mit neun Mitgliedern deutlich größer. Die drei Lernfeld-Gruppen 2, 4 und 5 konstituieren sich dabei nicht als offizielle Bildungsganggruppen, sondern verstehen sich als „Arbeitsgruppen“, die unter Ausschluss einzelner Kolleg(inn)en des Bildungsgangs zusammenarbeiten. Die Lernfeld-Gruppen 3 und 7 hingegen entsprechen in ihrer Zusammensetzung den formellen Teamstrukturen der Schule.

Wesentliches Merkmal aller fünf Lernfeld-Gruppen dieses Typs sind regelmäßige, bisweilen wöchentliche Treffen, in denen sich die Mitglieder neben obligatorischen Aufgaben (schulinterne Termine, Prüfungen, Fortbildungsplanung, Statistiken, Schülerprobleme etc.) schwerpunktmäßig fakultativen Aufgaben widmen. Hierzu gehören die grundlegende Diskussion über Ausrichtung und Gestaltung berufsschulischen Unterrichts, die kooperative Planung, Aus- und Überarbeitung von neuen, bestehenden und durchgeführten Unterrichtseinheiten oder Projekten, sowie diesbezüglicher Erfahrungsaustausch und Reflexion. Arbeitsbereiche der Gruppen 2, 3, 4 und 5 sind darüber hinaus die gemeinschaftliche Gestaltung und Verbesserung der Lernumgebung bzw. der verfügbaren Unterrichtsinfrastruktur, sowie die systematische Organisation und Initiierung von Lernortkooperation. Die Zusammenarbeit mit dem betrieblichen Lernort nimmt in den Arbeitssitzungen dieser vier Gruppen einen höheren Stellenwert ein, wohingegen sich die Lernfeld-Gruppe 7 auf die innerschulische Kooperation und die Kooperation mit Kammern, Arbeitsämtern und Mitarbeitern des Kultusministeriums beschränkt.

Eine grundsätzliche Neuausrichtung des Unterrichts in Richtung einer stärkeren Handlungs- oder Projektorientierung hatten die Gruppen dieses Typs bereits vor (2, 3, 5 und 7) bzw. zeitgleich (Gruppe 4) mit Einführung der lernfeldorientierten Rahmenlehrpläne vorgenommen. Stärkere Öffnung, Situierung und Schülerzentrierung des Unterrichts wurden dabei zuerst von einzelnen Lehrkräften angestrebt. Die Kooperation in der zum Untersuchungszeitpunkt vorliegenden Gruppenstruktur erwuchs sukzessive durch das Hinzukommen neuer Lehrkräfte.

Das Handeln aller Mitglieder habe sich dabei seit Beginn der Zusammenarbeit zunehmend an folgenden gemeinsamen Zielsetzungen ausgerichtet: a) Förderung exemplarischen Lernens, b) Befähigung der Schüler(innen) zur systematischen Erfassung und Lösung von Problemen, c) Abkehr vom Unterricht im traditionellen Klassenraum hin zur praktischen Arbeit mit Originalteilen bzw. Realien in Werkstätten bzw. in speziellen Arbeitsräumen, d) bestmögliche Nutzung der verfügbaren Ausstattung sowie e) Intensivierung der Lehrerteamarbeit und des Austauschs mit dem betrieblichen Lernort. Diese Leitprinzipien sind in den genannten Lernfeld-Gruppen richtungsweisend für die Lehrer- ebenso wie für die Lernortkooperation.

Typ II: Die Kooperationskonservativen

Die vier diesem Typus zugeordneten Gruppen (1, 6, 8 und 9) umfassen sechs bis dreizehn Mitglieder und haben erst zwei bis zehn Jahre nach der Lernfeld-Einführung die Entwicklung verstärkt handlungsorientierter schuleigener Curricula vorgenommen. Auslöser war in allen vier Fällen die offizielle Aufforderung seitens der Schulleitung. Den organisatorischen Rahmen dieser Lernfeld-Gruppen bilden formalisierte Dienstsitzungen, in denen vorrangig (schul-)organisatorische Aspekte (schulinterne Termine, Prüfungen, Fortbildungsplanung, Statistiken, Schülerprobleme etc.) abgestimmt werden. Sowohl die Ergebnisbeschreibungen als auch die Dokumentenanalysen lassen darauf schließen, dass die von diesen Gruppen entwickelten Lernsituationen eine eher geringe handlungssystematische Prägung aufweisen. Die Zusammenarbeit der Lehrkräfte beschränkt sich weitgehend auf die Aufteilung der Lernfelder auf Gruppenmitglieder und die Besprechung ihrer inhaltlichen Ausgestaltung im Rahmen der Jahresplanung, systematische Unterschiede in der Dauer der Zusammenarbeit gegenüber den kooperationsinnovativen Gruppen bestehen dabei nicht.

Ebenso wie bei Gruppe 7 gehört - nach Auskunft der Befragten - die Zusammenarbeit mit den Ausbildungsbetrieben bei keiner der vier kooperationskonservativen Gruppen zu den vordergründigen Aufgaben. Entsprechend geben überwiegend die Aussagen der Gruppen 2, 3, 4 und 5 Aufschluss über Erscheinungsformen und Potenziale der Lernortkooperation für die Lernfeldumsetzung an berufsbildenden Schulen. Dennoch erwähnen auch Lehrkräfte aus den anderen Gruppen den ein oder anderen interessanten Aspekt zu diesem Thema. Die Ergebnisse dazu werden im Folgenden dargelegt.

3.2.2 Aufgabencharakter der Lernortkooperation für die Lehrkräfte

Betrachtet man die Schulprogramme und Leitbilder der sechs in das Forschungsprojekt einbezogenen Schulen, so ist Lernortkooperation eine Forderung, die zumindest an drei Schulen explizit durch die Schulprogramme oder Leitbilder an die Lehrkräfte herangetragen wird. Dabei wird der Zusammenarbeit mit anderen Schulen und Ausbildungsbetrieben eine unterstützende Funktion bei der Erreichung schulinterner Standards zugeschrieben (Schule E), sie solle regelmäßig erfolgen, von Respekt geprägt sein (Schule A) und auf die Pflege bzw. Intensivierung enger Kontakte u.a. zu Betrieben sowie auf die Verzahnung mit der betrieblichen Ausbildung abzielen (Schule C). Auch die niedersächsische Schulinspektion fordert von den Lehrkräften die Orientierung an realen, aktuellen, regional erforderlichen beruflichen Hand-

lungssituationen und beurteilt u.a. die Betriebsnähe der Bildungsganggestaltung, die Zusammenarbeit der Lehrkräfte mit den Betrieben, sowie die Regelmäßigkeit der Kontakte zur Berufs- und Arbeitswelt. Die Arbeit der niedersächsischen Berufsschulen auf diesem Gebiet bewertete sie dabei zuletzt als sehr ausgeprägt (vgl. NIEDERSÄCHSISCHE SCHULINSPEKTION 2008, 13). Dessen ungeachtet wird die Zusammenarbeit mit den Betrieben von den Lernfeld-Gruppen im Rahmen der durchgeführten Datenerhebung nicht als obligatorischer Aufgabenbereich (im Gegensatz z.B. zu Haushaltsplanung, Führung von Zielvereinbarungsgesprächen und allgemein der „Lernfeldumsetzung“), sondern als freiwillige, zusätzliche Aufgabe angesehen.

3.2.3 Betriebliche Praxis als Ausgangspunkt und Maßstab für die Lernfeldumsetzung

Wenngleich die Lernortkooperation als fakultativer Aufgabenbereich eingestuft wird, berücksichtigen sämtliche Gruppen die Anforderungen und Voraussetzungen der einzelnen Ausbildungsbetriebe bei der eigenen Planungsarbeit: In allen Fällen wurde die betriebliche Praxis als ein Anhaltspunkt bei der Unterrichtsentwicklung entweder explizit genannt oder bei der inhaltlichen Auslegung von Lernfeldern im Rahmen der beobachteten Arbeitssitzung zumindest bedacht. Allgemein bemühen sich die Befragten nach eigenen Angaben bei der Suche nach Anhaltspunkten für die Konkretisierung von Lernfeldern in Lernsituationen darum: a) Bezüge zur betrieblichen Praxis herzustellen, b) auf wissenschaftliche Vorgaben und Konzepte (z.B. zu selbstorganisiertem und handlungsorientiertem Unterricht) Bezug zu nehmen, c) Vollständigkeit und Richtigkeit (in Hinblick auf z.B. Rahmenlehrpläne oder Prüfungen) zu gewährleisten und d) ausgehend von Voraussetzungen und Anforderungen der Schüler(innen) deren Kompetenzerwerb zu fokussieren.

Erste Ausgangspunkte für die Lernfeldumsetzung liefern neben schulischen und betrieblichen Ordnungsmitteln (Lehrplänen, z. T. aus verschiedenen Bundesländern, und Ausbildungsordnungen), Prüfungsinhalte, Lehrbücher, bereits ausgearbeitete Lernsituationen (anderer Lehrkräfte) sowie die Anforderungen der Schüler(innen) und Betriebe. Auffallend ist, dass die Inhalte und Kompetenzformulierungen der Lernfelder zwar von allen Lehrergruppen zur Orientierung und Prüfung der eigenen Arbeit genutzt, aber im Vergleich zu den betrieblichen und den Prüfungsanforderungen als nachrangig bezeichnet werden. Lehrplaninhalte stellen eine „nicht zwingende“ „Mindestanforderung“ dar. Praxisanforderungen (Gruppen 3 und 7) und Prüfungsinhalte spielen demgegenüber eine größere Rolle, sie seien „letztlich entscheidend“ (Gruppe 1).

Einblicke in die Anforderungen der Praxis erhalten die Lehrkräfte nach eigenen Angaben über verschiedene Kooperationsaktivitäten (siehe Kapitel 3.2.4) ebenso wie über externe Weiterbildungen (Gruppen 3 und 7) und die Beteiligung an Ausbildungsprojekten oder Ausbilderkreisen (Gruppe 5). Hinweise zur Gestaltung von Lernsituationen ergeben sich aus informellen Gesprächen, in denen die Betriebe z. T. selbst Wünsche zu den Ausbildungsinhalten äußern (Gruppe 11), aus offiziellen Betriebsbefragungen (Gruppe 4, geplant bei Gruppe 6) oder durch eigenständige Informationssuche, z. B. in Internetauftritten der Firmen (Gruppe 3). Ergebnis dieser Informations- und Kommunikationsprozesse sind umfassende Kenntnisse

darüber, im Zuge welcher betrieblichen Aufgaben bzw. Aufträge bestimmte Kompetenzen und fachliche Inhalte angewandt werden. Diese Informationen liefern entweder neue, konzeptionelle Ideen zur Ausgestaltung einzelner Lernsituationen und helfen bei der Gewichtung einzelner Themen innerhalb der Ausbildung, oder aber bestätigen bisher erarbeitete Unterrichtskonzepte.

Die betriebliche Seite ist darüber hinaus ein wichtiger Bezugspunkt bei der Beurteilung des schulischen Unterrichts bzw. der eigenen Arbeit. Ihre Qualität würde nach Ansicht der Befragten zu einem Großteil an der Zufriedenheit der „Abnehmer“ gemessen. Dabei geht es weniger um direkte Rückmeldungen der Ausbildungsbetriebe oder um die Beurteilung von Schülerleistungen, stattdessen würde das Ausbleiben von Beschwerden von Seiten der Ausbildungsbetriebe als positives Zeichen gewertet: Bei inadäquatem Unterricht würden sich – so die Lehrkräfte – die Schüler(innen) gegenüber den Betrieben und letztlich diese gegenüber den Lehrkräften bzw. der Schulleitung kritisch äußern (Gruppen 5 und 9).

3.2.4 Erscheinungsformen der Lernortkooperation

Bisherigen empirischen Befunden zufolge wird Lernortkooperation aus verschiedensten, pragmatischen ebenso wie didaktisch-methodischen Beweggründen, und innerhalb eines breiten Spektrums unterschiedlicher Interaktionsmuster praktiziert (vgl. WALDEN 1999). Der regelmäßige gegenseitige Informationsaustausch über die Ausbildung und zur Abstimmung ihrer inhaltlichen Ausrichtung stellt für vier Gruppen der eigenen Untersuchung (Gruppen 3, 5, 6 und 9) einen Teilaspekt der Interaktion mit dem betrieblichen Lernort dar. Die Gruppen 3, 4 und 5 berichten zudem über eine Einbindung der Betriebe in größere Unterrichtseinheiten, Mitglieder der Gruppen 3 und 4 gaben hierzu detailliert Auskunft.

Größere Projekte - von Gruppe 4 definiert als längere, an einem Lernträger ausgerichtete Unterrichtsabschnitte, die sich über mehrere Lernfelder erstrecken – gingen nach Aussage der Befragten stets mit einer direkten, systematischen Integration der betrieblichen Ausbilder(innen) einher. Die Projekte beginnen jeweils mit einem theoretischen, Grundlagen vermittelnden Grundkurs; anschließend werden Erwartungen und Zielsetzungen an das Projekt geklärt. Die Projektplanung erfolgt durch die Schüler(innen): Sie nehmen die Zeit- und Ressourcenplanung vor, legen Termine und Meilensteine fest, informieren die Betriebe über das Projekt und beziehen sie z.B. durch Sponsoringanfragen in die Materialbeschaffung ein. Den Abschluss der Projekte, über deren Fortgang die Schüler(innen) alle Beteiligten regelmäßig in Kenntnis setzen, bildet die Einladung der Ausbildungspartner zur Ergebnispräsentation. Dieses Vorgehen erhöht nach Aussage der Lehrergruppe den Ernstcharakter der schulischen Arbeit und die Motivation der Schüler(innen). Beides sichere die Einhaltung der Zeitplanung und somit das Gelingen solch komplexer Unterrichtsprojekte.

In einem anderen Fall (Gruppe 3) wurden Exkursionen zu einzelnen Unternehmen unternommen, um den Schüler(inne)n die Möglichkeit zu geben, Stand und Nutzung der technischen Ausstattung praxisnah und anschaulich zu erfahren. Die Lehrkräfte der Gruppe vermittelten im Vorfeld der Exkursion in lehrerzentrierten Unterrichtseinheiten, verbunden mit kleineren

Arbeitsaufträgen für die Schüler(innen), die fachlichen Grundlagen. Abschließende Kurzvorträge der Schüler(innen) zu den einzelnen Themenbereichen waren jeweils Voraussetzung für die Teilnahme an der Exkursion. Der Ausflug diente somit über die Dauer der Unterrichtseinheit hinweg als Anreiz für aktive Mitarbeit und termingerechte Vorbereitung der Abschlusspräsentationen durch die Schüler(innen).

Die Befragungen bzw. Beobachtungen zeigten, dass diese Zusammenarbeit mit den Betrieben von vier der kooperationsinnovativen Gruppen (Gruppen 2, 3, 4 und 5) gemeinschaftlich und bedarfsabhängig in den Arbeitssitzungen geplant wird. Die Vorhaben werden anschließend durch einzelne Gruppenmitglieder im Rahmen von Betriebsbesuchen oder Ausbilderkreisen, anlässlich von Ausbildungstagen oder Projektaufaktveranstaltungen realisiert. Nur in einem Fall (Gruppe 2) liegt die Hauptverantwortung für die Kommunikation mit den Betrieben vorrangig beim Gruppenleiter, in allen weiteren Fällen wird diese Aufgabe abwechselnd durch alle Mitglieder wahrgenommen. Allein Gruppe 5 hat allgemeine Überlegungen und Beschlüsse zur LOK in einer standardisierten Agenda für Gespräche mit Ausbildungsbetrieben schriftlich festgehalten, die für verschiedenste Anlässe bzw. Gesprächsinhalte als Leitfaden genutzt wird.

3.2.5 Ziele und Mehrwert der Lernortkooperation

Die befragten Lernfeld-Gruppen verfolgen mit ihren Bemühungen um eine intensive Zusammenarbeit und enge Betriebskontakte mehrere, u. a. strategische Ziele: Sie wollen z. B. das Interesse der Betriebe an der Ausbildung wecken (Gruppe 4), eine insgesamt „gute“ Ausbildung, d. h. praxisorientierten, realitätsnahen und schüleraktiven Unterricht anbieten (Gruppen 2, 3, 4 und 5), um zu gewährleisten, dass die Betriebe weiterhin in der eigenen Schule ausbilden lassen und so langfristig die Existenz des Bildungsgang am jeweiligen Standort sichern (Gruppe 5). Im Folgenden werden vier weitere Zielperspektiven bzw. Erträge der Lernortkooperation für die Lehrkräfte ausführlicher dargestellt.

Einbezug betrieblicher Ressourcen in die schulische Arbeit

Neben den direkt auf Ausbildungsinhalte und Unterrichtsvorhaben bezogenen lernortkooperativen Aktivitäten gibt es seitens der Lehrkräfte Bemühungen um intensive Betriebskontakte, die auf die Gestaltung der Rahmenbedingungen für den berufsschulischen Unterricht zielen. Hierzu gehört v. a. die Verbesserung der schulischen Ausstattung und der Unterrichtsinfrastruktur in Hinblick auf aktuelle technische Anforderungen durch den Erwerb zusätzlicher Originalgeräte, Bauteile oder Materialien. Bei Gruppe 2 handelt es sich hierbei beispielsweise um den Kauf von gebrauchten oder älteren Maschinen zu Sonderkonditionen. Die notwendigen finanziellen Mittel werden durch zusätzliche Projekte gemeinsam mit den Schüler(inne)n akquiriert (Verkaufs- oder Sammelaktionen). In anderen Fällen erhalten Gruppen auf direkte Anfrage bei den Ausbildungspartnern (Gruppe 5) oder auf Initiative der Herstellerfirmen (Gruppe 3) zusätzliche Ausstattung. Die Lehrkräfte begründeten diese freiwillige, unentgeltliche Bereitstellung von Anlagen damit, dass sich die Betriebe aus der Vermittlung ihrer Technologien und der Vorbereitung auf deren Anwendung einen Multiplikatoreneffekt bei

den Schüler(inne)n erhoffen. Gute Betriebskontakte und intensive Lernortkooperation werden in diesem Zusammenhang von allen vier Kleingruppen (Gruppen 2, 3, 4 und 5) als explizite Voraussetzung für eine „gute“ Ausstattung genannt, die einen praxisorientierten, realitätsnahen und schüleraktiven Unterricht erst ermöglicht.

Weiterbildung im Rahmen von Lernortkooperation

Auch im Kontext der eigenen Qualifizierung bestehen enge Verbindungen zum betrieblichen Partner, aus denen für einen Teil der befragten Lehrkräfte explizite Vorteile resultieren. Die Erschließung aktuellen Fachwissens ist v. a. für die Gruppen 2, 3 und 4 oft gekoppelt an die Anschaffung neuer Programme, Geräte und Anlagen, in deren Kontext sich die Gruppenmitglieder (überwiegend in Einzelarbeit) neue, komplexe und technisch anspruchsvolle Inhalte aneignen. Neben Fachliteratur und Betriebsanleitungen sind in einzelnen Fällen auch betriebliche Qualifizierungsangebote und Seminare (Gruppe 9) oder Betriebspraktika (verpflichtend bei Gruppe 6) eine wichtige Informationsquelle. Darüber hinaus bieten die Lehrergruppen z.T. selbst Weiterbildungen für andere Lehrkräfte der eigenen Schule (Gruppe 7) oder Ausbilder bzw. Firmenangehörige (Gruppe 5) an. Diese Maßnahmen werden entweder selbst oder von Externen durchgeführt: So laden in einem Fall (Gruppe 3) die Lehrkräfte gelegentlich externe Weiterbildner für eine lernortübergreifende Weiterbildung an die eigene Schule ein, in einem anderen Fall (Gruppe 4) werden regelmäßig Weiterbildungsveranstaltungen im Rahmen des Ausbilderkreises ausgerichtet.

Die persönliche Qualifizierung der Gruppenmitglieder folgt nach eigenen Angaben dem Anspruch, mit den technischen Entwicklungen Schritt halten zu können und einen Kenntnislückstand gegenüber den Praxisanforderungen zu vermeiden. Diese Herausforderung betrifft den Befragungsergebnissen zufolge v. a. die Lehrkräfte, die im Bereich der Metalltechnik unterrichten (Gruppen 2, 3, 4, 5, 8 und 9). Drei Gruppen (Gruppen 2, 3 und 5) erwähnen in dem Zusammenhang neben dem nicht unerheblichen Aufwand auch die Freude daran, sich das Fachwissen z. B. anhand von Herstellergeräten und Originalunterlagen selbst zu erarbeiten. Sie begründen hiermit auch den Wunsch, den Schüler(inne)n eine ähnlich ausgerichtete Aneignung fachlicher Inhalte, d. h. in selbstständiger Auseinandersetzung mit der Technik, zu ermöglichen - ein Anliegen, das Konsequenzen sowohl für die Gestaltung der Lernumgebung als auch die Ausrichtung des schulischen Unterrichts hat.

Auswirkungen der Lernortkooperation auf die betriebliche Ausbildung

Neben positiven Auswirkungen auf die Arbeit der Lehrkräfte wurde in einem Fall auch die Möglichkeit positiver Auswirkungen der Lernortkooperation auf die Ausbildung im betrieblichen Lernort angesprochen. Dies ist insofern bemerkenswert, als von den Befragten häufiger Defizite der betrieblichen Ausbildung benannt wurden. Entgegen der Forderung, die Auszubildenden schrittweise an die selbstständige Bearbeitung vollständiger kleinerer Aufträge heranzuführen, wäre ihre Tätigkeit im Betrieb i. d. R. gekennzeichnet durch das unselbstständige Abarbeiten zusammenhangsloser Teilaufgaben (Gruppe 11). Derartige Ausbildungsmängel werden als eine Ursache von Motivationseinbrüchen bei den Schüler(inne)n genannt, die sich

wiederrum negativ auf die Lernleistungen niederschlagen und entsprechend aufgefangen werden müssten (Gruppe 7). Diese Problematik der mangelnden Übertragung von Eigenverantwortung an Auszubildende im Betrieb konnte nach Aussage von Gruppe 5 im Zuge gezielter Lernortkooperation reduziert werden: Ein nicht näher erläutertes lernortkooperatives Projekt habe maßgeblich dazu beigetragen.

Arbeitszufriedenheit der Lehrkräfte durch Lernortkooperation

Neben den aufgaben- und ressourcenbezogenen Ergebnissen der Lernortkooperation ziehen einige Gruppen, die intensiver mit den Betrieben zusammenarbeiten, aus der Lernortkooperation auch in sozio-emotionaler Hinsicht einen gewissen Mehrwert. So wurde das „Zusammenwachsen von Lehrkräften und Ausbildern“ von Gruppe 2 als Quelle der Zufriedenheit mit der eigenen (Gruppen-) Arbeit genannt. In einem anderen Fall hätten die intensiveren Kontakte zu den Betrieben dazu geführt, dass „alten Schützengräben“ bzw. bestehende Konfliktpotenziale verschwinden (Gruppen 4).

3.3 Zusammenführung der Ergebnisse zur lehrerkooperativen Umsetzung von Lernfeldern und der Rolle der Lernortkooperation

Ausgangsfrage dieses Artikels ist, ob und wenn ja welche Rolle die Lernortkooperation im Rahmen der Lernfeldumsetzung in sogenannten Bildungsganggruppen bzw. Lernfeld-Gruppen spielt. Bereits die Suche nach Lehrergruppen, die u. a. zur Lernfeldumsetzung über das verordnete Maß hinaus zusammenarbeiten, erwies sich als schwierig, und legt den Schluss nahe, dass sich die Lehrerkooperation an berufsbildenden Schulen in Niedersachsen eher noch im Anfangsstadium befindet. Dies ist vor dem Hintergrund der Forderung nach intensiverer Lernortkooperation insofern problematisch, als die Existenz solcher Gruppenstrukturen als eine Voraussetzung für die systematische Integration von Ausbilder(inne)n in die Bildungsganggestaltung gesehen wird. Mithilfe eines aufwendigen Auswahlverfahrens (KOSCHMANN 2012) konnten dennoch neun, die Minimalanforderung einer kooperativen Lernfeldumsetzung erfüllende Lehrergruppen identifiziert werden. Sie lassen sich in zwei Typen unterscheiden I. die Kooperationsinnovativen und II. die Kooperationskonservativen.

TYP I – Die Kooperationsinnovativen

Die kooperationsinnovativen Lernfeld-Gruppen 2, 3, 4, 5 und 7 lassen sich dadurch charakterisieren, dass sie innerschulisch mit einer hohen Bandbreite didaktischer Zielsetzungen über das per Sitzungsverpflichtung verordnete Maß hinaus kooperieren und in den meisten Fällen (abgesehen von Gruppe 7) auch die betriebliche Seite in die lernfeldbasierte Bildungsganggestaltung einbinden. Auffällig ist, dass es sich hierbei um Kleingruppen mit zwei bis vier Mitgliedern (Gruppen 2, 3, 4 und 5) handelt. Auch MANSHUSEN geht nach Analyse mehrerer Forschungsarbeiten zur Gruppen-/Teamarbeit davon aus, dass die ideale Gruppengröße bei fünf Mitgliedern (+/-2 Personen) liegt (vgl. MANSHUSEN 2010, 158). Die hier vorgestellten Befunde scheinen dies zu bestätigen. Hierzu lässt sich die These formulieren, dass die geringe Gruppengröße mehr Spielraum für eine innerschulische und lernortübergreifende Zusammenarbeit eröffnen und ein einheitliches, abgestimmtes Vorgehen aller Mitglieder

erleichtert. Gegen dieses These spricht - zumindest im Bereich der innerschulischen Kooperation - die kooperationsinnovative, neunköpfige Gruppe 7.

Von allen Mitgliedern geteilte, eigenständig durch die Gruppe festgelegte Zielsetzungen (vgl. MANSHUSEN 2010, 148 ff) und klare Vorstellungen von der Entwicklung des Bildungsganges scheinen auch ausschlaggebend für die intensiven inner- und außerschulischen Kooperationsaktivitäten der Gruppen 2, 3, 4 und 5. Dabei wird die Zielvorstellung eines handlungs-, projekt- und schülerorientierten Unterrichts zugrunde gelegt, welche – zumindest in den untersuchten Fällen – überwiegend schon vor Einführung der lernfeldorientierten Lehrpläne verfolgt wurde.

Ein entscheidendes Teilziel für die kooperationsinnovativen Lernfeld-Gruppen ist darüber hinaus die Entwicklung möglichst praxis- und betriebsrelevanter schulischer Lernsituationen. Orientierungshilfen für die Entwicklung, Revision bzw. Optimierung von lernfeldbasierten Lernsituationen und Unterrichtseinheiten ergeben sich auch aus engen Verbindungen zur Praxis. Information über die betrieblichen Anforderungen und Ansprüche an realitätsnahe Lernsituationen erhalten die Lehrkräfte auf unterschiedlichen Wegen (standardisierte Befragungen, informelle Gespräche mit Ausbilder(inne)n, Ausbilderarbeitskreise, schulische oder betriebliche Sprechstage, gemeinsame Weiterbildungen und Projekte). Über den bloßen Informationsaustausch hinaus weisen die Gruppen 2, 3, 4 und 5 damit ein insgesamt breites Spektrum unterschiedlicher Kooperationsaktivitäten auf, angefangen bei der inhaltlichen und zeitlichen Abstimmung schulischer und betrieblicher Ausbildung, bis zur Durchführung komplexer Unterrichtsprojekte, unter Einbezug betrieblicher Ausbilder(innen).

Zudem werden über die Kontakte zu Ausbildungsbetrieben, Herstellerfirmen etc. betriebliche Ressourcen (z.B. Maschinen oder andere Realien) zur Nutzung in der schulischen Ausbildung kostengünstig beschafft und so die Rahmenbedingungen für den Berufsschulunterricht optimiert. Auch im Bereich der eigenen Weiterbildung spielt die Interaktion der Lehrkräfte mit Ausbilder(inne)n eine entscheidende Rolle und wirkt sich möglicherweise förderlich auf die persönliche fachliche Qualifizierung aus. Entsprechend hat v.a. bei den vier Gruppen im fortschrittsintensiven Bereich Metalltechnik die gegenseitige Qualifizierung bzw. die Organisation entsprechender Maßnahmen für schulisches und betriebliches Ausbildungspersonal einen hohen Stellenwert. Neben diesen Erträgen der Lernortkooperation auf schulischer Seite wurde in einem Fall - nach Einschätzung der Lehrkräfte – durch ein lernortkooperatives Projekt zur Förderung eigenverantwortlichen Arbeitens der Auszubildenden auch die betriebliche Ausbildung verbessert.

TYP II – Die Kooperationskonservativen

Bei den kooperationskonservativen Lernfeld-Gruppen 1, 6, 8 und 9 erfolgt die gruppeninterne Zusammenarbeit in geringerem Maße, die Lehrkräfte gehen überwiegend arbeitsteilig vor und kaum über die gemeinschaftliche Bearbeitung von Pflichtaufgaben im Rahmen formell organisierter Teamsitzungen hinaus. Die weniger intensive und auf wenige Bereiche beschränkte Lehrerkooperation mag auch auf die Größe dieser Gruppen zurückzuführen sein (sechs bis

dreizehn Mitglieder). In größeren Gruppen sind einzelne Mitglieder vermutlich weniger in der Lage, sich aktiv durch Gestaltungsvorschläge einzubringen, als in Kleingruppen. Es besteht die Gefahr des „sozialen Müßiggangs“, d. h., dass sich einzelne Mitglieder aus dem Arbeitsprozess zurückziehen und anderen die Arbeit überlassen (vgl. MANSHUSEN 2010, 157).

Im Gegensatz zu den Gruppen des Typ I haben sich die kooperationskonservativen Gruppen allein auf Veranlassung der Schulleitung gebildet. Sie agieren folglich weniger selbstbestimmt und durch intrinsische Beweggründe motiviert als die „Kooperationsinnovativen“. Auch von ihnen wird Lernortkooperation eher als freiwillige Zusatzaufgabe angesehen und weniger als verpflichtende Kernaufgabe. Möglicherweise erklärt die eher extrinsische Motiviertheit der Gruppen, weshalb sie sich offenbar weniger verpflichtet fühlen, diese Aufgabe in Angriff zu nehmen: Zwar orientieren auch sie sich bei der Lernfeldumsetzung an betrieblichen Anforderungen; direkte Kooperationsaktivitäten, sofern überhaupt erwähnt, beschränken sich jedoch auf einzelne wenige Bereiche (z.B. Betriebspraktika bei Gruppe 6, Inanspruchnahme betrieblicher Weiterbildungen bei Gruppe 11).

4 Zusammenführung der Ergebnisse und Schlussbetrachtung

Die Ergebnisse der qualitativen Studie von KOSCHMANN zeigen, dass sich der Grad der Lernortkooperation in den neun Lernfeld-Gruppen erheblich unterscheidet.

Deutlich wurde, dass in den Lehrergruppen, die nur in wenigen Aufgabenbereichen und zu einem geringen Grad intern kooperieren, auch weniger intensiv und vielfältig mit dem betrieblichen Lernort interagieren. Das heißt jedoch nicht, dass in allen Gruppen mit intensiver Lehrerkooperation auch die Zusammenarbeit mit den Betrieben stark ausgeprägt ist. Wenngleich diese Feststellung auf Daten aus einer sehr kleinen Stichprobe beruht, kann sie als Hinweis darauf verstanden werden, dass Lehrerkooperation eine Voraussetzung für die Lernortkooperation darstellt.

Inwiefern die offizielle Einführung von „Bildungsganggruppen“ (Niedersachsen), „Lernortkooperationen“ (Hamburg), „Bildungsgangkonferenzen“ (Nordrhein Westfalen) - in denen Lehrkräfte ordnungspolitisch beauftragt sind, unter Einbezug betrieblicher Partner die Lernfelder eines Bildungsgangs umzusetzen - geeignet ist, innerschulische und lernortübergreifende Kooperation anzuregen, bzw. bleibt abzuwarten. Die Ergebnisse der hier dargestellten Untersuchung sprechen aktuell eher dagegen, weisen doch die durch die Schulleitung institutionalisierten Gruppen 1, 6, 8 und 9 eine geringere Kooperationsintensität auf. Auch ist zu bedenken, dass ausschließlich Lehrergruppen analysiert wurden, die schon über das obligatorische Maß hinaus miteinander kooperieren. Möglicherweise verharrt ein großer Teil der Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen Niedersachsens noch im traditionellen Autonomie-Paritätsmuster und arbeitet trotz der seit kurzer Zeit offiziell eingerichteten Bildungsganggruppen noch weitgehend isoliert.

Darüber hinaus stellt sich die Frage, ob sich der curricular manifestierte Paradigmenwechsel vom fachsystematischen zum lernfeldorientierten Unterricht auf die Zusammenarbeit von Lehrkräften und Ausbilder(inne)n förderlich auswirkte. PÄTZOLD z.B. stellt – wie einleitend dargelegt - in diesem Zusammenhang fest, dass an berufsbildenden Schulen in Nordrhein-Westfalen seit Einführung des Lernfeldkonzeptes so vielfältig kommuniziert und kooperiert wird wie schon lange nicht mehr (vgl. PÄTZOLD 2003, 9). Zudem kann argumentiert werden, dass aufgrund der angestrebten Situiertheit des berufsschulischen Unterrichts die Notwendigkeit für die Lehrkräfte wächst, sich mit der betrieblichen Praxis auseinanderzusetzen. Die dargestellten Ergebnisse der Dissertationsstudie zeigen, dass von einigen Lernfeld-Gruppen genau zu diesem Zweck ein reger Austausch mit den Ausbilder(inne)n praktiziert wird, und bestätigen somit eine tendenziell optimistische Grundhaltung zu dieser Frage. Voraussetzung dafür ist natürlich eine möglichst flächendeckende Umsetzung des Lernfeldansatzes an den Berufsschulen im Bundesgebiet.

Problematisch sowohl für die Lernfeldumsetzung als auch für die Lernortkooperation erscheint es, dass Lehrkräfte für die in den letzten Jahren neu etablierten Schulentwicklungsaufgaben kaum Ressourcen erhalten haben, wie z. B. in Form von Entlastungsstunden, Unterstützung durch Schulassistenten oder schulischen Lehrerarbeitsplätzen. Das offizielle Stundendeputat einer Lehrkraft hat sich über die Jahre hinweg nicht reduziert. Gleichzeitig wurden seit den 1990er Jahren zahlreiche Reformbemühungen im Dualen System initiiert (Einführung von Qualitätsmanagement, Entwicklung von berufsbildenden Schulen zu regionalen Kompetenzzentren usw.), die sich mitunter wechselseitig bedingen und zu einer Erweiterung des Aufgabenspektrums der Lehrkräfte geführt haben. Schul- und Unterrichtsentwicklung, wie die Organisation von Lernortkooperation und die Umsetzung lernfeldorientierter Rahmenlehrpläne, ist jedoch arbeitsaufwendig und kann nicht “en passant“ erfolgen. In diesem Zusammenhang müsste der Frage nachgegangen werden, auf welche Art und Weise die schulische Arbeitsorganisation der Lehrkräfte an das veränderte Aufgabenspektrum angepasst werden kann, um die Betroffenen in die Lage zu versetzen, den aktuellen und zukünftigen Anforderungen gerecht zu werden.

Literatur

ALTRICHTER, H. (2000): Konfliktzonen beim Aufbau schulischer Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 2000, Nr. 41, 93-110.

BAU, H. (2004): Bildungspolitische Ziele und Erwartungen des Bundes zur Lernortkooperation in der beruflichen Bildung. In: EULER, D. (2004) (Hrsg.): Handbuch der Lernortkooperation. Band 1: theoretische Fundierung. Gütersloh, 134-151.

BEICHT, U./ KREWERTH, A./ EBERHARD, V./ GRANATO, M. (2009): Viel Licht – aber auch Schatten. Qualität dualer Berufsausbildung in Deutschland aus Sicht der Auszubildenden. BiBB-Report. H. 9, Bonn.

BERGER, K. (1999): Lernortkooperation aus der Sicht der Auszubildenden. In: PÄTZOLD, G./ WALTEN, G. (Hrsg.) (1999): Lernortkooperation – Stand und Perspektiven. Gütersloh, 173-195.

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) (Hrsg.) (2005a): Die Reform der beruflichen Bildung – Berufsbildungsgesetz 2005 – Zusammenstellung der Begründungen zu den Einzelvorschriften des Berufsbildungsgesetzes (Auszug). BMBF. Online: www.bmbf.de/pub/begruendung_BBiG_einzelvorschriften.pdf (13.06.2009).

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) (Hrsg.) (2005b): Die Reform der beruflichen Bildung – Gegenüberstellung des Berufsbildungsgesetzes 2005 und des Berufsbildungsgesetzes 1969 – Materialien zur Reform der beruflichen Bildung. Online: www.bmbf.de/pub/begruendung_BBiG_einzelvorschriften.pdf (03.03.2009).

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) (Hrsg.) (2005c): Die Reform der beruflichen Bildung – Berufsbildungsgesetz 2005 – Materialien zur Reform der beruflichen Bildung. Online: www.bmbf.de/pub/ (02.07.2008).

DITTON, H./ MERZ, D. (2000): Qualität von Schule und Unterricht. Kurzbericht über erste Ergebnisse einer Untersuchung an bayrischen Schulen. Herausgegeben an der Katholischen Universität Eichstätt und an der Universität Osnabrück. Online: <http://www.quassu.net/Bericht1.pdf> (04.04.2011).

EDER, A./ RÜTTERS, K. (2011): Lernortkooperative Fortbildungen von Lehrer(inne)n und Ausbilder(inne)n in der dualen Ausbildung zum/zur Mechatroniker(in) – Ausgangspunkte einer fachlichen, pädagogischen und lernortkooperativen Kompetenzverbesserung des Ausbildungspersonals. In: NIEDERMAIR, G. (Hrsg.): Kompetenzen entwickeln, messen und bewerten. Band 6 der Schriftenreihe für Berufs- und Betriebspädagogik. Linz (geplanter Erscheinungstermin: Oktober 2011).

EULER, D. (2004) (Hrsg.): Handbuch der Lernortkooperation. Band 1: theoretische Fundierung. Gütersloh.

EULER, D. (2004a): Lernortkooperation – eine unendliche Geschichte? In: EULER, D. (Hrsg.): Handbuch der Lernortkooperation. Band 1: theoretische Fundierung. Gütersloh, 12-24.

EULER, D. (2003) (Hrsg.): Handbuch der Lernortkooperation. Band 2: praktische Erfahrungen. Gütersloh.

HARGREAVES, A. (1993): Individualism and Individuality. In: LITTLE, J.W./ MCLAUGHLIN, M. W. (Eds.): Teachers' Work: Individuals, Colleagues and Contexts. New York.

HOLTAPPELS, H.G./ VOSS, A. (2006): Organisationskultur und Lernkultur. Zusammenhänge zwischen Schulorganisation und Unterrichtsgestaltung am Beispiel selbstständiger Schulen. In: BOS, W./ HOLTAPPELS, H.G./ PFEIFFER, H./ ROLFF, H.-G./ SCHULZ-ZANDER, R. (2006): Jahrbuch zur Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven. Weinheim und München, 27-48.

HOECKEL, K./ SCHWARTZ, R. (2010): Lernen für die Arbeitswelt - OECD-Studien zur Berufsbildung Deutschland. OECD. September 2010. Online: <http://www.oecd.org/dataoecd/43/16/45938549.pdf> (10.03.2011).

HÜSGEN, M. (2005): Projektteams. Das Sechs-Ebenen-Modell zur Selbstreflexion im Team. Instrument und Einsatz. Göttingen.

LEONARD, L./ LEONARD, P. (2003): The Continuing Trouble with Collaboraiton: Teachers Talk. In: Current Issues in Education [on-line], 2003, Vol 6, No. 1. Online: <http://cie.asu.edu/volume6/number15/index.html> (04.04.2011).

LIPSMEIER, A. (2004): Lernortkooperation – eine Schimäre mit berufsbildungspolitischer Suggestivkraft! In: EULER, D. (2004) (Hrsg.): Handbuch der Lernortkooperation. Band 1: theoretische Fundierung. Gütersloh, 60-76.

LITTLE, S. W. (1982): Norms of Collegiality and Experimentation: Workplace Conditions of School Success. In: American Education Research Journal. Fall 1982, Vol 19, No. 3, 325-340.

LORTIE, D. C. (1972): Team Teaching, Versuch der Beschreibung einer zukünftigen Schule. In: SHAPLIN, J. T. (Hrsg.) Team Teaching in der Schule. München, 37-76 (deutsche Übersetzung, Originalauflage 1964).

MANSHUSEN, E. (2010): Fraktale Organisationsstrukturen und Lehrerteams als Instrumente der Entwicklung berufsbildender Schulen zu Regionalen Kompetenzzentren. Göttingen.

MCGRATH, J. E. (1964): Social Psychology. A brief introduction. New York.

NIEDERSÄCHSISCHES SCHULGESETZ (NSCHG 2011) Vom 03. März 1998 (Nds. GVBl. S. 137), zuletzt geändert durch Artikel 1 des Gesetzes vom 16. März 2011 (Nds. GVBl. S. 83) Online: <http://www.kmk.org/dokumentation/rechtsvorschriften-und-lehrplaene-der-laender/uebersicht-schulgesetze.html> (18.03.2011).

NIEDERSÄCHSISCHE SCHULINSPEKTION (2008): Periodischer Bericht 2008. Online: http://www.nibis.de/~infosos/ftp/pdf/Period_Bericht_2008.PDF (04.04.2011).

PÄTZOLD, G. (2009): Zur Wirksamkeit von Schulleitungshandeln und Lehrerkooperation in eigenverantwortlichen Schulen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 105, H. 3, 321-331.

PÄTZOLD, G. (2006): Berufsschulforschung In: RAUNER, F. (Hrsg.) (2006): Handbuch Berufsbildungsforschung. 2. Aufl. Bielefeld, 232-240.

PÄTZOLD, G. (2003): Lernfelder – Lernortkooperation. Neugestaltung beruflicher Bildung. Dortmunder Beiträge zur Pädagogik. Bd. 30, 2. Aufl. Bochum.

PÄTZOLD, G./ WALDEN, G. (1999): Lernortkooperation – Stand und Perspektiven. Gütersloh.

SLOANE, P. F. E. (2004): Lernortkooperation als Mittel zur kooperativen Präzisierung von Lernfeldcurricula. In: EULER, D. (Hrsg.): Handbuch der Lernortkooperation. Band 1: theoretische Fundierung. Gütersloh, 368-382.

SEKRETARIAT DER KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK) (Hrsg.) (2007): Handreichung für die Erarbeitung der Rahmenlehrpläne 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/2007/2007_09_01-Handreich-Rlpl-Berufsschule.pdf (29.01.2011).

SEKRETARIAT DER KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK) (Hrsg.) (2010): Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Vermessungstechniker/Vermessungstechnikerin. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.03.2010. Bonn: Sekretariat der Kultusministerkonferenz.

TENBERG, R. (2006): Bildungsganggestaltung in kollegialer Teamarbeit. Explorative empirische Untersuchung an zwölf Schulen in Niedersachsen und Bremen. In: die berufsbildende Schule 2006, Nr. 58, H. 5, 122-125.

TIEMEYER, E./ SCHULTE, R. (2002): Lernfeldkonzept umsetzen – am Beispiel der Medienberufe. Informationen zum Modellversuch ANUBA – Aufbau und Nutzung von Bildungsnetzwerken zur Entwicklung und Erprobung von Ausbildungsmodulen in IT- und Medienberufen. Online: <http://www.anuba-online.de/doc/start-mv-infos.htm> (30-02-2011).

Dieser Beitrag wurde dem *bwp@*-Format: **FORSCHUNGSBEITRÄGE** zugeordnet.

Zitieren dieses Beitrages

EDER, A./ KOSCHMANN, A. (2011): Die Rolle von Lernortkooperation bei der Umsetzung lernfeldorientierter Lehrpläne an berufsbildenden Schulen in Niedersachsen. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 20, 1-22. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe20/eder_koschmann_bwpat20.pdf (27-06-2011).

Die Autorinnen:



Dr. ALEXANDRA EDER

Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung, Leibniz
Universität Hannover

Schloßwender Str. 1, 30159 Hannover

E-mail: [alexandra.eder \(at\) ifbe.uni-hannover.de](mailto:alexandra.eder@ifbe.uni-hannover.de)

Homepage: <http://www.ifbe.uni-hannover.de/mitarbeiter.php?pid=30>



Dipl.-Hdl. ANNE KOSCHMANN

Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung, Leibniz
Universität Hannover

Schloßwender Str. 1, 30159 Hannover

E-mail: [anne.koschmann \(at\) ifbe.uni-hannover.de](mailto:anne.koschmann@ifbe.uni-hannover.de)

Homepage: <http://www.ifbe.uni-hannover.de/mitarbeiter.php?pid=46>

Martina HÖRMANN

(Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik, Offenbach)

Entwicklung und Umsetzung lernfeldstrukturierter Curricula in der Altenpflege

Online unter:

http://www.bwpat.de/ausgabe20/hoermann_bwpat20.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. 20 | Juni 2011

Lernfeldansatz - 15 Jahre danach

Hrsg. von Tade Tramm, H.-Hugo Kremer & Ralf Tenberg
<http://www.bwpat.de> | ISSN 1618-8543

www.bwpat.de

bwp@

ABSTRACT (HÖRMANN 2011 in Ausgabe 20 von *bwp@*)

Online: www.bwpat.de/ausgabe20/hoermann_bwpat20.pdf

An welchen Qualitätsstandards soll sich die Entwicklung lernfeldstrukturierter Curricula orientieren? Welche strukturellen Lehrplanelemente sind für eine fundierte Umsetzung förderlich? Im nachfolgenden Beitrag wird der Entwicklungsprozess eines lernfeldstrukturierten Curriculums in der Altenpflege am Beispiel des hessischen Rahmenlehrplans für die Ausbildung zur Fachkraft in der Altenpflege analysiert. In diesem Rahmenplan wurde versucht eine fundierte Kompetenzorientierung und die enge Verzahnung der Ausbildungsprozesse an den Lernorten Schule und Betrieb auf der Basis der durch die Ausbildungs- und Prüfungsverordnung vorgegebenen Lernfelder zu realisieren. Dies wird einerseits in der Systematik des Lehrplans deutlich, in der die bisherige Trennung zwischen den Lernorten aufgegeben wird. Die Lernorte Schule und Betrieb werden durch verbindliche Kompetenzen eng miteinander verbunden. Zusätzlich wird der Reformanspruch an das Ausbildungssystem in der Altenpflege eingelöst, da die Handlungsorientierung und das Lernen in Zusammenhängen fokussiert werden. Der Umsetzung des Lernfeldkonzeptes wird mit der kooperativen Vernetzung von Lernen in betrieblichen Arbeitsprozessen und schulischen Kontexten ein entscheidender Weg geebnet.

Hintergrund dieses Entwicklungsprozesses war die mehrjährige Evaluation der Implementierung eines Rahmenlehrplanentwurfs am Lernort Schule, bei der insbesondere die Lehr-Lernprozesse und die organisationalen Rahmenbedingungen am Lernort Schule untersucht wurden. In mehreren Befragungen an sechs hessischen Altenpflegesschulen wurde die Qualität des Unterrichts im Hinblick auf die Umsetzung kompetenzorientierter Lehr-/Lern-Arrangements, Struktur und Transparenz der Ausbildung sowie die Lernortkooperation untersucht.

The development and delivery of a curriculum structured along fields of learning lines for the care of the elderly

By which quality standards should the development of curricula along fields of learning lines be oriented? Which structural curriculum elements are beneficial for a sound delivery? This paper analyses the developmental process of a curriculum along fields of learning lines for the care of the elderly, using the example of the curriculum in the federal state of Hesse for the education and training course to become a skilled worker in the sector of the care of the elderly. In this framework curriculum an attempt was made to realise a competence-orientation and an effective dovetailing of the education and training processes in the learning venues of school and company on the basis of the fields of learning determined by the training and examination regulations. This becomes clear, on the one hand, in the system of the curriculum, in which the separation between the learning venues, which has hitherto been there, is abandoned. The learning venues of school and company are connected tightly with each other through compulsory competences. In addition the demand for the reform of the education and training system for the care of the elderly is met since the orientation to action and learning in connections are emphasised. The implementation of the fields of learning concept is

facilitated by the co-operative networking of learning in in-company work processes and in school contexts.

The background to this development process was the evaluation of the implementation of a draft framework curriculum at the school as learning venue, which lasted several years and examined, in particular, the teaching and learning processes and the organisational conditions at the learning venue of the school. In several surveys at six schools for the care of the elderly in Hesse the quality of teaching was examined with regard to the implementation of competence-oriented teaching and learning arrangements, the structure and the transparency of the training course, as well as the co-operation between learning venues.

Entwicklung und Umsetzung lernfeldstrukturierter Curricula in der Altenpflege

1 Ausgangslage

Die Pflegeausbildungen gelten berufsbildungsstrukturell nach wie vor als vollschulische Ausbildungsgänge, obwohl sich beispielsweise in der Altenpflege die Umsetzung der Ausbildung seit dem Altenpflegegesetz 2003 und der damit einhergehenden Aufwertung des Lernortes Betrieb stark dualisiert hat und auch das Lernfeldkonzept als verbindlicher Ansatz für die Ausbildung eingeführt wurde. Als Folge dieser strukturellen Verortung ist die Umsetzung der Ausbildung Ländersache, sodass es keinen bundeseinheitlichen Ausbildungsrahmenplan und keinen Einbezug in die Berufsbildungsstatistik gibt. Zudem trägt die Schule die Gesamtverantwortung für die Ausbildung. Am lebhaften Diskurs zum Lernfeldkonzept, der zumeist auf die duale Ausbildung fokussierte, nahmen Vertreterinnen und Vertreter der Pflegeausbildung und der akademischen Pflegepädagogik/-wissenschaft, die zu diesem Zeitpunkt erst im Entstehen war, kaum teil. Zwar waren mit der Altenpflegeausbildungs- und Prüfungsverordnung von 2002 insgesamt 14 Lernfelder für die Ausbildung formuliert worden. Die Rezeption des Lernfeldkonzeptes in der Pflegepädagogik bzw. -didaktik erfolgte jedoch sehr heterogen (vgl. bspw. MUSTER-WÄBS/ SCHNEIDER 1999 und 2001, GREB 2005, SCHNABEL 2005) ebenso wie die Entwicklung von Rahmen(lehr)plänen für die Ausbildung an den Lernorten Schule und Betrieb sowie deren Umsetzung in den Bundesländern. So wurde beispielsweise in NRW 2003 ein erster lernfeldstrukturierter Rahmenlehrplan als „empfehlende Richtlinie“ für den Lernort Schule vorgelegt (MGSFF 2003), in Hessen war dies 2003 der „Entwurf: Rahmenlehrplan für die Altenpflege in Hessen“ (HESSISCHES SOZIALMINISTERIUM 2003). 2005 wurde in Rheinland-Pfalz erstmals ein Rahmenlehrplan für die Altenpflegeausbildung vorgelegt, der beide Lernorte parallel führte und als kompetenzorientiertes spiralisches Curriculum angelegt war (MINISTERIUM FÜR BILDUNG, FRAUEN UND JUGEND RHEINLAND-PFALZ, 2005). Der curriculumtheoretische Ansatz orientierte sich dabei an RAUNER (1999).

Im nachfolgenden Beitrag wird der Entwicklungsprozess eines lernfeldstrukturierten Curriculums in der Altenpflege am Beispiel des hessischen Rahmenlehrplans für die Ausbildung zur Fachkraft in der Altenpflege (HMAFG 2009) analysiert. Dabei stehen Fragen nach möglichen Qualitätsstandards für die Entwicklung lernfeldstrukturierter Curricula und nach strukturellen Lehrplanelementen, welche für eine fundierte Umsetzung förderlich sind im Mittelpunkt. In den Entwicklungsprozess flossen auch Ergebnisse aus der Evaluation des Entwurfs des Hessischen Rahmenlehrplans von 2003 ein, in deren Kontext zwischen 2005 und 2008 Schulleitungen, haupt- und nebenamtliche Lehrkräfte und Auszubildende befragt worden waren.

2 Die Entwicklung eines lernfeldstrukturierten Curriculums für die Altenpflegeausbildung an den Lernorten Schule und Betrieb

Das Lernfeldkonzept der KMK ist „als curriculare Grundlage eines handlungs- und problemorientierten beruflichen Lernens in komplexen Lehr-Lern-Arrangements zu verstehen“ (TRAMM 2003, 2). Dabei steht die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz im Fokus und auch der Wissenserwerb dient letztendlich dem Kompetenzaufbau (ebd.). Auf die zahlreichen Diskurse hinsichtlich der Sinnhaftigkeit des Lernfeldkonzeptes und seiner zentralen Bestandteile wird an dieser Stelle nicht eingegangen, diese sind an anderer Stelle umfassend dokumentiert (KREMER/ SLOANE 2001, REINISCH 2003, SLOANE 2002, KREMER 2003, TRAMM 2003).

Das in den Jahren 2004-2008 durchgeführte Projekt „Wissenschaftliche Begleitung der Erprobung und Evaluierung des Hessischen Rahmenlehrplans zur Altenpflegeausbildung“ hatte neben der Entwicklung und Erprobung von Curricularen Bausteinen für die Altenpflegeausbildung am Lernort Schule auch den Auftrag Empfehlungen für die Weiterentwicklung des Entwurfs des hessischen Rahmenlehrplans zur Altenpflegeausbildung von 2003 vorzulegen (vgl. VOLLSTÄDT/ HÖRMANN 2009 sowie HÖRMANN/ LENZ/ VOLLSTÄDT 2010).

Aus dem kontinuierlichen Diskurs zwischen den beteiligten Modellschulen und dem Evaluationsteam waren dazu bereits im Mai 2008 erste Überlegungen abgeleitet und im Rahmen eines Workshops mit der Hessischen Kommission Rahmenlehrplan Altenpflegeausbildung diskutiert und ergänzt worden. Durch diese Vorgehensweise wurden die Empfehlungen bereits im Entwicklungsprozess in einem konstruktiven fachlichen Dialog mit der Lehrplankommission erörtert. So sollte gewährleistet werden, dass sowohl der Blickwinkel derer, die den ersten Entwurf des hessischen Rahmenlehrplans erarbeitet hatten, als auch der Blickwinkel derjenigen, die seine Anwendung und Umsetzung in der Altenpflegeausbildung am Lernort Schule erprobt hatten, gleichermaßen in die Überlegungen für eine fundierte Weiterentwicklung einfließen konnten. Berücksichtigt wurden darüber hinaus Erkenntnisse aus den beiden im Rahmen der Evaluation durchgeführten Befragungen von Lehrkräften und Auszubildenden (vgl. ebd.) sowie die Ergebnisse eines weiteren Experten-Workshops im November 2008, der die Erfordernisse einer Weiterentwicklung unter dem Blick auf die Anforderungen des Lernortes Praxis thematisierte. Hier wurde ein Anspruch eingelöst, den SLOANE (2003, 2) formuliert hatte: „Selbstredend müssen sich Produktions- und Rezeptionsperspektive aufeinander beziehen lassen. Curriculumentwickler sollten wissen, was Curriculumverwender benötigen und Rezipienten sollten erfahren, was Produzenten denken.“

Die Empfehlungen für die curriculare Weiterentwicklung basierten

- auf den Erfahrungen der beteiligten Altenpflegesschulen bei der kritischen Reflexion, Implementation und Umsetzung im Prozess der Ausbildung,

- den Erfahrungen der beteiligten Altenpflegeschulen bei der im Projekt durchgeführten Entwicklung und Erprobung curricularer Bausteine und didaktischer Unterrichtsmaterialien,
- den Ergebnissen des Erfahrungsaustausches und der Diskussionen im Rahmen der im Projekt durchgeführten Workshops,
- den Ergebnissen, die im Rahmen von schriftlichen und mündlichen Befragungen von Lehrkräften und Auszubildenden ermittelt worden waren.

Bei der theoretischen Begründung der Empfehlungen ging es in erster Linie um die Fragen, inwieweit der Rahmenplan sein Hauptanliegen erfüllt, die Erfordernisse und Anforderungen des Lernfeldkonzepts transparent darzustellen, die dafür erforderlichen Vorgaben zur Verfügung zu stellen und die damit verbundene Konzentration der Altenpflegeausbildung auf den Erwerb beruflicher Handlungskompetenz zu unterstützen, und inwieweit lehrplantheoretische Erkenntnisse berücksichtigt wurden, so dass der Rahmenplan seine Steuerungsfunktion mit Blick auf Input und Outcome erfüllt und für die Ausarbeitung von schulinternen Curricula und betrieblichen Ausbildungsplänen die notwendigen Akzente gesetzt werden (vgl. VOLLSTÄDT/ HÖRMANN 2009, 3).

3 Strukturelemente des weiterentwickelten Rahmenlehrplans

Im Hessischen Rahmenplan wurde versucht eine fundierte Kompetenzorientierung und die enge Verzahnung der Ausbildungsprozesse an den Lernorten Schule und Betrieb auf der Basis der durch die Ausbildungs- und Prüfungsverordnung vorgegebenen Lernfelder zu realisieren und dabei das Ausbildungsziel des Erwerbs beruflicher Handlungskompetenz durchgängig als Leitmaxime zu berücksichtigen.

3.1 Kontinuierliche Kompetenzentwicklung im Ausbildungsverlauf

Wie bereits angeführt orientierte sich der 2005 veröffentlichte Rahmenlehrplan Rheinland-Pfalz an den von RAUNER (1999) benannten Kompetenzstufen. Auch im Hessischen Rahmenlehrplan war der Grundgedanke einer kontinuierlichen Kompetenzentwicklung im Ausbildungsverlauf bedeutsam. „Im Hessischen Rahmenlehrplan wird der Kompetenzerwerb nicht immer nur einem Ausbildungsjahr zugeordnet. Je nach Anforderung und Komplexität der formulierten Kompetenzen werden diese auch teilweise über mehrere Ausbildungsjahre hin erworben. Generell ist davon auszugehen, dass eine vollständige Kompetenzentwicklung auch im Sinne der Anlage 1 Abschnitt B in der Ausbildungs- und Prüfungsordnung erst am Ende der Ausbildung über drei Jahre erreicht ist.“ (HMAFG 2009, 13). Dies berücksichtigt auch, dass in der Diskussion über die Gestaltung komplexer Lehr-Lern-Arrangements weitgehend Einigkeit darüber besteht, „dass die gegebene Komplexität zu didaktischen Zwecken kognitiv reduziert und schritt- bzw. schichtenweise erschlossen werden muss.“ (TRAMM 2003, 13). So werden einige Kompetenzformulierungen im Rahmenlehrplan in jedem der drei Ausbildungsjahre aufgegriffen, was für das jeweilige schulische Curriculum und die betriebli-

chen Ausbildungspläne die Anforderung beinhaltet, diese Kompetenzentwicklung in Lerneinheiten mit zunehmender Komplexität gezielt zu fördern.

Die zeitliche Verortung der einzelnen Lernfelder, die in dualen Ausbildungsberufen zumeist üblich ist (vgl. bspw. TRAMM 2003, 15), war im Diskurs der Altenpflegeausbildung eher umstritten, da verschiedene Schulen eine zu große Einengung ihrer schulischen Curriculumsarbeit befürchteten. Deshalb wurde die Zuordnung zu den Ausbildungsjahren zwar vorgenommen, sie stellt jedoch eine Empfehlung dar, die der Orientierung dient. „Sie bietet eine grobe Struktur für die Entwicklung spezifischer Kompetenzen im Rahmen der Ausbildung an den beiden Lernorten an. Die Konkretisierung erfolgt individuell an jedem Lernort, möglichst in Abstimmung zwischen beiden Lernorten“ (HMAFG 2009, 12).

Im Rahmenlehrplan selbst finden sich nur an wenigen Stellen Kompetenzformulierungen, die nach Ausbildungsjahren differenziert sind. Diese Operationalisierung soll – nach intensiver Diskussion mit den Schulen – nicht im Rahmenlehrplan, sondern im schulischen Curriculum und bei der konkreten Ausarbeitung der Lerneinheiten erfolgen.

Tabelle 1: **Beispiel für eine Kompetenzformulierung im Ausbildungsverlauf**
(vgl. HMAFG 2009, 40)

Lernfeld 1.3.13 Pflege dementer und gerontopsychiatrisch veränderter alter Menschen			
Zu entwickelnde Kompetenzen	Ausbildungsjahr		
	1	2	3
Die Auszubildenden kennen gerontopsychiatrische Erkrankungen und die daraus resultierenden Verhaltensmuster, die bei der Pflege älterer Menschen auftreten.	x		
Die Auszubildenden erfassen den Pflege- und Betreuungsbedarf gerontopsychiatrisch veränderter älterer Menschen personenbezogen und gestalten auf dieser Grundlage eine konstruktive pflegerische Beziehung.		x	x

In einigen Bundesländern wurde hier ein anderer Weg beschritten und jede einzelne Kompetenzformulierung bezogen auf die 3 Ausbildungsjahre differenziert ausformuliert, wie das nachfolgende Beispiel aus dem Praktischen Rahmenlehrplan NRW zeigt.

Tabelle 2: **Differenzierte Kompetenzformulierungen im Ausbildungsverlauf**
(vgl. MAGS NRW 2006, 2a-6, 2b-2, 2c-2)

Teillernfeld: Pflegerische Handlungen nach dem Pflegeprozess strukturieren		
Zu erreichende Kernkompetenz im...		
1. Ausbildungsjahr	2. Ausbildungsjahr	3. Ausbildungsjahr
Die Auszubildende versteht die Arbeitsorganisation in Anlehnung an den Pflegeprozess, kann die einzelnen Schritte in der Praxis auf Grundlage ihres theoretischen Hintergrundwissens analysieren und unter Anleitung strukturiert durch führen	Die Auszubildende wendet die methodischen Schritte des Pflegeprozesses in ihrem Handeln an, Problemlösungsansätze werden (...) zu einer theoriegeleiteten Pflegehandlung geführt. Sie ist in der Lage die Pflege eines älteren Menschen prozessorientiert zu planen und entsprechend umzusetzen. Sie stellt schlüssige Zusammenhänge zwischen den einzelnen Schritten im Pflegeprozess und der Dokumentation her.	Die Auszubildende wendet die verschiedenen Schritte des Pflegeprozesses an, indem sie vor dem Hintergrund pflegewissenschaftlicher Erkenntnisse Pflegeplanungen erstellt, evaluiert und ihr pflegerisches Handeln danach ausrichtet. Sie kann ihre Entscheidungen begründen.

Dies hat jedoch zur Folge, dass der Rahmenlehrplan NRW für den Lernort Betrieb mehr als 200 Seiten umfasst, was seine Handhabbarkeit in der Praxis vermutlich beeinträchtigt.

3.2 Parallele Führung beider Lernorte im Rahmenplan

Die hohe Bedeutung einer fundierten Lernortkooperation für den Erwerb beruflicher Handlungskompetenz wird in der Systematik des Lehrplans deutlich, in der die bisherige Trennung zwischen den Lernorten aufgegeben wird. Der Rahmenlehrplan beschreibt die Kompetenzentwicklung im Ausbildungsverlauf parallel an beiden Lernorten. Die Lernorte Schule und Betrieb werden durch verbindliche Kompetenzformulierungen eng miteinander verbunden (vgl. Abb. 1). Zusätzlich wird der Reformanspruch an das Ausbildungssystem in der Altenpflege eingelöst, da die Handlungsorientierung und das Lernen in Zusammenhängen fokussiert werden. Der Umsetzung des Lernfeldkonzeptes wird mit der konzeptionell-curricularen Vernetzung von Lernen in betrieblichen Arbeitsprozessen und schulischen Kontexten ein entscheidender Weg geebnet. Auch im allgemeinen Lernfelddiskurs war die „verbesserte Verknüpfung situierten Lernens im Betrieb und systematischen Lernens in der Berufsschule“ und die Verbesserung der Lernortkooperation „nicht nur in institutionell-organisatorischer, sondern auch, wenn nicht vor allem in didaktisch-curricularer Hinsicht“ gefordert worden (TRAMM 2003, 3). Damit soll auch dem Problem der Theorie-Praxis-Diskrepanz entgegen-

gewirkt werden, da nicht mehr jeder Lernort für sich alleine betrachtet wird, sondern für alle Lernbereiche und Lernfelder die jeweiligen Schritte im Ausbildungsprozess in der Verzahnung beider Lernorte dargestellt und konkretisiert werden (vgl. HMAFG 2009, 7).

3.3 Formulierung von Kernkompetenzen auf Lernbereichsebene

Im Rahmenlehrplan sind für jeden Lernbereich Kernkompetenzen formuliert, die sowohl die fachlich-methodische, als auch die soziale und personale Kompetenzentwicklung für die Altenpflege berücksichtigen. Auf der Ebene der Lernfelder werden die Kernkompetenzen konkretisiert und nehmen direkten Bezug zur Kompetenzentwicklung an den Lernorten Schule und Ausbildungsbetrieb (vgl. HMAFG 2009, 8). Die Kompetenzformulierungen auf Lernbereichs- und Lernfeldebene sind verbindlich und gelten für beide Lernorte.

Tabelle 3: **Zusammenhang von Kompetenzformulierungen auf Lernbereichs- und Lernfeldebene** (vgl. HMAFG 2009, 52, 59)

Kernkompetenz im Lernbereich 2: Unterstützung alter Menschen bei der Lebensgestaltung				
Die Auszubildenden kennen die Bedeutung von regelmäßig wiederkehrenden Ereignissen im Tagesablauf als Orientierungshilfen und berücksichtigen diese bei der Tagesgestaltung. Sie wissen, welche Bedeutung Wünsche, Bedürfnisse und Präferenzen alter Menschen als Ausgangspunkte für Beschäftigungsangebote haben und bringen diese unter Berücksichtigung der individuellen Biografie aktiv in die Arbeit mit ihnen ein.				
Lernfeld 2.3 Alte Menschen bei der Tagesgestaltung und bei selbst organisierten Aktivitäten unterstützen				
Zu entwickelnde Kompetenzen				
Die Auszubildenden				
...planen individuelle, tagesstrukturierende Maßnahmen, setzen diese um und evaluieren sie.	...kennen verschiedene Anlässe für Feste und Veranstaltungsangebote. Sie planen Feste und Veranstaltungen individuell und unter Berücksichtigung kultursensibler Vorgehensweisen und wirken bei der Durchführung mit.	...kennen verschiedene Medienangebote und setzen diese personenbezogen ein.	...kennen musische, kulturelle und handwerkliche Beschäftigungs- und Bildungsangebote und integrieren diese in den praktischen Pflegealltag.	kennen die vielfältigen Möglichkeiten persönlichen Engagements und unterstützen alte Menschen bei ihrer individuellen und kollektiven Mitwirkung am gesellschaftlichen Leben. (...)

3.4 Struktur des Rahmenlehrplans

„Der Hessische Rahmenlehrplan für die Altenpflegeausbildung ist tabellarisch angelegt. In der Mitte ist die jeweilige Kompetenz formuliert, die Auszubildende an beiden Lernorten im

Ausbildungsverlauf erwerben sollen. In der linken Spalte sind die Inhalte für den Lernort Schule aufgeführt“ (HMAFG 2009, 12).

Lernfeld x.x		Titel xxx			
Lernort Schule	Zu entwickelnde Kompetenzen	Ausbild. jahr			Lernort Praxis
		1	2	3	
• Inhalte am Lernort Schule	Die Auszubildenden können.....	x	x		• inhaltliche Schwerpunkte, Anregungen zur Umsetzung am Lernort Praxis

Abb. 1: Struktur des Hessischen Rahmenlehrplans für die schulische und betriebliche Ausbildung Fachkraft Altenpflege (2009)

Auf detaillierte methodische Umsetzungsvorschläge für den Lernort Schule wurde verzichtet, da ein umfangreicher lernfeldorientierter Material- und Methodenfundus für die schulische Ausbildung vorliegt (vgl. bspw. Hörmann/Vollstädt 2009). „In der rechten Spalte befinden sich die inhaltlichen Schwerpunkte und Anregungen zur Umsetzung in der betrieblichen Praxis. Die aufgeführten Schwerpunkte geben einen Überblick über die Gestaltung und Umsetzung der Ausbildung am Lernort Praxis und dienen zur Orientierung sowohl für Praxisanleiterinnen und Praxisanleiter in der Altenpflege als auch für alle am Ausbildungsprozess Beteiligten. Die Spalte „Lernort Praxis“ gibt Anregungen für die Gestaltung betrieblicher Ausbildungspläne ohne dabei die Ausbildungspraxis vollständig abzubilden. Dies beinhaltet sowohl allgemeine Formulierungen zu den Ausbildungsinhalten, Hinweise zur Gestaltung der Lernprozesse als auch zahlreiche Beispiele“ (HMAFG 2009, 12).

3.5 Orientierung der Lernfeldstruktur an den Lernfeldern der Altenpflegeausbildungs- und -prüfungsverordnung

Obwohl die Bestimmung und Abgrenzung von Handlungsfeldern, die zur Kompetenzentwicklung beitragen eine zentrale Aufgabe der Curriculumentwicklung ist (vgl. KREMER / SLOANE 2001, 15), wurde im hessischen Rahmenlehrplan nach intensiver Diskussion die Lernfeldstruktur wieder an den durch die bundeseinheitliche Prüfungsverordnung vorgegebenen 14 Lernfeldern ausgerichtet (vgl. Bundesgesetzblatt 2002, Anlage 1). „In der Altenpflegeausbildung gibt es vier große Lernbereiche mit insgesamt vierzehn Lernfeldern. Die Titel der Lernbereiche und Lernfelder sind im Hessischen Rahmenlehrplan identisch mit der Vorgabe aus der Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für den Beruf der Altenpflegerin und des Altenpflegers (AltPflAPrV) vom 26.11.2002“ (HMAFG 2009, 14).

Tabelle 4: **Lernfeldstruktur der Altenpflegeausbildung** (vgl. Bundesgesetzblatt 2002)

Lernbereich	Stundenumfang am Lernort Schule	Zugeordnete Lernfelder (LF) und Teillernfel- der (TLF)
1: Aufgaben und Konzepte in der Altenpflege	1200 Std.	5 Lernfelder LF 1.3 (720h) mit 18 TLF
2: Unterstützung alter Menschen bei der Lebens- gestaltung	300 Std.	3 Lernfelder
3: Rechtliche und institutionelle Rahmenbedingungen altenpflegerischer Arbeit	160 Std.	2 Lernfelder
4: Altenpflege als Beruf	240 Std.	4 Lernfelder
Zur freien Verfügung:	200 Std.	--

Beim Vergleich verschiedener Rahmenlehrpläne zeigt sich, dass eine Mehrzahl der Bundesländer diesen Weg gewählt hat (vgl. dazu beispielsweise die Rahmenlehrpläne aus Nordrhein-Westfalen und Brandenburg) und nur wenige Länder eine eigene Lernfeldstruktur entwickelt haben. So beinhaltet der Rahmenlehrplan Rheinland-Pfalz 17 Lernmodule, die zwar an die 14 Lernfelder angelehnt sind, zugleich jedoch zusätzliche Schwerpunkte (wie bspw. die Pflege von Menschen mit Demenz) setzen. Der Rahmenlehrplan des Saarlandes, der in Zusammenarbeit mit dem BIBB entwickelt wurde, ist eng an die Struktur der Ausbildungsordnungen in der dualen Ausbildung angelehnt.

Die 14 Lernfelder der Altenpflegeausbildungs- und Prüfungsverordnung weisen erhebliche Unterschiede hinsichtlich ihrer Größe auf, was zur Folge hat, dass das größte Lernfeld „Alte Menschen personen- und situationsbezogen pflegen“ mit einem Umfang von insgesamt 720 Stunden im Hessischen Rahmenlehrplan (2009) in 18 Teillernfelder unterteilt ist. Im ursprünglichen Entwurf des Hessischen Rahmenlehrplans von 2003 war dieses große Lernfeld aufgelöst worden, nach einer intensiven fachlichen und curricularen Diskussion wurde die Struktur der Teillernfelder jedoch als klarer und handhabbarer erachtet. Die übrigen Lernfelder umfassen zwischen 40 und 120 Stunden, das Lernfeld „Bei der medizinischen Diagnostik und Therapie mitwirken“ hat 200 Stunden. So liegt die Mehrzahl der Lernfelder über der in der Literatur häufig empfohlenen Größe von ca. 60 Stunden. Zugleich wurde in der Auswertung der Erfahrungen der beteiligten Schulen deutlich, dass weniger die Größe eines Lernfelds als vielmehr seine nachvollziehbare Binnenstrukturierung und seine Vernetzung mit anderen Lernfeldern für eine gelingende Umsetzung entscheidend sind. Zugleich wird das Prinzip der Lernfeldstruktur, nämlich abgrenzbare und doch relativ komplexe

Arbeitsaufgaben als Gliederungsprinzip des Curriculums zu verwenden, angewendet (vgl. TRAMM 2003, 15).

3.6 Übersichtsseite zum jeweiligen Lernbereich mit den zugehörigen Lernfeldern und Teillernfeldern

Um die Binnenstruktur des Rahmenlehrplans zu verdeutlichen und den Nutzerinnen und Nutzern die Orientierung zu erleichtern, wurde zu jedem der vier Lernbereiche eine Übersichtsseite gestaltet, auf der die Lernfelder unter Angabe der Stundenanzahl am Lernort Schule dargestellt sind. „Für den Lernort Praxis wurde in der Prüfungsordnung keine zeitliche Zuordnung für die einzelnen Lernbereiche bzw. Lernfelder vorgenommen. Insgesamt sollen 2100 Stunden der Ausbildung am Lernort Schule unterrichtet werden und mindestens 2500 Stunden auf den Lernort Praxis entfallen. Um Ausbilder/innen in der Praxis einen Orientierungsmaßstab als Empfehlung anzubieten, wurde die Lernfeldaufteilung aus der AltPflAPrV für den Lernort Schule prozentual auf die Lernfelder verteilt und grafisch dargestellt. Praxisanleitungen können daran ablesen, wie die einzelnen Lernfelder innerhalb der schulischen Ausbildung gewichtet werden“ (HMAFG 2009, 14).

Lernbereich 4: Altenpflege als Beruf – Übersicht

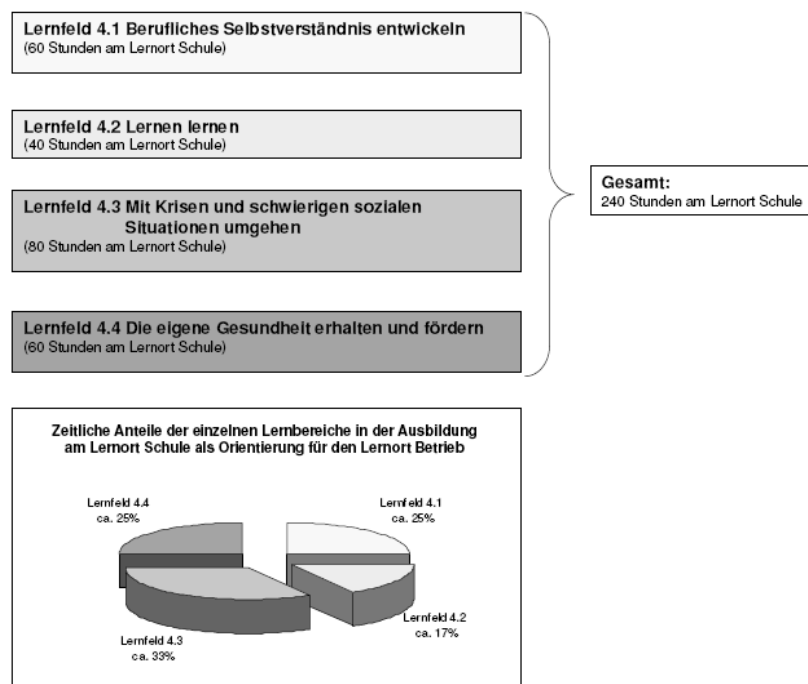


Abb. 2: Struktur des Lernbereichs 4 des Hessischen Rahmenlehrplans (HMAFG 2009, 69) in Anlehnung an die Lernfeldstruktur des Altenpflegegesetzes bzw. der zugehörigen Prüfungsverordnung

3.7 Curriculare Konkretisierung über Schulcurriculum und betrieblichen Ausbildungsplan

Rahmenlehrpläne haben eine wichtige Orientierungsfunktion für die konkrete Ausgestaltung der Ausbildung an den Lernorten Schule und Betrieb. Sie unterstützen Ausbildungsverantwortliche am Lernort Praxis bei der Erarbeitung eines betrieblichen Ausbildungsplans und Lehrkräfte an den Schulen bei der Ausarbeitung des schulischen Curriculums (vgl. dazu für die Entwicklung schulischer Curricula SLOANE 2003). Für die Altenpflegeausbildung soll dieser Zusammenhang mit der nachfolgenden Abbildung verdeutlicht werden:

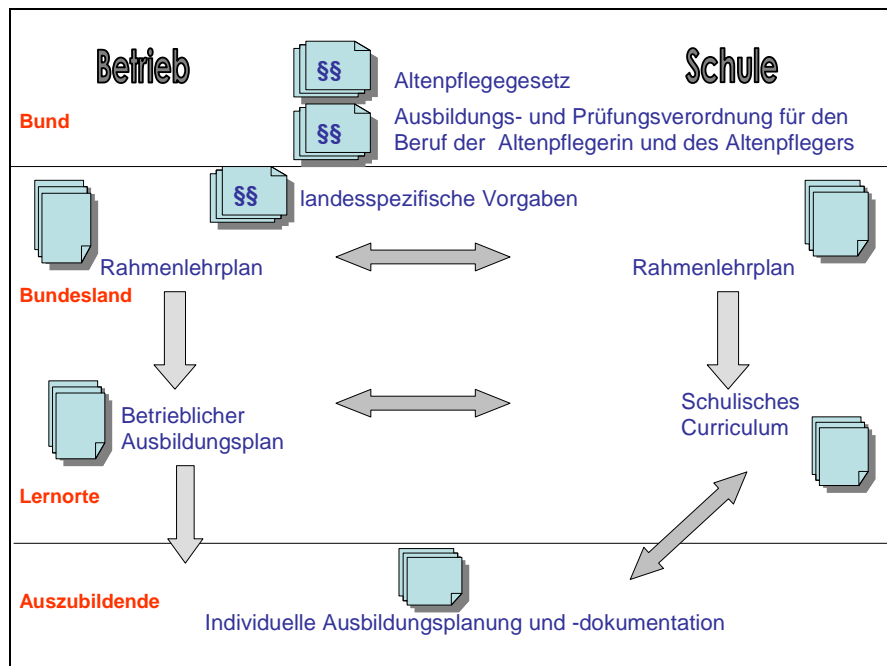






Abb. 3: Konzeptioneller Rahmen auf den verschiedenen Ebenen der Altenpflegeausbildung

„Beide Lernorte sind gefordert, die Inhalte des Rahmenlehrplans in schulische und betriebliche Ausbildungspläne zu übersetzen. Die Planung und Steuerung des Kompetenzerwerbs obliegt der Feinabstimmung zwischen Altenpflegesschulen und Ausbildungsbetrieben. Deshalb zeigt der Rahmenlehrplan bezogen auf die Lernfelder und den damit verbundenen beruflichen Handlungskompetenzen für den Lernort Schule die möglichen Inhalte der Ausbildung auf. Entlang dieser Systematik gibt der Rahmenlehrplan in der Folge für den Lernort Praxis eine Reihe von empfehlenden Anregungen, wie die Inhalte und Kompetenzen in der betrieblichen Praxis konkretisiert und umgesetzt werden können“ (HMAFG 2009, 7f.).

3.8 Symbole als Elemente zur Verbesserung der Orientierung

Im Nachgang des Evaluationsprojektes zur Umsetzung des Lernfeldkonzeptes am Lernort Schule waren Interviews mit Ausbildungsverantwortlichen in Betrieben geführt worden, um deren Anforderungen an einen Rahmenlehrplan zu erfassen. Dabei war mehrfach die Not-

wendigkeit einer verlässlichen Orientierung im Rahmenlehrplan benannt worden. Deshalb wurden insgesamt vier Symbole entwickelt, mit deren Hilfe zentrale Aspekte zusätzlich visualisiert wurden:

- Verknüpfung mit anderen Lernfeldern bzw. Themen werden in anderen Lernfeldern/Lernbereichen noch einmal aufgegriffen (Symbol: )
- Vertiefung / Schwerpunkt am Lernort Schule (Symbol: )
- Empfehlungen für Methoden und Medien zur Vermittlung an den Lernorten Praxis und / oder Schule (Symbol: )
- Besondere Bedeutung der Lernortkooperation bei diesem Thema (Symbol: )

Insbesondere die Visualisierung der Verknüpfung zwischen den Lernfeldern stellt aus Sicht der am Entwicklungsprozess beteiligten Schulen ein wichtiges Element für die gelingende Umsetzung des Lernfeldkonzeptes im Lehrkräfteteam dar. Das nachfolgende Beispiel soll dies veranschaulichen.

Lernfeld 2.1 Lebenswelten und soziale Netzwerke alter Menschen beim pflegerischen Handeln berücksichtigen

Lernort Schule	Zu entwickelnde Kompetenzen	Ausbildjahr			Lernort Praxis (inhaltliche Schwerpunkte, Anregungen zur Umsetzung)
		1	2	3	
<ul style="list-style-type: none"> • Subjektive Wahrnehmung des Alters und des Alterns • Theorien des Alters und des Alterns <p>↔ Die Biografiearbeit stellt die Verbindung zwischen allen Teilbereichen dieses Abschnitts dar.</p> <p>★ TLF 1.3.13</p> <p>☉+✳ Mögliche Vertiefung: Entwicklung selbstreflexiver Kompetenzen</p>	<p>Die Auszubildenden verstehen die Biografiearbeit als Grundlage der Informationssammlung und wenden diese in ihrem Pflegehandeln an.</p> <p>Die Auszubildenden kennen und reflektieren verschiedene Theorien des Alters und des Alterns und verstehen Altern – auch ihr eigenes – als normalen Veränderungsprozess.</p>	x			<ul style="list-style-type: none"> • Alte Menschen als individuelle Personen wahrnehmen • Lebensgeschichten alter Menschen ermitteln • Unterschiedliche Grade der Hilfebedürftigkeit in der ambulanten und stationären Pflege kennen und einschätzen • Kompetenzen alter Menschen und Möglichkeiten der aktivierenden Pflege (Kompetenzmodell) berücksichtigen und einbeziehen (ressourcenorientierte Pflege) <p>↔ Die Biografiearbeit stellt die Verbindung zwischen allen Teilbereichen dieses Lernfeldes dar.</p> <p>★ TLF 1.3.13</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Demographische Entwicklung in der Bundesrepublik Deutschland • Strukturwandel des Alters • Individuelle und gesellschaftliche Folgen der demographischen Entwicklung und des Strukturwandels 	<p>Die Auszubildenden kennen nationale demographische Entwicklungen und schätzen diese für das eigene Berufsfeld ein und benennen gesellschaftspolitische Auswirkungen.</p>				<ul style="list-style-type: none"> • Auswirkungen der demographischen Entwicklung auf die eigene Ausbildungseinrichtung einschätzen können • Die Struktur der Bewohner/innen und Klient/innen bezüglich Alter, Geschlecht, Familienstand, Gesundheitszustand, Pflegebedürftigkeit, Verweildauer in der Ausbildungseinrichtung analysieren ☉+✳ • Veränderungen anhand von Statistiken der eigenen Einrichtung und Gesprächen mit Kollegen nachvollziehen ☉+✳

Verknüpfung mit anderen Lernfeldern ★ Vertiefung/Schwerpunkt am Lernort Schule ☉✳ Empfehlung für Methoden und Medien ☉+✳ Hinweise zur Lernortkooperation ↔

Abb. 4: Visualisierung der Verknüpfung zwischen verschiedenen Lernfeldern bzw. Teillernfeldern (HMAFG 2009, 53)

Im Zuge einer aktuell abgeschlossenen Befragung hessischer Altenpflegeschulen bewerteten zwischen 60 und 80 Prozent der befragten Schulleitungen und Lehrkräfte die Symbole als sehr hilfreich bzw. hilfreich für die Umsetzung der Ausbildung (vgl. LENZ/ HÖRMANN 2011).

Da „die Ausrichtung an beruflichen Tätigkeiten und Aufgaben (...) keine Vernachlässigung wissenschaftlicher Instrumente bedeuten“ darf (vgl. KREMER 2003, 10), wurden im Prozess der Curriculumentwicklung inhaltliche Ergänzungen insbesondere für die Bereiche Demenz, kultursensible Altenpflege und neuere pflegewissenschaftliche Erkenntnisse vorgenommen.

4 Fazit und Ausblick

Versucht man den Umsetzungsgrad des Lernfeldkonzeptes in der Altenpflegeausbildung insgesamt und seine Abhängigkeit von der Qualität des zugrunde liegenden Rahmenlehrplans einzuschätzen, so kann gerade mit Blick auf die Erfahrungen in Hessen zunächst bilanziert werden, dass dieser Zusammenhang nur indirekt besteht. Trotz einer eher geringen Ausprägung der Lernfeld- und Kompetenzorientierung im ersten Rahmenlehrplanentwurf von 2003 gelang die Umsetzung des Lernfeldkonzeptes nach Einschätzung der befragten Schulen. Entscheidend dafür waren die Qualität des schulischen Curriculums und der daran anknüpfenden Lerneinheiten.

Der insgesamt aus Sicht im Zuge der Evaluation der befragten Lehrkräfte in Hessen relativ hohe Umsetzungsgrad des Lernfeldkonzeptes und die positiven Auswirkungen auf den Lernprozess der Auszubildenden (vgl. HÖRMANN/ LENZ 2009, HÖRMANN/ VOLLSTÄDT 2009) zeigen, dass zentrale Intentionen und Ziele des Lernfeldansatzes realisiert werden konnten. Hier bedarf es jedoch weiterer Untersuchungen, die insbesondere mögliche Effekte empirisch näher betrachten.

Beim Blick auf die Rahmenlehrpläne der Bundesländer zeigt sich nach wie vor eine große Heterogenität, die beispielsweise an der Quantität der curricularen Ausarbeitungen aufgezeigt werden kann. Während die curricularen Vorgaben für die Ausbildung am Lernort Praxis in Bayern 8 Seiten umfassen, kommt der Rahmenlehrplan Praxis NRW auf 216 Seiten. Hier wäre eine größere Einheitlichkeit im Vorgehen der Bundesländer wünschenswert.

Mit Blick auf den Gesamtdiskurs zum Lernfeldkonzept zeigen sich einige Ungleichzeitigkeiten zwischen Pflegeausbildung und dualer Ausbildung: für die Pflegeausbildungen ist das Lernfeldkonzept erst seit dem Jahr 2003 als curriculärer Ansatz verbindlich, sodass die Diskussion und die konkrete Umsetzung mit entsprechender Verzögerung begannen. Der allgemeine Fachdiskurs zum Lernfeldkonzept wurde und wird überwiegend im Kontext dualer Ausbildung geführt. Die Pflege als Ausbildung außerhalb des BBiG/HWO war bisher kaum in den Diskurs eingebunden. Betrachtet man jedoch, dass SCHOPF (2011) beklagte die Ausbildungsrahmenpläne in der dualen Ausbildung seien nicht handlungsorientiert und die Abschlussprüfungen kaum an der Überprüfung der erworbenen beruflichen Handlungskompetenz ausgerichtet, so zeigt sich, dass ein übergreifender Diskurs zwischen BBiG- und Pflegeberufen fruchtbar sein könnte. In der Altenpflege gibt es seit 2005 konkrete Erfahrungen mit der Umsetzung eines gemeinsamen kompetenzorientierten Rahmenplans für beide Lernorte und zahlreiche Ausarbeitungen zu einer kompetenzorientierten Beurteilung (vgl. bspw. MAGS NRW 2006, Teil 3).

Auch der Hinweis von SCHOPF (2001), dass sowohl EQR als auch DQR der gleichen Philosophie folgen wie das Lernfeldkonzept, wurde im curricularen Entwicklungsprozess in der Pflege bereits aufgegriffen. In einer Befragung von Altenpflegeschulen (LENZ/ HÖRMANN 2011) wurden die Lehrkräfte gebeten das Kompetenzniveau der Helferausbildung in Abgrenzung zur Fachkraftausbildung mit Hilfe der Niveaus des DQR einzuschätzen (ARBEITSKREIS DEUTSCHER QUALIFIKATIONSRAHMEN 2010, BMFSFJ/MAGS NRW 2010).

STIGULINSZKY (2011) bekräftigte in einer Bilanz des Lernfeldkonzeptes die Notwendigkeit Lernfelder zukünftig stärker über den Ausbildungsverlauf zu strukturieren, die Zusammenhänge zwischen den Lernfeldern über den Ausbildungsverlauf deutlicher herauszuarbeiten und die Kompetenzformulierungen auch an den DQR anzulehnen. Für alle genannten Aspekte gibt es erste Ansätze im curricularen Diskurs der Altenpflegeausbildung und es bleibt zu hoffen, dass der Diskurs zukünftig verstärkt auch zwischen den dualen Ausbildungsberufen und den Pflegeberufen geführt wird.

Literatur

ARBEITSKREIS DEUTSCHER QUALIFIKATIONSRAHMEN (2010): Vorschlag für einen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. 10. November 2010. Online: <http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/SITEFORUM?t=/documentManager/sfdoc.file.supply&e=UTF-8&i=1215181395066&l=1&fileID=1299831881711> (01-04-2011).

BMFSFJ/MAGS NRW (2010): Modell einer gestuften und modularisierten Altenpflegequalifizierung. Zwischenbericht. Online: http://www.mgepa.nrw.de/pdf/Pflege/2011-11-29_Zwischenbericht_Modellprojekt_Modularisierung.pdf (01-04-2011).

BUNDESGESETZBLATT (2002): Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für den Beruf der Altenpflegerin und des Altenpflegers (AltPflAPrV). Online: <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung3/Pdf-Anlagen/ausbildungs-und-pruefungsverordnung.property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf> (01-04-2011).

CLEMENT, U. (2003): Fächersystematik oder Situationsorientierung als curriculare Prinzipien für die berufliche Bildung. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 3. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe4/clement_bwpat4.pdf (01-04-2011).

GREB, U. (2005): Fachdidaktische Reflexionen. Das Strukturgitter Fachdidaktik Pflege. In: GREB, U. (Hrsg.): Lernfelder fachdidaktisch interpretieren. Frankfurt a.M., 45-92.

HESSISCHES SOZIALMINISTERIUM (2003): Entwurf: Rahmenlehrplan für die Altenpflege in Hessen. Wiesbaden.

HMAFG - HESSISCHES MINISTERIUM FÜR ARBEIT, FAMILIE UND GESUNDHEIT (2009): Rahmenlehrplan für die schulische und betriebliche Ausbildung Fachkraft Altenpflege. Wiesbaden. Online: http://www.altenpflegeausbildung.net/snaa/apa/laender/HE/HE_RLP_2009 (01-04-2011).

HÖRMANN, M./ VOLLSTÄDT, W. (2009): Lernfeldorientierung konkret. Eine Arbeitshilfe für die Altenpflegeausbildung. Offenbach.

HÖRMANN, M./ LENZ, B. (2009): Lernfeldorientierte Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen in der (Alten-)Pflegeausbildung – Ergebnisse aus zwei Befragungen von Lehrkräften und Auszubildenden. In: *Pflegewissenschaft* H. 9/2009, 473-477.

HÖRMANN, M./ LENZ, B./ VOLLSTÄDT, W. (2010): Abschlussbericht zur wissenschaftliche Begleitung der Erprobung und Evaluierung des hessischen Rahmenlehrplans zur Altenpflegeausbildung. Unveröffentlichter Bericht. Offenbach.

KREMER, H.-H. (2003): Handlungs- und Fachsystematik im Lernfeldkonzept. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik* – online, Ausgabe 4. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe4/kremer_bwpat4.pdf (01-04-2011).

KREMER, H.-H./ SLOANE, P.F.E. (2001): Lernfelder implementieren. Zur Entwicklung und Gestaltung fächer- und lernortübergreifender Lehr-/Lernarrangements im Lernfeldkonzept. Paderborn.

LENZ, B./ HÖRMANN, M. (2011): Ergebnisse aus der Online-Befragung hessischer Altenpflegeschulen. Unveröff. Vortragsmanuskript. Offenbach.

MINISTERIUM FÜR BILDUNG, FRAUEN UND JUGEND RHEINLAND-PFALZ (2005): Lehrplan und Rahmenlehrplan für die Fachschule Altenpflege, Fachrichtung Altenpflege. Mainz. Online: <http://www.altenpflegeausbildung.net/snaa/altenpflegeausbildung/RP/RP051110> (01-04-2011).

MAGS – MINISTERIUM FÜR ARBEIT, GESUNDHEIT UND SOZIALES DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (2006): Ausbildung n der Altenpflege – Praktischer Rahmenlehrplan. Düsseldorf.

MGSFF – MINISTERIUM FÜR GESUNDHEIT, SOZIALES, FRAUEN UND FAMILIE DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (2003): Ausbildung und Qualifizierung in der Altenpflege. Arbeitshilfe für Theorie und Praxis. Teil 1: Entwurf einer empfehlenden Richtlinie für die Altenpflegeausbildung. Düsseldorf.

MUSTER-WÄBS, H./ SCHNEIDER, K. (1999): Vom Lernfeld zur Lernsituation. Troisdorf.

MUSTER-WÄBS, H./ SCHNEIDER, K. (2001): Umsetzung des Lernfeldkonzeptes am Beispiel der handlungstheoretischen Aneignungsdidaktik. In: *BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, H. 1, 44-49.

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

REINISCH, H. (2003): Zu einigen curriculumtheoretischen Implikationen des Lernfeldansatzes. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik* – online, Ausgabe 4. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe4/reinisch_bwpat4.pdf (01-04-2011).

SCHOPF, M. (2011): Motive, Erwartungen und Bilanz aus Vätersicht. Vortrag im Rahmen der Fachtagung „Zwischenbilanz des Lernfeldkonzepts – Erfolgreiche Neuorientierung oder Irrweg“. 23.3.2011 Osnabrück.

SCHNABEL, M. (2005): Umgang mit Demenzkranken. Entwicklung eines Lernfeldes auf Basis empirischer Daten aus der Berufspraxis der Pflege. Hannover.

SLOANE, P.F.E. (2002) Schulorganisation und Curriculum. In: BADER, R. / SLOANE, P.F.E. (Hrsg.): Bildungsmanagement im Lernfeldkonzept. Curriculare und organisatorische Gestaltung. Paderborn, 9 -25.

SLOANE, P.F.E. (2003): Schulnahe Curriculumentwicklung. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 4. Online:
http://www.bwpat.de/ausgabe4/sloane_bwpat4.pdf (01-04-2011).

STIGULINSZKY, R. (2011): Bilanz und Perspektiven aus der Sicht der Kultusverwaltung. Vortrag im Rahmen der Fachtagung „Zwischenbilanz des Lernfeldkonzepts – Erfolgreiche Neuorientierung oder Irrweg“. 23.3.2011 Osnabrück.

TRAMM, T. (2003): Prozess, System und Systematik als Schlüsselkategorien lernfeldorientierter Curriculumentwicklung. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 4. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe4/tramm_bwpat4.pdf (01-04-2011).

VOLLSTÄDT, W./ HÖRMANN, M. (2009): Empfehlungen zur Weiterentwicklung des hessischen Rahmenlehrplans zur Altenpflegeausbildung. Online:
http://www.altenpflegeausbildung-hessen.inbas.com/download/apf/2471_empfehlungen.pdf (01-04-2011).

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

Zitieren dieses Beitrages

HÖRMANN, M. (2011): Entwicklung und Umsetzung lernfeldstrukturierter Curricula in der Altenpflege. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 20, 1-15. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe20/hoermann_bwpat20.pdf (27-06-2011).

Die Autorin:



Dr. MARTINA HÖRMANN

Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik
(INBAS)

Herrnstraße 53, 63065 Offenbach

E-mail: [hoermann \(at\) inbas.com](mailto:hoermann@inbas.com)

Homepage: www.inbas.com

Nina BOCKSROCKER
(Universität Hohenheim)

**Sprachkompetenz als Basis der Handlungskompetenz –
zur Notwendigkeit eines erweiterten Lernfeldkonzepts**

Online unter:

http://www.bwpat.de/ausgabe20/bocksrocker_bwpat20.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. 20 | Juni 2011

Lernfeldansatz - 15 Jahre danach

Hrsg. von Tade Tramm, H.-Hugo Kremer & Ralf Tenberg
<http://www.bwpat.de> | ISSN 1618-8543

www.bwpat.de

bwp@

Online: www.bwpat.de/ausgabe20/bocksrocker_bwpat20.pdf

Die Internationalisierung der Wirtschaft hat die Anforderungen an die Lernziele in der dualen Ausbildung merklich geprägt. Der Lernfeldansatz, den die Kultusministerkonferenz (KMK) in Reaktion auf diesen Wandel initiierte, kennzeichnet seither die Rahmenlehrpläne. Ziel ist jetzt die Förderung prozessualen und fächerübergreifenden Lernens zur Entwicklung der (beruflichen) Handlungskompetenz der Auszubildenden. Trotz der bestehenden Diskussion scheint der Lernfeldansatz notwendig und richtungsweisend für die zukünftige Berufsbildung zu sein. Gleichzeitig hat die KMK den Großteil des Sprachunterrichts weiterhin im Fach „Deutsch/ Kommunikation“ verankert und vernachlässigt damit einen mit den wirtschaftlichen Veränderungen unumgänglich einhergehenden Aspekt: die Sprachkompetenz (inkl. interkultureller Kompetenz). Diese ist für den Ausbildungserfolg und die soziale Integration des Einzelnen in einer multikulturellen Gesellschaft von hoher Bedeutung, erhält zudem den Stellenwert der deutschen Wirtschaft im internationalen Gefüge und muss daher auch in der Berufsbildung fächerübergreifend und nicht nur fachspezifisch gefördert werden.

Dieser Beitrag stellt die sprachlichen Anforderungen in Beruf und Schule der zum Teil defizitären Jugendsprache gegenüber, analysiert und kritisiert die Lehrpläne für Berufsschulen des Landes Baden-Württemberg sowie bestehende Sprachförderdiagnostikmodelle und plädiert für eine bundeseinheitlich vorzuziehende Erweiterung des Lernfeldkonzepts. Diese Erweiterung mittels eines fünfgliedrigen Fördermodells soll der Sprachkompetenz und der interkulturellen Kompetenz den nötigen zentralen Stellenwert in der dualen Ausbildung verleihen.

Linguistic competence as the basis of competence to act – on the necessity of a broadened concept of fields of learning

The internationalisation of economics has shaped the demands on the learning goals in the dual system of education and training in a marked way. The approach of fields of learning, which was initiated by the KMK as a reaction to this change, has characterised curricula since then. The aim is now the promotion of process-based and cross-curricular learning in order to develop the (vocational) competence to act of the trainees. Despite the current discussion the approach of fields of learning seems to be necessary and to point the way ahead for the future of vocational education and training. At the same time the KMK has continued to anchor the majority of language teaching in the subject ‘German/Communication’ and by so doing neglects an aspect which is inextricably linked to the economic changes: linguistic competence (including intercultural competence). This is of great significance for successful training and for the social integration of the individual in a multi-cultural society, and also preserves the value of the German economy in the international context and therefore must be promoted in a cross-curricular way in vocational education and training and not just in a subject-specific way.

This paper juxtaposes the linguistic demands at work and school with the, in part, deficient language of young people, analyses and criticises the curricula for vocational schools in the federal state of Baden-Württemberg as well as existing language support diagnostic models and pleads for a nationwide broadening of the concept of fields of learning. This broadening by means of a five-part promotion model aims to bestow upon linguistic competence the necessary central role in the dual system of education and training.

Sprachkompetenz als Basis der Handlungskompetenz – zur Notwendigkeit eines erweiterten Lernfeldkonzepts

1 Veränderte (sprachliche) Anforderungen in Beruf und Gesellschaft – eine Hürde für Auszubildende

1.1 Sprache als zentrale Säule in Beruf und dualer Ausbildung

Aufgrund der Veränderung unserer Gesellschaft, von der industriellen Orientierung hin zum Dienstleistungs- und Netzwerkgedanken, haben sich auch die Unternehmen in ihren Strukturen und Organisationen angepasst. Während zu Zeiten der industriellen Gesellschaft die Produktionsfaktoren Boden, Arbeit und Kapital sowie der technische Fortschritt die entscheidenden Einflussfaktoren auf die Produktivität und das Wirtschaftswachstum darstellten, wird in der heutigen globalen Netzwerkgesellschaft eine Erhöhung derselben vor allem durch Investitionen in die Bildung der Mitarbeiter erreicht (vgl. GRUNDMANN 2007, 194f.). Nicht mehr der quantitative Zuwachs der Produktionsfaktoren, sondern die Qualität des Wissens und der Bildung der Beschäftigten ist nun die Hauptquelle für das Wirtschaftswachstum.

Aus diesen Veränderungen in den Strukturen der Betriebe resultieren damit zugleich neu definierte Anforderungen an die Mitarbeiter. Da Bildung, u.a. in Form von Wissen, in unserer Gesellschaft zu einer zentralen Ressource geworden ist, kann ein Produkt in der Regel auch nur erzeugt werden, wenn Wissen gebündelt und koordiniert wird. Koordination erfordert allerdings immer Kommunikation (vgl. KOLB/ WYSS KOLB 2002, 40f.). Vor allem durch die Zunahme der Planungs-, Steuerungs- und Kontroll-, aber auch Verwaltungstätigkeiten mit erheblichen kommunikativen Anteilen sind Sprache und Beruf verstärkt interdependent. Viele berufliche Tätigkeiten sind somit sprachliche Tätigkeiten und Sprache ein Wirtschaftsfaktor (vgl. FORNER 2006, 27).

Von den Auszubildenden wird nun in der dualen Ausbildung daher auch in sprachlicher Hinsicht viel gefordert. Dabei wird vorausgesetzt, dass die Schüler schon zu Ausbildungsbeginn eine entsprechende Grundkompetenz an sprachlichen Fähigkeiten aus den allgemein bildenden Schulen mitbringen, da der Berufsschulunterricht innerhalb des Dualen Systems nur eine begleitende Funktion übernimmt. In jeder Unterrichtsstunde an berufsbildenden Schulen wird der Schüler jedoch mit (Fach-)Texten in schriftlicher Form, wie Aufsätzen, Zeitungsartikeln, Schulbuchtexten sowie Präsentationen, aber auch im Mündlichen, wie bspw. dem Vortrag des Lehrers, konfrontiert. Die Besonderheit der Fachtexte ist dabei aber eine Fachsprache, die sich von der Alltagssprache unterscheidet (vgl. FUNK/ NEUNER 1983, 94ff.). Sie zeichnet sich durch passivische Formulierungen, substantivierte Verben, Nominalisierungen, Funktions- und Handlungsbeschreibungen, viele Komposita und Oberbegriffe, Komprimiertheit und Informationsdichte aus, aber auch durch eine große Anzahl von außersprachlichen Mitteln wie Zeichnungen, Diagrammen, Tabellen und Formeln. Solche Fachtexte und die gleichzeitig von Schule und Betrieb unterschiedlich verwendeten fachlichen Termini bereiten selbst mut-

tersprachigen Schülern Probleme, Schülern mit Migrationshintergrund jedoch umso mehr (vgl. GRUNDMANN 2007, 92f. sowie EFING 2006, 50).

Gleichzeitig wird im Betrieb weit mehr gefordert als nur „Zuschauen, Nachmachen, Können“. Die Unternehmen erwarten von den Auszubildenden selbstständiges und selbstgesteuertes Erarbeiten durch Verstehen von Texten, kommunikative Kompetenzen im Umgang mit Kunden sowie eine Unterscheidung von verschiedenen Sprachebenen (z. B. Jugendszene-, Alltags- und Fachsprache).

Wie die OECD-Studie eindrucksvoll belegt hat, verfügen Schulabsolventen jedoch immer weniger über die von den netzwerkstrukturierten Betrieben eingeforderten Fähigkeiten und Kompetenzen, ganz gleich, ob es sich um Muttersprachler oder um Jugendliche mit Migrationshintergrund handelt (vgl. GRUNDMANN 2004, 10ff.). „Schon seit Jahren beklagen die Ausbildungsbetriebe die zunehmende ‘Sprachlosigkeit’ der Ausbildungsplatzbewerber“ (GRUNDMANN 2007, 3) und auch die Fähigkeit, sich verschiedener Sprachebenen und -register bedienen zu können, fehlt vielen Jugendlichen.

1.2 Defizitäre Jugendsprache – berufliche und gesellschaftliche Konsequenzen

Die Standardsprache ist, vor allem im Berufs- und Schulleben, die vorherrschende Sprache, über die der Einzelne verfügen muss (vgl. NEULAND 2003b, 146). Dieses Sprachnormbewusstsein ist jedoch bei vielen Jugendlichen, welche in allen Lebenslagen nur noch die eine, „ihre“ Sprache (eine Nicht-Standard-Sprache) anwenden, immer weniger vorhanden, was nicht ohne Folgen und vor allem nicht ohne berufliche Folgen bleibt.

Das heißt nicht, dass Jugendsprache unterbunden werden muss, da sich Jugendliche durch eine bewusst verändert eingesetzte Sprache von der Erwachsenenwelt abgrenzen, und dies dient der Identitätsfindung von jungen Menschen. Die Geschichte zeigt, dass Jugendsprache keine neue Erscheinung der aktuellen Zeitepoche ist. Bereits im 16./17. Jh. in Form der Studentensprachen verarbeiteten die Studenten mit ihrer oppositionellen, affirmativen und ironisierenden Sprache sprach- und kulturgeschichtliche Einflüsse und widersetzten sich so den ihnen aufgezwungenen Normen und Konventionen der älteren Generation (vgl. NEULAND 2003a, 97ff.). Die damaligen Studentensprachen werden daher auch als zeit- und sozialgeschichtliche Vorläufer der heutigen Jugendsprachen und -kulturen betrachtet und zeigen, dass Jugendsprache nicht autonom in einem gesellschaftlichen Vakuum entsteht und funktioniert, sondern vielmehr die sprach- und kulturgeschichtlichen Verhältnisse wider- und gegenspiegelt (vgl. ebd., 109). Gleichzeitig wird die Sprache und Sprachentwicklung der Jugendlichen geprägt von drei wichtigen Sozialisationsinstanzen: den Eltern, der Peer-Group und der Schule. Durch Sprache und Kommunikation tragen diese drei (neben dem Einfluss von Werbung und fremden Kulturen) wesentlich zur Ausbildung der kognitiven Lesekompetenz, der affektiven Lesemotivation und damit auch zur Entwicklung der allgemeinen Sprachkompetenz der Jugendlichen bei. Dabei kommt der Schule eine immer größere Aufgabe der Sprachförderung zu. Vor allem der Berufsschule stellt sich aber das Problem der geringen Stundenzahlen für den Deutschunterricht. Die Vermittlung von Fachkompetenz alleine scheint jedoch auch nicht mehr auszureichen, um die Auszubildenden effektiv zu begleiten sowie auf einen erfolgreichen Ausbildungsabschluss und die berufliche Praxis vorzubereiten. Allerdings stellt

die Berufsschule für die Jugendlichen häufig die letzte Möglichkeit dar, die für die berufliche Handlungsfähigkeit notwendigen Kompetenzen, wie Kommunikations-, Team- und Kooperationsfähigkeit zu erlangen (vgl. GRUNDMANN 2001, 306).

Gerade den Schülern ohne muttersprachliche Kenntnisse des Deutschen bereiten die sprachlichen Anforderungen in der Ausbildung Probleme. Während man in jedem Sprachkurs in aufeinander aufbauenden Lektionen an eine Sprache herangeführt wird, trifft der ausländische Jugendliche in Schule und Betrieb auf komplexe Texte, deren Informationsgehalt er oft nicht entschlüsseln kann (vgl. FUNK/ THIEL 1983, 41). Der Erwerb einer beruflichen Qualifikation ist für ausländische Jugendliche, wie auch für deutsche, von entscheidender Bedeutung. Ohne Ausbildung ist den ausländischen Jugendlichen weder eine dauerhafte Eingliederung in die Arbeits- und Berufswelt bzw. in die Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland möglich, noch eröffnet sich ihnen eine realistische berufliche Perspektive im Falle einer Rückkehr in das Herkunftsland. Der Erwerb des beruflichen Fachwissens hängt vor allem vom Ausmaß der deutschen Sprachkompetenz ab. „Beruflicher Wissenserwerb setzt Spracherwerb voraus“ (GRUNDMANN 1983, 118). Bleiben jedoch die positiven Spracherfahrungen aus, kommt es zu Brüchen in der Persönlichkeitsausbildung sowie zum Scheitern der Identitätsausbildung (vgl. ebd.). Doch nicht nur der Erwerb der neuen Sprache bereitet den ausländischen Jugendlichen Schwierigkeiten, sondern auch, dass sie ihre Muttersprache im Berufsleben oft nicht verwerten können. Das heißt, die Jugendlichen müssen sehr schnell die Erfahrung machen, dass sich erstens ihre bisherige Muttersprache auf dem deutschen Arbeitsmarkt, in dem die deutsche Sprache als Grundvoraussetzung angenommen wird, als wertlos herausstellt (vgl. ebd., 116) oder aber zweitens, dass sie den Trumpf ihrer Mehrsprachigkeit, welche neben interkultureller Erziehung von den ausbildenden Betrieben zunehmend mehr eingefordert wird, aufgrund mangelnder Kenntnisse in Mutter- und Zweitsprache gegenüber den muttersprachigen Auszubildenden nicht ausspielen können (vgl. HUMMELBERGER 2004, 44).

Diesen Bezug zwischen mangelnden Kenntnissen der Zweitsprache aufgrund einer unausgebildeten Muttersprache erklärt die Interdependenzhypothese. Sie besagt, dass sich die kognitive Entwicklung des Individuums zum Teil auf Basis der Muttersprache vollzieht. Die Muttersprache sollte bis zu einem gewissen Niveau ausgebildet sein, um auch in der Zweitsprache die entsprechenden Erfolge zu erlangen. Schüler mit guten Herkunftssprachkenntnissen haben daher auch bessere Zweitsprachkenntnisse im Deutschen (vgl. BAUER 2001, 115f. sowie ESSER 2006, 263). Selbst bei einer gut ausgebildeten Mutter- sowie Zweitsprache jedoch kann die Mehrsprachigkeit (insbesondere die Muttersprache) der ausländischen Jugendlichen in Schule und Beruf oft nicht zur Geltung kommen. Ein Grund dafür ist der linguistische Egozentrismus von Sprachgemeinschaften (vgl. HUMMELBERGER 2004, 38). Gleichzeitig mangelt es an Akzeptanz und Wertschätzung bezüglich anderer Sprachen und Sprachenvielfalt (vgl. ebd., 34). Nach JÜNGER ist die Erwartungshaltung der deutschen Mehrheitsgesellschaft zu hoch, denn sie fordert von ausländischen Mitbürgern bspw. perfekte akzentfreie Beherrschung der deutschen Sprache nach sechs Monaten, Assimilation trotz bestehender kultureller Unterschiede, finanzielle Unabhängigkeit und Teilnahme an der Konsumgesellschaft (vgl. 2001, 16).

Gesellschaftliche Integration jedoch sollte eine sprachliche, schulische, berufliche und soziale Integration bedeuten. Dies hat zur Voraussetzung, die Kompetenzen und Ressourcen der zugewanderten jungen Menschen zu fördern (vgl. FACHBEIRAT BAG EJSA 2001, 5). Im Rahmen des Zuwanderungsgesetzes bedeutet Förderung der Integration immer auch Förderung der Sprache (vgl. MAAS/ MEHLEM 2003, 17). Studien zeigen, dass das deutsche Schulsystem bezüglich des Integrationserfolges im Vergleich mit anderen Ländern erhebliche Defizite aufweist, was unter anderem mit dem deutschen „Absolutheitsanspruch der eigenen Sprache“ zusammenhängt (vgl. HUMMELSBERGER 2004, 32). Das Problem besteht darin, dass an den Schulen zum einen weder eine Förderung der Herkunftssprachen angeboten wird, noch ein Lehren des Deutschen im Sinne einer Fremd- oder Muttersprache unterbleibt. Denn das Deutsche ist für die ausländischen Jugendlichen viel mehr als eine Fremdsprache, und es darf keineswegs als eine Muttersprache vorausgesetzt, sondern sollte als Zweitsprache gefördert werden.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die sprachlichen Anforderungen in Schule und Beruf für die Jugendlichen (sowohl für Muttersprachler als auch Nicht-Muttersprachler) eine erhebliche Hürde in der Ausbildung darstellen. Insgesamt brechen in Deutschland 36,5 % der Berufsschüler – in absoluten Zahlen 246.000 – Jahr für Jahr entweder vorzeitig ihre berufliche Ausbildung ab oder bestehen die berufliche Abschlussprüfung nicht. Sprachkompetenz ist demnach ein entscheidender Faktor für den Berufsausbildungserfolg, gleichzeitig aber auch für die Identitätsbildung und gesellschaftliche Integration. Die gesellschaftliche Integration kann in einer zunehmend multikulturellen Gesellschaft aber nur gelingen, wenn das Wissen über und die Wertschätzung der eigenen sowie anderer Sprachen im Sinne der interkulturellen Kompetenz geschult wird. Die Förderung der Sprachkompetenz und der interkulturellen Kompetenz stellt sich in der Berufsausbildung daher als unumgänglich heraus.

2 Einordnung der Sprachkompetenz und der interkulturellen Kompetenz in Ausbildung, Gesellschaft und Wirtschaftsna-tion

Bevor eine Einordnung der in diesem Beitrag für die Berufsausbildung und gesellschaftliche Integration relevanten Begriffe (Sprachkompetenz und interkulturelle Kompetenz) erfolgen kann, müssen diese einzeln und in ihren Beziehungen zueinander definiert werden.

2.1 Definition der relevanten Begriffe

Sprachkompetenz

Die Frage nach der Definition des Kompetenzbegriffs führt unweigerlich zu CHOMSKYs (1965) Unterscheidung von Kompetenz und Performanz, wonach die Kompetenz (und damit auch die Sprachkompetenz) nicht direkt zu beobachten ist. Sprachkompetenz samt ihren Teilkompetenzen kann daher lediglich anhand von vier sprachlichen Aktivitäten *schreiben, sprechen, lesen, zuhören* (also der Performanz des sprachlichen Wissens) gemessen werden, welche sich darüber hinaus nach Produktion und Rezeption gliedern lassen. Sowohl die zugrunde liegenden kognitiven Kompetenzen wie Intelligenz oder Weltwissen als auch Einstellungen, Emotionen und motivationale Faktoren, welche die Performanz beeinflussen können, sollen

zwar erwähnt, in dem hier aufgezeigten Sprachkompetenzmodell jedoch nicht mit abgebildet werden, da sie außerhalb der Sprache als solche einzuordnen sind. Die Sprachkompetenz selbst lässt sich in Grund- und Hauptkompetenzen gliedern. In Anlehnung an den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) und an die generelle Definition der Sprachkompetenz durch die Lernpsychologie (vgl. im Folgenden EUROPARAT 2001 sowie COSERIU 2002, 3ff.) weist die folgende Abbildung nicht nur die Sprachkompetenz als Grundkompetenz in Form von *linguistischer*, *soziolinguistischer*, *sprachlogischer* und *strategischer Kompetenz* aus, sondern auch übergeordnet die *Text-* und die *Gesprächskompetenz*, welche als Hauptkompetenzen sozusagen den Kern der sprachlichen Kompetenz bilden.

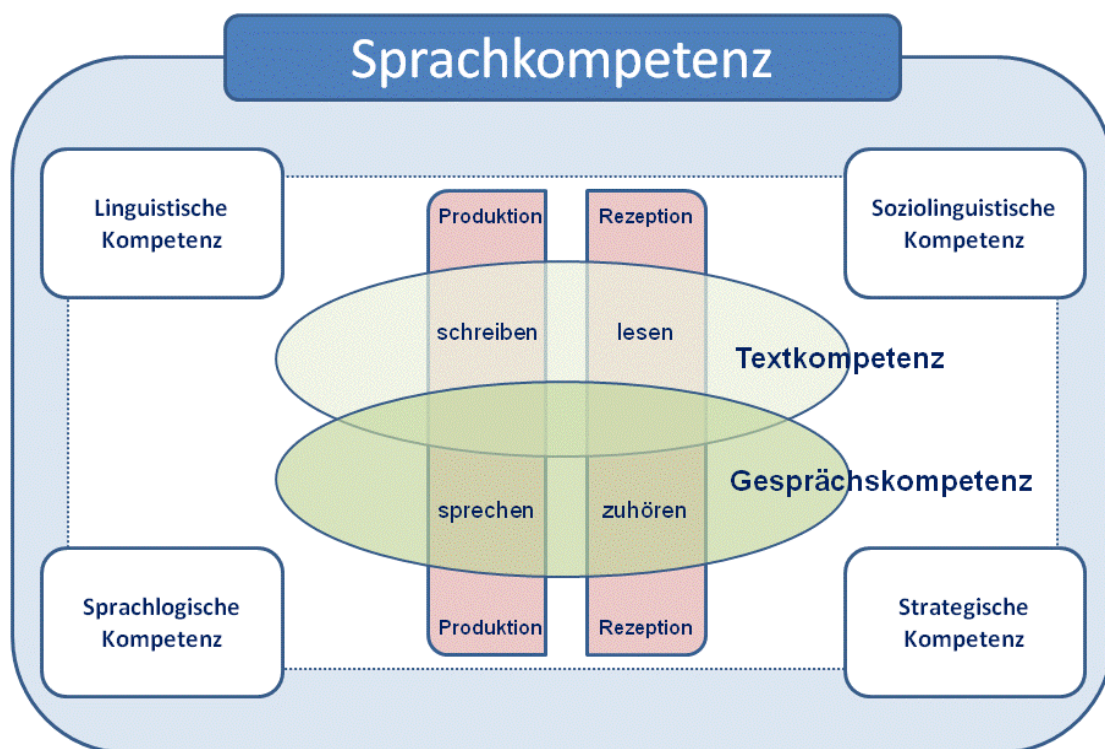


Abb. 1: Definition der Sprachkompetenz

Die linguistische Kompetenz umfasst dabei sowohl Wortschatz als auch Grammatik. Sie gliedert sich in die Teilgebiete Lexikologie, Morphologie, Semantik, Phonologie und Syntax (vgl. EUROPARAT 2001, 110). Die soziolinguistische Kompetenz befähigt Personen, in unterschiedlichen Situationen mit verschiedenen Personen adäquat umzugehen; d. h. unterschiedliche Sprachregister situationsadäquat anzuwenden, so z. B. die Höflichkeitskonventionen der anderen Kultur oder auch sprachliche Variationen entsprechend der Berufszugehörigkeit zu kennen und erfolgreich zu praktizieren. Die sprachlogische Kompetenz ermöglicht das Verständnis und die Diskussion über komplexe Sachverhalte und Texte. Mithilfe der strategischen Kompetenz können Sprachprobleme erkannt, Sprache bewusst und Problemlösungsstrategien sinnvoll angewendet werden (vgl. PORTMANN-TSELIKAS 1998, 53ff.). Die Text- und die Gesprächskompetenz sind dabei nicht vollständig separierbar, da sowohl inner-

halb eines Textes Elemente der mündlichen Kommunikation als auch in einem Gespräch textartige Elemente enthalten sein können. Zudem gründen sie beide auf den vier Grundkompetenzen der Sprachkompetenz.

Interkulturelle Kompetenz

Aufgrund der zunehmenden Internationalisierung treffen verschiedene Kulturen, Religionen und Werte längst nicht mehr nur während des beruflichen (oder privaten) Auslandsaufenthaltes aufeinander; vielmehr zeichnet sich unsere Gesellschaft durch einen „bunten Mix“ aus, der aus unserem Alltag nicht mehr wegzudenken ist. Jener „bunte Mix“, auch kulturelle Überschneidungssituation genannt (vgl. KIEL 2001, 10), welcher die Begegnung und das Kennenlernen zahlreicher verschiedener Kulturen zulässt, kann aber auch Probleme verursachen. Überwiegt die Unwissenheit über die andere Kultur und deren Werte, können Unsicherheit sowie Berührungängste, im schlimmsten Fall sogar Abneigung, Stereotypen sowie Rassismus die Folge sein (vgl. ebd. 10f.). Gerade deshalb darf interkulturelle Kompetenz nicht lediglich vor bzw. während eines Auslandsaufenthaltes entwickelt werden können, sondern muss innerhalb der Beruflichen Bildung gefördert werden (vgl. OVER/ MIENERT 2006, 50). Interkulturelle Kompetenz umfasst dabei nicht nur fremdsprachliche Kenntnisse, sondern gliedert sich in drei Teilkompetenzen (vgl. im Folgenden ebd., 48; KREMER 2006, 3 sowie KIEL 2001, 13): Der *interkulturellen Sachkompetenz* sind dabei zwar die fremdsprachlichen Kenntnisse (wie bspw. die Fremdsprache Englisch, welche derzeit in der dualen Ausbildung am häufigsten vertreten ist), aber eben auch Kenntnisse der zu erlernenden Zweitsprache (bspw. Deutsch als Zweitsprache (DaZ) für Jugendliche mit Migrationshintergrund) sowie anderer Sprachen (wie die verschiedenen Muttersprachen der Mitschüler) zuzuordnen. Allerdings werden jedoch DaZ sowie den verschiedenen (Herkunfts-)Sprachen im derzeitigen deutschen Berufsschulunterricht kaum Beachtung geschenkt. Die *interkulturelle Sozialkompetenz* beinhaltet die Empathie für Menschen anderer Herkunft. Die *interkulturelle Selbstkompetenz* bedeutet einen reflexiven Umgang mit den eigenen Werten sowie den Einflüssen anderer Sprachen und Kulturen auf das eigene Leben und die eigene berufliche Situation. Zusammen ermöglichen die drei Teilkompetenzen der interkulturellen Kompetenz eine angemessene und erfolgreiche Orientierung sowie Kommunikation und Interaktion in den kulturellen Überschneidungssituationen.

2.2 Sprachkompetenz und interkulturelle Kompetenz als Basis für Berufsausbildungserfolg, gesellschaftliche Integration sowie internationale (Handels-)beziehungen

Sowohl Sprachkompetenz als auch interkulturelle Kompetenz sind wesentliche Voraussetzung für die Teilkompetenzen der Handlungskompetenz. Berufliche Handlungskompetenz in Form von Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz ermöglicht berufliche Tüchtigkeit und Mündigkeit und damit den Berufsausbildungserfolg des Einzelnen. Die Integration des Einzelnen in die Arbeitswelt bedeutet gleichzeitig soziale Integration in die Gesellschaft, denn „[w]as ich in dieser Gesellschaft bin, das bin ich durch meinen Beruf“ (GRUNDMANN 2007, 21).

Sachkompetenz kann jedoch nur erreicht werden, wenn genügend Sprachkompetenz im Sinne der linguistischen Kompetenz vorhanden ist, da ansonsten Texte in mündlicher oder schriftli-

cher Form weder rezeptiv noch produktiv oder kognitiv verarbeitet werden können. Im sozialen Umgang miteinander ist Sprachkompetenz im Sinne der soziolinguistischen Kompetenz von wesentlicher Bedeutung, da es zum Aufbau von sozialen Beziehungen zu Anderen stets der Sprache bedarf. Des Weiteren kann der Mensch erst über sich nachdenken, Dinge kritisch beurteilen und Selbstkompetenz erlangen, wenn eine sprachlogische sowie eine strategische Kompetenz vorhanden sind. Diese Selbstkompetenz bildet die Grundlage für berufliche Mündigkeit in Form eines gesellschaftlichen, demokratischen und persönlichkeitsbezogenen Denkens.

Doch auch die interkulturelle Kompetenz ist für den Aufbau von Sachkompetenz, vor allem im Zuge der zunehmend international ausgerichteten Berufsbilder, relevant. Sachkompetenz in Form von Fachkenntnissen im Aufgabenbereich, internationale Berufserfahrung, Kenntnisse des zielkulturellen Technologiestandes sowie Markt-, Rechts- und Betriebskenntnisse können nur aufgebaut werden, wenn u.a. die entsprechenden Fremd-/ Zweitsprachenkenntnisse vorhanden sind (vgl. BOLTEN 2001, 108). Die kritische Reflexion der eigenen Sprache und das Erlernen einer anderen Sprache fördern die Empathie für Andere (und deren Kultur) und damit die Sozial- und Selbstkompetenz des Einzelnen.

Dabei sind Sprachkompetenz sowie interkulturelle Kompetenz in ihrer Bedeutung für die angestrebte Handlungskompetenz keineswegs isoliert zu betrachten. Vielmehr ist (Mutter-) Sprachkompetenz im Sinne der Interdependenztheorie wesentliche Voraussetzung für das Erlernen einer weiteren Fremdsprache bzw. Zweitsprache. Auszubildende mit Migrationshintergrund sehen sich mit der Situation konfrontiert, nicht nur eine neue Sprache erlernen zu müssen, sondern die eigenen kulturellen Werte mit den neu erlebten in Beziehung zu setzen. Aber auch deutschsprachige Auszubildende können die Kultur und Sprache ihrer ausländischen Mitschüler und Kollegen nur verstehen und interkulturelle Kompetenz aufbauen, wenn sie sich zuvor kritisch mit ihrer eigenen Sprache und der eigenen Kultur auseinandergesetzt haben. Das Erlernen einer anderen Sprache (eventuell auch der Einblick in die verschiedenen Sprachen der Mitschüler) forciert gleichzeitig also wieder die Auseinandersetzung mit der eigenen Muttersprache und Kultur.

Sprachkompetenz und interkulturelle Kompetenz sind daher interdependent und als wesentliche Grundkompetenzen der Handlungskompetenz in der Berufsausbildung zu fördern. Abbildung 2 zeigt die Einordnung der Sprachkompetenz und der interkulturellen Kompetenz in die Berufsausbildung (in Anlehnung an JUNGKUNZ 1995, 72: Theoretisches Modell des Berufsausbildungserfolges). Ein erfolgreicher Berufsausbildungsabschluss fördert dabei die berufliche und soziale Integration des Jugendlichen in die Gesellschaft. Die zunehmende Verflechtung von Wirtschaftsmärkten und dadurch entstehende multikulturelle Gesellschaften erfordern eine Förderung der Sprachkompetenz und der interkulturellen Kompetenz nicht nur in der Berufsausbildung, sondern auch darüber hinaus durch stetige Weiterbildung. Nur dann ist das Ziel, sowohl gesellschaftlich als auch als Wirtschaftsnation den nationalstaatlichen Egoismus und „monolingualen Habitus“ (vgl. GOGOLIN 2001, 1) aufzugeben und wettbewerbsfähig zu bleiben, erreichbar. Deutschland als Wirtschaftsnation kann seine internationale Stellung nur dann aufrecht erhalten und internationale Handelsbeziehungen pflegen, wenn die Arbeitnehmer nicht nur fachlich, sondern auch (mehr-) sprachlich sowie interkulturell ausge-

bildet und damit international einsetzbar sind, gleichzeitig aber auch die deutsche Gesellschaft offen ist für internationale Unternehmen sowie Arbeitnehmer, die ihren Standort nach Deutschland verlegen wollen.

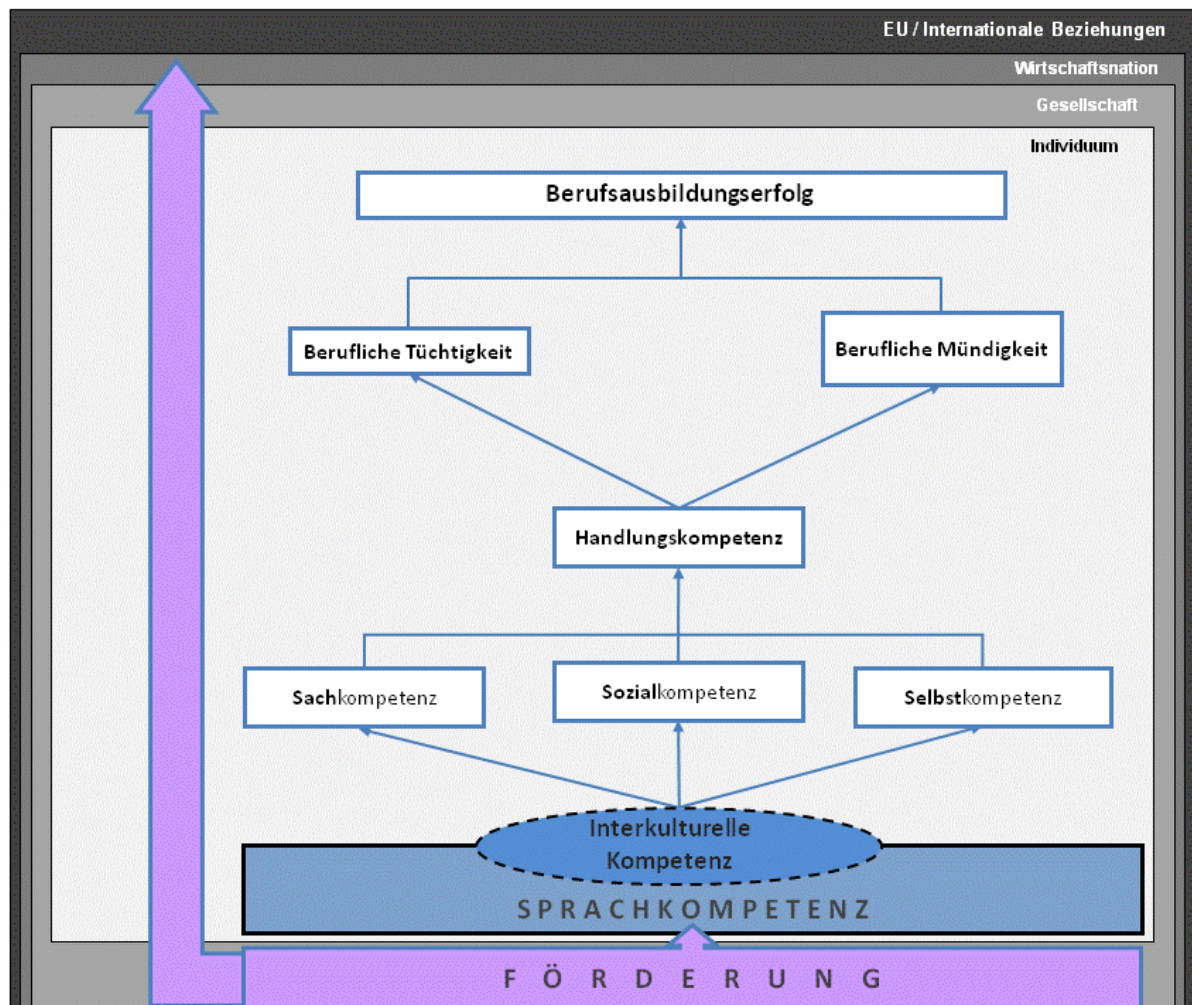


Abb. 2: Einordnung der Sprach- und der interkulturellen Kompetenz

3 Förderung der Sprachkompetenz und der interkulturellen Kompetenz in der dualen Ausbildung

Da es sowohl muttersprachigen als auch nicht-muttersprachigen Berufsschülern häufig an standardsprachlichen Fähigkeiten mangelt, können viele keine Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz aufbauen. Die Folgen sind eine fehlende berufliche Handlungskompetenz und damit einhergehend das Scheitern in der Berufsausbildung. Fördermaßnahmen, welche dies zu verhindern versuchen, müssen daher bei der Sprachkompetenz ansetzen. Inwieweit das Lernfeldkonzept die Notwendigkeit der Förderung von Sprachkompetenz und interkultureller Kompetenz berücksichtigt, soll im Folgenden analysiert werden.

3.1 Eine Analyse von Curriculumstruktur und -inhalten des Lernfeldkonzepts

Seit der Einführung des Lernfeldkonzepts traten immer wieder dieselben Kritikpunkte auf, wie bspw. mangelnde Umsetzung oder Verfolgung eines heimlichen Lehrplans, die fehlende

Anleitung zur Umsetzung, eine fehlende Professionalisierung des Lehrpersonals sowie das bisher noch unangepasste Prüfungswesen (vgl. STEINEMANN/ GRAMLINGER 2003, 6ff. sowie BRUCHHÄUSER 2009, 434). Diese auch heute noch bestehenden Mängel behindern, dass das Lernfeldkonzept von allen Lehrkräften akzeptiert und umgesetzt wird. Zugleich verschärft sich in der Wissenschaft die Diskussion um Fach- oder Handlungssystematik (vgl. CLEMENT 2003 sowie KREMER 2003).

Generell sieht die Autorin die Vorteile des Lernfeldkonzepts, welches Handlungskompetenz mittels handlungsorientiertem Unterricht fördern möchte. Gerade durch das Abbilden der Handlungssituationen des Berufs in schulische Lernsituationen und das fächerübergreifende prozessuale Lernen können die Schüler den Sinn ihres Lernens besser erkennen und sogar ihr Interesse und ihre Motivation steigern. Berufliche Handlungssituationen beinhalten jedoch auch immer sprachliche Tätigkeiten, so dass diese in den Lernfeldcurricula ebenso berücksichtigt werden sollten.

Der Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Industriekaufmann/ Industriekauffrau der KMK soll hier als Beispiel dienen. Er integriert teilweise berufsbezogene sprachliche Inhalte in die Lernfelder (Verhandlungstechniken, Präsentationsgrundsätze und Kommunikationsregeln) (vgl. KULTUSMINISTERKONFERENZ 2002). Auf die nicht mehr zu vernachlässigende Förderung der interkulturellen Kompetenz wird im Rahmenlehrplan indirekt hingewiesen (vgl. KULTUSMINISTERKONFERENZ 2002, 4: „[f]riedliche[s] Zusammenleben von Menschen, Völkern und Kulturen in einer Welt unter Wahrung kultureller Identität“). Gleichzeitig beinhalten einige Lernfelder die fremdsprachige Kommunikation. Es zeigen sich somit zumindest erste Ansätze, sprachliche sowie interkulturelle Inhalte in die Lernfeldcurricula aufzunehmen. Problematisch ist jedoch, dass Lehrpläne im Gegensatz zu Ausbildungsverordnungen und Rahmenlehrplänen, welche bundesweit gelten, von den Ländern in eigener Zuständigkeit erarbeitet werden. Das heißt, der Rahmenlehrplan der KMK kann übernommen oder auch in veränderter Weise selbst vom jeweiligen Bundesland gestaltet werden. Der Bildungsplan des Landes Baden-Württemberg für den Ausbildungsberuf des Industriekaufmanns bspw., welcher die Lernfelder des Rahmenlehrplans zu Schwerpunkten ordnet, greift die Inhalte des Rahmenlehrplans der Kultusministerkonferenz nur teilweise auf (vgl. MINISTERIUMS FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BW 2008). Sowohl die nach KMK in die Lernfelder integrierte berufsbezogene Sprachförderung als auch die fremdsprachige Kommunikation lässt der Bildungsplan Baden-Württembergs außen vor. Stattdessen wird der Erwerb von fremdsprachlichen Kompetenzen lediglich als Wahlpflichtbereich angeboten. In Baden-Württemberg sieht das Lernfeldcurriculum daher nur rein beruflich-fachliche Inhalte vor (ohne die damit einhergehenden berufssprachlichen Inhalte). Die Berufsschule jedoch hat die Aufgabe, „den Schülerinnen und Schülern berufliche und allgemeine Lerninhalte unter besonderer Berücksichtigung der Anforderungen der Berufsausbildung zu vermitteln“ sowie die vorher erworbene allgemeine Bildung zu erweitern (KULTUSMINISTERKONFERENZ 2002, 3). Da das Lernfeldcurriculum diesen Auftrag nicht abdecken kann, müssten daher sowohl die allgemeinen (sprachlichen) als auch die berufsbezogenen sprachlichen Inhalte im Deutschunterricht vermittelt werden. Der Deutschunterricht an berufsbildenden Schulen scheint dafür prädestiniert, die sprachlichen Schwächen der Auszubildenden individuell zu diagnostizieren und dann zu fördern. Doch diese in der Theorie leicht implementierbare För-

derdiagnostik stößt auf erhebliche Probleme in der praktischen Umsetzung, welche vor allem lehrplan- und prüfungstechnischer Natur sind und im Folgenden skizziert werden sollen.

Der originäre Auftrag des Deutschunterrichts, auch im berufsbildenden Bereich, ist die Förderung der Kompetenz, fundiert mit sprachlichen Informationen und mit ihnen verknüpften Konnotationen umgehen zu können (vgl. KASCHEL 2004, 82). Bei der Umsetzung dieses Auftrags stoßen die Lehrer erstens auf das uneinheitliche Niveau der Schüler in Form von Hauptschülern, Realschülern, aber auch Schülern mit Abitur oder mit bereits beendeter Ausbildung, die nun eine zweite Ausbildung ansteuern. Dies müssen die Lehrkräfte beachten, sich gleichzeitig aber auch an Lehrpläne und Lernziele halten (vgl. HUBACH 1984, 4).

Das zweite große Problem bildet die geringe Stundenanzahl des Deutschunterrichts. Dieser findet an berufsbildenden Schulen eine Stunde pro Woche statt, so dass wenig Zeit für Übungen und Wiederholungen bleibt. Gleichzeitig zwingt diese geringe Stundenanzahl die Lehrkräfte, Themenschwerpunkte aus dem Lehrplan auszuwählen und zu entscheiden, welche Themen nicht behandelt werden, da die Zeit nicht für alle vorgegebenen Themen ausreicht. Da die Lehrkraft die Schüler bestmöglich auf die Abschlussprüfungen vorbereiten möchte, werden die Themen ausgespart, welche nicht Bestandteil der Abschlussprüfungen sind. Auffällig ist hier, dass sich die sechs Aufgabentypen in der vom Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg gestellten Abschlussprüfung immer auf Erzählungen, Zeitungsartikel und Themen aus dem Privatleben beziehen (vom privaten Geschäftsbrief über Stellungnahmen zum Führerschein ab 17 oder Beschreiben eines Schaubilds über das Single-Dasein der Deutschen) und nicht auf innerhalb des Ausbildungsberufs relevante Themen und Inhalte. Die Lehrkraft, welche sich an den Abschlussprüfungen orientiert und somit einen „heimlichen Lehrplan“ verfolgt, wird demnach häufig berufsbezogene Elemente des Deutschlehrplans aufgrund von Zeitmangel und Irrelevanz für die Endprüfungen nicht oder nur teilweise behandeln. Zwar soll mit dem Lehrplan allgemeine und berufliche Bildung gleichermaßen gefördert werden (vgl. MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT 1998, 8), doch kann dies nicht erreicht werden, solange sich die Lehrkräfte an einer nach allgemein bildenden Inhalten ausgerichteten Abschlussprüfung orientieren. Zudem widerspricht dies der häufig geäußerten Meinung (vgl. bspw. GRUNDMANN 2005, 160ff.), die Berufsschulen würden sich zu sehr an den Wünschen der Ausbildungsbetriebe ausrichten und sozusagen „kundenorientiert“ die allgemein bildenden Inhalte vernachlässigen.

Auch die fehlende Anerkennung durch die Ausbildungsbetriebe und nicht selten ebenso durch die Fachlehrerkollegen macht es den Deutschlehrern schwer, effizient zu arbeiten. Kammern und Ausbildungsbetriebe sehen die Sprachförderung der Schüler nicht als Aufgabe der berufsbildenden Schulen, sondern der allgemein bildenden. Für die Ausbildungsbetriebe ist im Deutschunterricht der berufsbildenden Schulformen daher vor allem der Berufsbezug ausschlaggebend. Alles andere wird als überflüssiger Luxus diffamiert (vgl. GRUNDMANN 2007, 53ff.). Dies zeigen die unterschiedlichen Interessen von Berufsschulen und Ausbildungsbetrieben bzw. die Problematik der Berufsschulen, die Wünsche der Ausbildungsbetriebe, sozusagen „kundenorientiert“, umzusetzen. Der Deutschunterricht an der Berufsschule sieht sich hier der schon seit vielen Jahren bestehenden Kontroverse zwischen allgemein bildenden und berufsbildenden Inhalten gegenüber. Viele Verantwortliche in den Unternehmen

sind sich noch nicht bewusst, dass alleine fachspezifische Qualifikationen noch nicht ausreichen und messen daher dem allgemein bildenden Fach „Deutsch“ an berufsbildenden Schulen auch keinen hohen Stellenwert bei. Passt sich die Berufsschule dagegen den Wünschen der Ausbildungsbetriebe an, widerspricht dies dem Prinzip der dualen Ausbildung, nach dem die Lernorte Betrieb und Teilzeit-Berufsschule als gleichwertig zu sehen sind. An den Schulen würden dann überwiegend nur noch fachspezifische und an den Prozessen der Unternehmen ausgerichtete Kenntnisse vermittelt werden, wodurch aber weniger Zeit für die allgemeinen Kompetenzen bliebe.

Ein Blick auf den bayerischen Deutschlehrplan für die Berufsschule zeigt, dass hier bereits die heterogenen Förderbedürfnisse der Berufsschüler erkannt und Lösungsmöglichkeiten gesucht wurden. Dieser Deutschlehrplan weist sowohl allgemeine als auch berufliche Inhalte aus und unterscheidet zwischen Förder-, Standard- und Aufbauprogramm. Der Lehrer hat dann je nach Leistungsstärke seiner Klasse Wahloptionen (vgl. BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS 2009). Ob dies in der Praxis tatsächlich so einfach gehandhabt werden kann, gerade wegen der Heterogenität innerhalb einer Klasse und den geringen Stundenzahlen, bleibt fraglich.

Freilich kann im Rahmen dieses Beitrags keine genaue Analyse der Lehrpläne aller Bundesländer erfolgen. Ein Blick allein auf die Lehrplangestaltung des Bundeslandes Bayern zeigt jedoch, wie unterschiedlich diese erfolgen kann und wie notwendig eine bundeseinheitliche Regelung ist, um deutschlandweit die gleiche Förderung an Sprachkompetenz und interkultureller Kompetenz zu gewährleisten. In der Lehrplanrichtlinie des BAYERISCHEN STAATSMINISTERIUMS FÜR UNTERRICHT UND KULTUS für Industriekaufmann / Industriekauffrau (2002) wird zum einen die berufsbezogene Sprachförderung des Rahmenlehrplans der KMK in den Lernfeldern aufrecht erhalten (vgl. ebd.), zum anderen aber auch ebenso interkulturelle Kompetenz durch den Inhaltsaspekt fremdsprachige Kommunikation explizit ausgewiesen. Zusätzlich erweitern der fest vorgesehene Englischunterricht sowie die Möglichkeit des DaZ-Unterrichts an beruflichen Schulen die Förderung der interkulturellen Kompetenz. In Baden-Württemberg dagegen findet man weder in den Bildungsplänen für die Ausbildungsberufe, noch im Lehrplan für das Fach Deutsch eine eindeutige Thematisierung der interkulturellen Kompetenz (wenn überhaupt, dann minimal, indem Themenkreise wie „Heimat und Fremde“ oder „Anderssein – Vorurteile, Randgruppen“ vorgeschlagen werden) (vgl. MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BW 1998, 19).

Zusammenfassend lassen sich folgende Probleme des Lernfeldcurriculums festhalten:

1. Sprachliche und interkulturelle Tätigkeiten, welche sehr wohl Teil von beruflichen Handlungssituationen sind, werden kaum berücksichtigt. Durch die fehlende bundeseinheitliche Vorgabe der Inhalte des Lernfeldcurriculums können diese sogar gänzlich vernachlässigt werden (bspw. Baden-Württemberg).
2. Durch die rein an beruflichen Handlungssituationen ausgerichteten Lernfelder, verschiebt sich die Kontroverse zwischen allgemeiner und beruflicher Sprachbildung in den Deutschunterricht. Dort aber fehlen die notwendigen curricularen sowie systematischen Voraussetzungen, um dieses Problem bewältigen zu können.

3.2 Erste Förderungsversuche und (aktuelle) Modellprojekte

Einige sprachfördernde Projekte an Berufsschulen versuchten bereits, die curricularen Mängel auszugleichen. So zum Beispiel lieferte der BLK-Modellversuch „Vocational Literacy – Methodische und sprachliche Kompetenzen in der beruflichen Bildung (VOLI)“ einen Pool an Materialien, den „Baukasten Lesediagnose“. Mit dessen Hilfe können Lesekompetenzen der Berufsschüler von allen Lehrern, also auch Nicht-Deutschlehrern, diagnostiziert und gefördert werden (vgl. BIEDEBACH 2006). Ein in Köln entwickeltes Diagnoseverfahren – der Lesetest für Berufsschüler LTB³ –, diagnostiziert die Lesekompetenz von Berufsschülern und ähnelt dem VOLI-Modell in einigen Punkten. Der Lesetest wurde im Rahmen des Projekts „Leseförderung in der Berufsbildung“ entwickelt, welches sowohl Förderinstrumente wie Lesekarten oder Lesewochen, als auch Schulungen für Lehrer entwickelt hat (vgl. BECKER-MROTZEK et al. 2006). Auch hier wird der Fokus jedoch lediglich auf die Lesekompetenz sowie allgemein bildende Inhalte gelegt. Das Berliner Projekt („SPAS“) betont dagegen berufsspezifische Inhalte durch ein Sprachstandsfeststellungsverfahren sowie berufsfeldbezogene in die Lernfelder integrierte Sprachförderbausteine, hält gleichzeitig aber weiterhin an der allgemeinen Sprachbildung in Form des Deutschunterrichts fest. Das 2008 mit dem Deutschen Innovationspreis für nachhaltige Bildung ausgezeichnete Modell setzt inzwischen sogar geschulte „Sprachbeauftragte“ an den beteiligten Berufsschulen ein (vgl. ANDREAS et al. 2010). Nachteil ist allerdings, dass SPAS noch nicht auf viele, insb. kaufmännische Ausbildungsberufe anwendbar und der Erfolg des Projekts in starkem Maß vom Engagement der Schulen und Lehrkräfte abhängig ist. Das gleiche Problem findet sich auch im Schweizer Projekt „Deutschförderung in der Lehre“. Auch hier soll Sprachförderung sowohl im Deutsch- als auch im Fachunterricht gefördert werden. Gleichzeitig sollen Trainingspakete das Sprachförderungsangebot abrunden und gravierende Mängel der Schüler ausgleichen (vgl. NODARI/ SCHIESSER 2003, 10f.). Nicht mehr von Initiativideen und lobenswertem Engagement einzelner Schulen abhängig ist das bereits in die Lehrpläne implementierte Projekt „Sprache als eine berufliche Kompetenz“ in Südtirol. Es zeigt, dass sich Lernfeldkonzept und berufsbezogene Sprachförderung nicht ausschließen, sondern vereint werden können (vgl. NITZ 2009). Dem voraus ging zuerst eine Verdoppelung der Stunden des Sprachunterrichts in der Berufsschule, um ein Bewusstsein zu schaffen und die Beteiligten für die enorme Wichtigkeit der Sprachkompetenz als berufliche Kompetenz zu sensibilisieren – ein Bewusstsein, welches in den deutschen und vor allem baden-württembergischen Berufsschulen noch zu wenig vorhanden ist.

Deutlich ist, dass weiterhin Uneinigkeit über die Diskussion um allgemeine vs. berufliche Bildungsinhalte im Deutschunterricht besteht und viele Projekte weiterer Forschung, Verbesserungen und Evaluationen bedürfen. Andere berücksichtigen lediglich die Lesekompetenz und nicht die Sprachkompetenz in all ihren Teilkompetenzen. Auffallend ist auch, dass in keinem der genannten Projekte die Unternehmen als Sprachförderungsinstanzen auftreten. Auch die Förderung der interkulturellen Kompetenz findet oft noch keine ausreichende Berücksichtigung. Der nächste Abschnitt dieses Beitrags zeigt, inwieweit Anpassungen in den Curricula und dem Prüfungswesen notwendig sind und wie die scheinbaren Kontroversen des Dualen Systems (Handlungssystematik vs. Fachsystematik sowie allgemeine vs. betriebliche Bildung) in einem Fördermodell nebeneinander bestehen können.

4 Notwendige Veränderungen (des Lernfeldkonzepts) im Dualen System

4.1 Der Berufsschulunterricht zwischen Handlungs- und Fachsystematik sowie allgemeiner und beruflicher Bildung – ein Lösungsansatz

Seit mehr als 200 Jahren bietet die Kontroverse zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung Anlass zur Diskussion. Schon HUMBOLDT, KERSCHENSTEINER und SPRANGER setzten sich mit dieser Frage auseinander. Nach KERSCHENSTEINER soll die Sprachkompetenz im Medium beruflicher Inhalte gefördert werden, wodurch allgemeine Bildung erlangt werden könne. Für SPRANGER dagegen sind, teilweise in Anlehnung an KERSCHENSTEINER und HUMBOLDT, in den 20er Jahren des 20. Jahrhunderts sowohl die allgemein bildenden als auch die berufstheoretischen Kenntnisse wichtig. Damit prägte er den Begriff des sogenannten „doppelten Erziehungs- und Bildungsauftrags“ der Berufsschulen (vgl. GRUNDMANN 2001, 30ff.), welcher sich auch in §10 des SCHULGESETZES BADEN WÜRTTEMBERG widerspiegelt. Die Aufgabe der Berufsschule besteht darin, nicht nur fachtheoretische Kenntnisse zu vermitteln, sondern auch die allgemeine Bildung der Berufsschüler fortzusetzen (vgl. 1983).

Ohne allgemein bildende Inhalte und standardsprachliche Fähigkeiten ist kein Erwerb von fachspezifischen Sprachkenntnissen und berufsbezogenen Fachinhalten möglich. Gerade durch einen „kundenorientierten Unterricht“ an Berufsschulen, in dem den Schülern nur noch die berufsspezifischen Kenntnisse und Fertigkeiten entsprechend einem statischen Berufsbild vermittelt werden, „verkümmern“ die eigentlich notwendigen Fähigkeiten der Schüler, wie Empathie, kritische Reflexion, Kommunikationsfähigkeit und damit ihre Persönlichkeit. Sie werden zu „einseitigen Banausen“, die zwar angepasst sind im Sinne eines derzeit nachgefragten Fähigkeitskatalogs, denen aber die Fähigkeit fehlt, über ihr berufliches Tun nachzudenken und gegebenenfalls auch veraltetes Wissen zu erneuern. „Kundenorientierter“ Unterricht führt demnach durchaus zu beruflicher Tüchtigkeit, aber kaum zu beruflicher Mündigkeit. Sprachliche Förderung als allgemein bildendes Lernziel sollte daher auf jeden Fall Bestandteil des Unterrichts in der Berufsschule sein (vgl. GRUNDMANN 2005, 160f.).

Das Ergebnis der Diskussion um allgemeine und berufliche Bildung an Berufsschulen ist, dass es sich nur um einen scheinbaren Gegensatz handelt, denn allgemeine und berufliche Bildung sind eng miteinander verbunden. Der Mensch braucht immer beides: die berufliche Bildung, um das gesellschaftliche Leben und die allgemeine Bildung, um das Leben als Individuum zu bestehen. Daher sind berufliche und allgemeine Bildung gleichermaßen wichtig. Allgemeine Bildung darf deshalb keineswegs während der beruflichen Ausbildung vergessen werden (vgl. GRUNDMANN 2007, 10). Ein Unterricht, der nur Fachwissen vermittelt, erzeugt vielleicht kurzfristig gute „Fachmänner“, die angepasst, aber nicht anpassungsfähig sind, da „sie wohl mitmachen, aber nicht mitdenken.“ (ebd., 58).

Die Lösung der Kontroverse zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung im Berufsschulunterricht impliziert gleichzeitig die Lösung der Frage nach Handlungs- oder Fachsystematik. Da die allgemeinen sprachlichen sowie außerbetrieblichen interkulturellen Fähigkeiten nicht in die berufsbezogenen ausgerichteten Lernfelder in dem erforderlichen Maß integriert werden können, legitimiert dies den Deutschunterricht als Fach, welches berufsübergreifende Fähig-

keiten fördert. Gleichzeitig können so durch die Fachsystematik die Standards des mittleren Bildungsabschlusses weiterhin erreicht werden, und zwar ausbildungsberufsunabhängig. Das Weiterführen der Handlungssystematik bei den Lernfeldern ermöglicht dabei eine inhaltliche Nähe zur Praxis. Würden die Lernfelder noch explizit um berufsbezogene sprachliche und interkulturelle Inhalte ergänzt werden, könnte dies eines der derzeit noch bestehenden Mankos des Lernfeldkonzepts aufheben. Wie der Berufsschulunterricht und das Duale System den Spagat zwischen allgemeiner und betrieblicher Bildung sowie Fach- und Handlungssystematik schaffen können (bei gleichzeitiger Förderung von Sprachkompetenz und interkultureller Kompetenz), zeigt das im Folgenden vorgestellte Fördermodell.

4.2 Das fünfgliedrige Fördermodell für Sprachkompetenz und interkulturelle Kompetenz

Da eine Förderung der Handlungskompetenz ohne Förderung der Sprachkompetenz (und inzwischen auch der interkulturellen Kompetenz) nicht möglich ist, das bisherige Lernfeldkonzept die Förderung dieser beiden Kompetenzen jedoch nicht berücksichtigt, muss das Lernfeldkonzept zwingenderweise erweitert werden. Neben einer solchen Erweiterung des Lernfeldkonzepts, machen eine stärkere Integration der Förderung der Sprachkompetenz und der interkulturellen Kompetenz in das duale Ausbildungssystem weitere Veränderungsmaßnahmen notwendig, welche im Folgenden erläutert werden sollen.

In einem System der optimalen Förderung sind sowohl die allgemeine (sprachliche) Bildung als auch die berufliche Bildung zu fördern. Dies kann über ein Fördermodell erreicht werden, welches zum einen die Kooperation der Lehrkräfte untereinander, aber auch der Lernorte Berufsschule und Unternehmen erforderlich macht. Ein solches Sprachfördermodell schult in der ersten, wie bisher nach der Fachsystematik ausgelegten Stufe die allgemeinen sprachlichen und außerbetrieblichen Fähigkeiten im Sinne der hier definierten Grundkompetenzen der Sprachkompetenz (wie Rechtschreibung, Grammatik, Sprachnormbewusstsein etc.) unter Einbeziehung interkultureller Aspekte (bspw. Reflexion der eigenen Sprache sowie der Sprache und Werte Anderer). Dies stellt weiterhin sicher, dass mit dem Berufsabschluss die Standards des mittleren Bildungsabschlusses erreicht werden. Zum anderen werden jedoch der berufsbezogene Sprachunterricht (wie bspw. Texte in Fachsprache verstehen, Kundengespräche führen, Präsentationstechniken anwenden) sowie interkulturelle Aspekte im Beruf (z. B. Berufsbilder und -verständnis anderer Nationen kennen lernen, Fachbegriffe in einer anderen Sprache verstehen) als Inhalte eines Lernfelds ausgewiesen und in konkrete Lernsituationen einbezogen (hier ist bspw. eine Förderung ähnlich dem durch den Europäischen Sozialfond geförderten Berliner Modellprojekt SPAS denkbar). Deutschlehrer unterrichten dabei die berufsbezogenen sprachlichen Inhalte in den Lernfeldern mittels team-teaching. Andere, einfachere sprachliche Inhalte innerhalb der Lernfelder können auch von geschulten Fachlehrern in den Unterricht integriert werden. Als Drittes fördert ein fremdsprachliches Wahlpflichtfach die Sprachkompetenz und interkulturelle Kompetenz des Berufsschülers. Hier kann der Schüler bspw. auf Empfehlung des Deutschlehrers DaZ wählen oder eine andere (Wirtschafts-)sprache. Erstrebenswert wäre es hier, nicht nur die gängigen als *lingue franche* geltenden Sprachen, wie Englisch oder Spanisch, anzubieten, sondern auch das kulturelle Verständnis und Miteinander fördernde Sprachen wie Chinesisch, Arabisch oder Türkisch. Als vierte

Instanz der Sprachförderung innerhalb der Berufsausbildung könnten Trainingspakete, welche die jeweilige Lehrkraft den Schülern bei Bedarf empfiehlt, helfen, Lesetechniken bzw. das Verstehen von Fachtexten einzuüben (vgl. NODARI/ SCHIESSER 2003). Zur Unterstützung des kulturellen und respektvollen Miteinander in der Klasse sind im Falle von Differenzen und Streitpunkten in der Klasse Trainingspakete zur interkulturellen Kompetenz denkbar, bspw. das Thematisieren von unterschiedlichen Kulturen und Religionen. Die fünfte Instanz schließlich stellt der Lernort Unternehmen dar, welcher durch unternehmensspezifische Förderangebote wie Kommunikations- oder interkulturelle Kompetenz-Trainings, die Fähigkeiten seiner Mitarbeiter auf seine speziellen Wünsche und internationalen Bedürfnisse hin ausrichten kann.

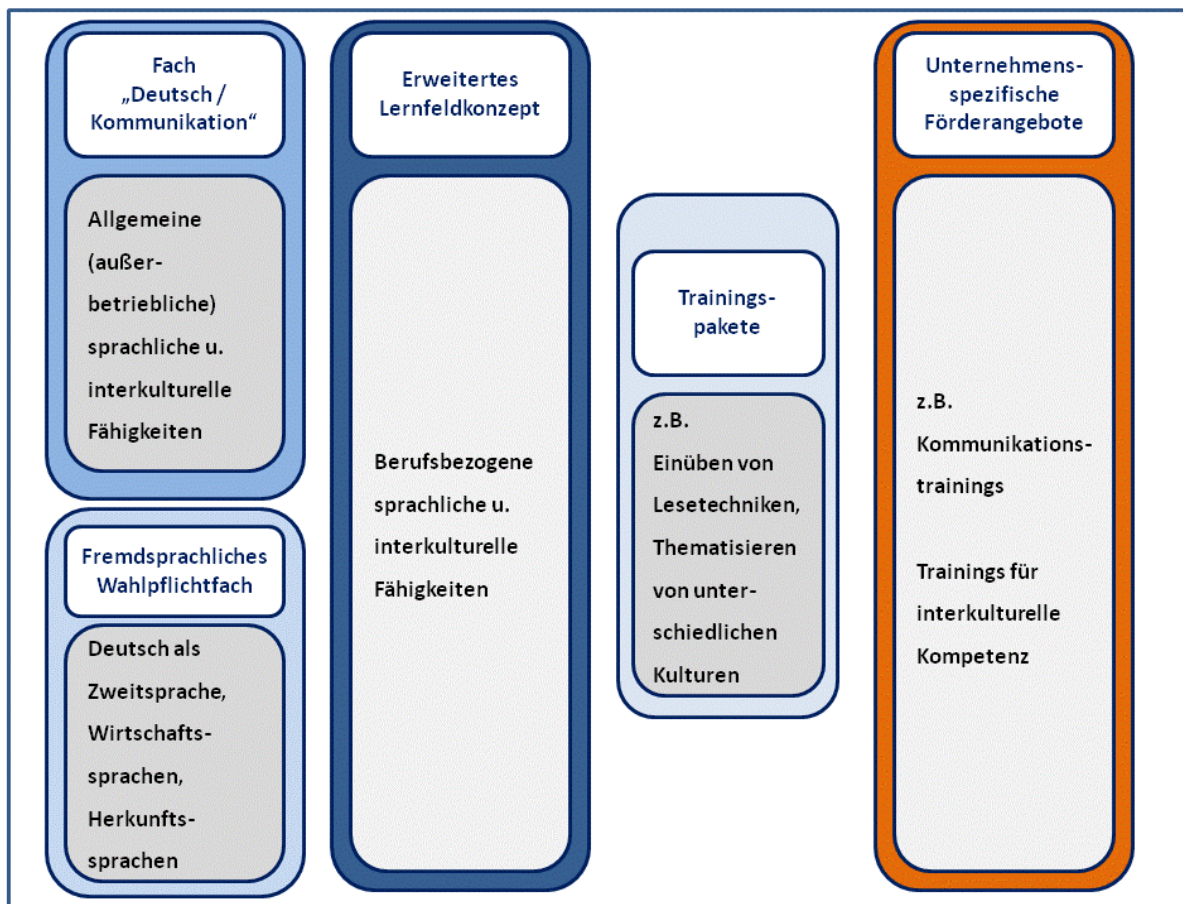


Abb. 3: Das fünfgliedrige Fördermodell der Sprach- und interkulturellen Kompetenz

Das fünfgliedrige Fördermodell kollidiert jedoch mit den derzeitigen Gegebenheiten des Dualen Systems. Die Fachlehrer beklagen eine immense Stoffmenge bei gleichzeitig fehlenden Stunden sowie zu großen Klassen, so dass vielen eine lernfeldintegrierte und individuelle Sprachförderung zeitlich unmöglich scheint. Vor allem im Sinne der Schüler würde sich hier anbieten, die Quantität des Lernstoffes zu reduzieren (ggf. sogar einhergehend mit einer längeren Ausbildungsdauer als drei Jahre), um auch im Fachunterricht noch genügend Zeit für eine berufsbezogene Förderung der Sprachkompetenz und der interkulturellen Kompetenz bereitzustellen und so die Qualität des Unterrichts und des Lernoutputs zu erhöhen. Gleichzeitig gelingt dies nur, wenn Fachlehrer für die immense Bedeutung der Sprachförderung und

der interkulturellen Kompetenz sensibilisiert werden und offen sind für eine inhaltliche Abstimmung mit den Deutschlehrern. In Anbetracht der zunehmenden Klagen aus der Wirtschaft über die Kompetenzen der Auszubildenden und Schulabsolventen ist es zudem dringend erforderlich, eine Kooperation der Lernorte voranzutreiben – zumindest so weit, dass Fachbegriffe in ihrer Verwendung definiert und abgestimmt werden sowie die sprachlichen Erfordernisse in den Unternehmen bei der schulischen Sprachförderung Berücksichtigung finden. Dies könnte in den ohnehin vorgesehenen Bildungsgangkonferenzen koordiniert werden. Um eine individuelle Förderdiagnostik nicht nur innerhalb der Trainingspakete, sondern sowohl bereits im allgemeinen Sprachunterricht, als auch innerhalb der Lernfelder zu realisieren, müssen die Größe der Klassen reduziert und gleichzeitig mehr Lehrer eingesetzt werden. Diese müssen (ganz gleich ob Deutsch- oder Fachlehrer) nicht nur für die Notwendigkeit der Sprachförderung und Förderung der interkulturellen Kompetenz sensibilisiert werden, sondern viel mehr selbst geschult werden, um die Förderdiagnostik dann auch in ihrem Unterricht erfolgreich umzusetzen. Um den Erfolg einer Fördermaßnahme voranzutreiben, welcher meist vom Engagement der jeweiligen Schule bzw. der Lehrkraft abhängig ist, muss die Fördermaßnahme konkret in einem bundeseinheitlichen Lehrplan vorgegeben werden, welcher den einzelnen Ländern und Schulen nur noch den Spielraum der Abstimmung mit den regionalen Unternehmen lässt. Nur so kann gewährleistet werden, dass ein Auszubildender in Deutschland, unabhängig von Bundesland und Berufsschule, einen definierten Mindeststandard an den genannten erforderlichen Kompetenzen entwickeln kann.

Das hier vorgestellte fünfgliedrige Fördermodell von Sprachkompetenz und interkultureller Kompetenz stellt den Deutschunterricht als solchen wieder in den Vordergrund (welcher lange Zeit als berufsirrelevant an den Berufsschulen geduldet wurde). Dies steigert somit die Anerkennung bei allen Lehrkräften gleichermaßen, ebenso wie bei den Ausbildungsunternehmen, deren Wünsche berücksichtigt werden, als auch beim Schüler selbst, welcher den Berufs- und Gesellschaftsbezug erkennt. Um einem heimlichen Lehrplan entgegen zu wirken, reicht eine bundeseinheitliche Implementierung in die Lehrpläne noch nicht aus, vielmehr muss ebenso das Prüfungswesen angepasst werden. Denkbar wäre hier nicht nur eine Auflistung der Endnote im Schulabschlusszeugnis, sondern eben auch im Ausbildungszeugnis. Hier könnten Berufsschule und Ausbildungsunternehmen gemeinsam die Sprachkompetenz und interkulturelle Kompetenz des Auszubildenden zertifizieren. Die so erworbene fachliche Ausbildung in Kombination mit bewussten (mehr-)sprachlichen Fähigkeiten und Mündigkeit aufgrund interkultureller Kompetenz kann jedoch nur zum Tragen kommen, wenn sowohl die Unternehmen als auch die Gesellschaft nicht nur diese Kompetenzen fordern, sondern auch wertschätzen und sich im Zuge der Internationalisierung der Mehrsprachigkeit und Multikulturalität öffnen.

Die Frage nach der Bildungsbeteiligung ist zu einer Zukunftsfrage ersten Ranges für die ökonomische und gesellschaftliche Entwicklung der Bundesrepublik Deutschland geworden. Nur wenn auch junge Zuwanderer eine Förderung erhalten, welche ihnen einen erfolgreichen Ausbildungsabschluss ermöglicht, wird Deutschland seine Stellung in der Weltwirtschaft behaupten können (vgl. HUNGER 2001, 131f.). Daher muss auch in der dualen Ausbildung die allgemeine und berufsbezogene Sprachkompetenz gefördert werden, sowohl bei Muttersprachlern als auch und besonders bei Nicht-Muttersprachlern (und zwar im Sinne einer

erfolgreich geförderten Bilingualität und nicht im Sinne einer doppelten Halbsprachigkeit). Auch die Förderung der interkulturellen Kompetenz muss nicht nur im Dualen System, sondern auch in der deutschen Gesellschaft ihren Stellenwert finden, damit Berufsabsolventen sich im internationalen Arbeitsmarkt behaupten können und im nationalen Gefüge Mehrsprachigkeit anerkennen und selbst leben. Nur so kann innerhalb einer Gesellschaft (sowohl im privaten Umfeld als auch am Arbeitsplatz in der Region) ein multikulturelles Miteinander und eine Wertschätzung anderer Kulturen erreicht werden.

Literatur

ANDREAS, T./ BAAKE, H./ LAUFER, G./ WIAZEWICZ, M. (2010): Integrierte Sprachförderung in der Berufsvorbereitung und -ausbildung. Modellprojekt an Berliner berufsbildenden Schulen (SPAS). Berlin.

BAUER, R. S. (2001): Mehrsprachigkeit durch Spracherhalt bei Migrantenkindern. In: LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG (Hrsg.): Zweisprachigkeit und Schulerfolg – Beiträge zur Diskussion. Soest, 109-122.

BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS (2002): Lehrplanrichtlinien für die Berufsschule: Fachklassen Industriekaufmann / Industriekauffrau. Online:
<http://www.isb.bayern.de/isb/index.asp?MNav=7&QNav=4&TNav=1&INav=0&Fach=&Fach2=&LpSta=6&STyp=6&Lp=646> (01-03-2011).

BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS (2009): Lehrplan für die Berufsschule und Berufsfachschule, Unterrichtsfach: Deutsch: Online:
<http://www.isb.bayern.de/isb/index.asp?MNav=7&QNav=4&TNav=1&INav=0&Fach=&Fach2=&LpSta=6&STyp=6&Lp=1449> (01-03-2011).

BECKER-MROTZEK, M./ KUSCH, E./ WEHNERT, B. (2006): Leseförderung in der Berufsbildung. In: GÜNTHER, H./ BREDEL, U./ BECKER-MROTZEK, M. (Hrsg.): Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik, Reihe A. Duisburg.

BIEDEBACH, W. (2006): Der Modellversuch „Vocational Literacy (VOLI) – Methodische und sprachliche Kompetenzen in der beruflichen Bildung“. Konzeption – Erfahrungen – bisherige Ergebnisse. In: EFING, C./ JANICH, N. (Hrsg.): Förderung der berufsbezogenen Sprachkompetenz – Befunde und Perspektiven. Paderborn, 15-32.

BOLTEN, J. (2001): Thesen zum interkulturellen Lernen in der Schule. In: BOLTEN, J./ SCHRÖTER, D. (Hrsg.): Im Netzwerk interkulturellen Handelns. Theoretische und praktische Perspektiven der interkulturellen Kommunikationsforschung. Sternenfels, 106-126.

BRUCHHÄUSER, H.-P. (2009): Lernfeldkonzept in der beruflichen Bildung – Absicht und Realität. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, H. 3, 428-435.

CHOMSKY, N. (1965): Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge.

CLEMENT, U. (2003): Fächersystematik oder Situationsorientierung als curriculare Prinzipien für die berufliche Bildung? In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 4. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe4/clement_bwpat4.pdf (01-03-2011).

EFING, C. (2006): „Viele sind nicht in der Lage, diese schwarzen Symbole da lebendig zu machen.“ – Befunde empirischer Erhebungen zur Sprachkompetenz hessischer Berufsschüler. In: EFING, C./ JANICH, N. (Hrsg.): Förderung der berufsbezogenen Sprachkompetenz – Befunde und Perspektiven. Paderborn, 33-70.

ESSER, H. (2006): Sprache und Integration – Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten. Frankfurt/New York.

EUROPARAT, RAT FÜR KULTURELLE ZUSAMMENARBEIT (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin.

FACHBEIRAT MIGRATION DER BAG EJSA (2001): Eckpunktpapier; das Jugendgemeinschaftswerk als ein Fachdienst für zugewanderte junge Menschen. In: BUNDESARBEITSGEMEINSCHAFT EVANGELISCHE JUGENDSOZIALARBEIT e. V. (Hrsg.): Migration und Integration – Zur Situation zugewanderter Jugendlicher. Materialheft 2/2001. Stuttgart, 5-7.

FORNER, W. (2006): Zum Sprachbedarf in Handel und Industrie. In: FORNER, W./ HABSCHEID, S. (Hrsg.): Sprachliche und fachliche Kompetenzen: Zwei Seiten eines Blattes? Theorie und Vermittlung der Sprache, Bd. 43. Frankfurt am Main, 25-48.

FUNK, H./ NEUNER, G. (1983): Zur Arbeit mit Fachtheorietexten im Unterricht mit ausländischen Jugendlichen am Beispiel des Berufsfeldes „Textil“. In: HOBERG, R. (Hrsg.): Sprachprobleme ausländischer Jugendlicher – Aufgaben der beruflichen Bildung. Frankfurt am Main, 91-114.

FUNK, H./ THIEL, W. (1983): Zur Planung von Sprachunterricht für Jugendliche in MBSE. In: HOBERG, R. (Hrsg.): Sprachprobleme ausländischer Jugendlicher – Aufgaben der beruflichen Bildung. Frankfurt am Main, 35-50.

GOGOLIN, I. (2001): Sprachenvielfalt durch Zuwanderung – ein verschenkter Reichtum in der (Arbeits-)Welt? In: BIBB (Hrsg.): Förderung von MigrantInnen in der beruflichen Bildung durch sprachbezogene Angebote. Dokumentation des Workshops am 24./25. September 2001. Bonn. Online: http://www.good-practice.de/18_gesamt_Doku.pdf (01-03.2011).

GRUNDMANN, H. (1983): Der Beitrag des Deutschunterrichts zur Förderung von Identitätsausbildung und Ich-Entwicklung ausländischer Jugendlicher an berufsbildenden Schulen. In: HOBERG, R. (Hrsg.): Sprachprobleme ausländischer Jugendlicher – Aufgaben der beruflichen Bildung. Frankfurt am Main, 115-132.

GRUNDMANN, H. (2001): Wie viel Deutschunterricht brauchen Berufsschüler? Frankfurt am Main.

GRUNDMANN, H. (2004): Das duale berufliche Ausbildungssystem – noch der „Fels in der internationalen Brandung“? In: GRUNDMANN, H. (Hrsg.): Der Deutsch- und Fremdsprachenunterricht zwischen Lebensbezug und Berufsbezug, Dokumentation der 13. Hochschultage Berufliche Bildung 2004. Bielefeld, 13-30.

GRUNDMANN, H. (2005): Der Deutschunterricht an berufsbildenden Schulen – zentraler Ort für die Förderung sprachlicher und literarischer Kompetenzen oder so überflüssig wie sonst nichts?. In: RÖSCH, H. (Hrsg.): Kompetenzen im Deutschunterricht – Beiträge zur Literatur- Sprach- und Mediendidaktik. Frankfurt am Main, 155ff.

GRUNDMANN, H. (2007): Sprachfähigkeit und Ausbildungsfähigkeit – Der berufsschulische Unterricht vor neuen Herausforderungen. Baltmannsweiler.

HUBACH, W. (1984): Rechtschreibkenntnisse bei Ausbildungsanfängern – Ergebnisse einer Panel-Untersuchung als Grundlage eines Modells zur Reform des Rechtschreibunterrichts. Frankfurt am Main.

HUMMELSBERGER, S. (2004): Fremde Erst- und Zweitsprachen: Ein unterschätztes Potenzial (nicht nur) für den Berufsschulunterricht. In: GRUNDMANN, H. (Hrsg.): Der Deutsch- und Fremdsprachenunterricht zwischen Lebensbezug und Berufsbezug, Dokumentation der 13. Hochschultage Berufliche Bildung 2004. Bielefeld, 31-46.

HUNGER, U. (2001): Schulerfolg und bildungspolitische Integrationsmodelle im Vergleich der Zuwanderungsnationalitäten und Bundesländer. In: LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG (Hrsg.): Zweisprachigkeit und Schulerfolg – Beiträge zur Diskussion. Soest, 123-152.

JÜNGER, J. (2001): Einmal durch den Seelentunnel – Gefühle und Erfahrungen von jungen ZuwanderInnen. In: BUNDESARBEITSGEMEINSCHAFT EVANGELISCHE JUGENDSOZIALARBEIT e. V. (Hrsg.): Migration und Integration – zur Situation zugewanderter Jugendlicher. Materialheft 2/2001. Stuttgart, 16-17.

JUNGKUNZ, D. (1995): Berufsausbildungserfolg in ausgewählten Berufen des Handwerks – Theoretische Klärung und empirische Analyse. Weinheim.

KASCHEL, M. (2004): „Jetzt müssen alle ins Boot“ – Anmerkungen zur metaphorischen Schnittstelle zwischen Literatur und Ökonomie. In: GRUNDMANN, H. (Hrsg.): Der Deutsch- und Fremdsprachenunterricht zwischen Lebensbezug und Berufsbezug. Dokumentation der 13. Hochschultage Berufliche Bildung 2004. Bielefeld, 81-96.

KIEL, E. (2001): Die Entwicklung interkultureller Kompetenz als ein zentrales Ziel globalen Lehrens und Lernens. In: forum, Ausgabe 1, 10-21.

KOLB, W./ WYSS KOLB, M. (2002): Kompetenzorientierter Sprachunterricht als Antwort auf die Anforderungen der Wissensgesellschaft: der neue Rahmenlehrplan (RLP) der schweizerischen Berufsmaturitätsschulen. In: GRUNDMANN, H. (Hrsg.): Zum Bildungs- und Erziehungsauftrag des Deutsch- und Fremdsprachenunterrichts an berufsbildenden Schulen. Bielefeld, 39-48.

KREMER, H.-H. (2003): Handlungs- und Fachsystematik im Lernfeldkonzept. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 4. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe4/kremer_bwpat4.pdf (01-03-2011).

KREMER, M. (2006): Provinz oder Weltklasse? Ist die deutsche Berufsbildung fit für die Internationalisierung? In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 35, H. 5, 3-4.

KULTUSMINISTERKONFERENZ (2002): Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Industriekaufmann / Industriekauffrau. Online: <http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Bildung/BeruflicheBildung/rlp/industriekfm.pdf> (01-03-2011).

MAAS, U./ MEHLEM, U. (2003): Qualitätsanforderungen für die Sprachförderung im Rahmen der Integration von Zuwanderern. In: Themenheft in IMIS-Beiträge (Hrsg.): 21/2003. Bad Iburg.

MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG (1998): Bildungsplan für die Berufsschule, Ergänzungsband, Deutsch, Gemeinschaftskunde, Wirtschaftskunde. Online: http://www.ls-bw.de/bildungsplaene/berufsschulen/bs/bs_allg (20-03-2011).

MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG (2008): Bildungsplan für die Berufsschule: Industriekaufmann / Industriekauffrau. Online: http://www.ls-bw.de/bildungsplaene/berufsschulen/bs/bs_lernfelder/BS_Industriekaufmann_06_3450.pdf (01-03-2011).

NEULAND, E. (2003a): Jugendsprachen im gesellschaftlichen Wandel. Ein Beitrag zur Geschichte der Jugendsprache. In: NEULAND, E. (Hrsg.): Jugendsprache - Jugendliteratur - Jugendkultur. Reihe: Sprache - Kommunikation - Kultur, Band 1, Frankfurt am Main, 91-112.

NEULAND, E. (2003b): Subkulturelle Sprachstile Jugendlicher. Tendenzen der Substandardisierung in der deutschen Gegenwartssprache. In: NEULAND, E. (Hrsg.): Jugendsprache - Jugendliteratur - Jugendkultur. Reihe: Sprache - Kommunikation - Kultur, Band 1, Frankfurt am Main, 131-148.

NITZ, S. (2009): Sprachunterricht in der Berufsbildung – Nachzeichnung eines didaktischen Entwicklungsprozesses. In: Die berufsbildende Schule, 61. Jg., H. 4, 112-114.

NODARI, C. (2002): Was heisst eigentlich Sprachkompetenz? In: Barriere Sprachkompetenz. Dokumentation zur Impulstagung vom 2. Nov. 01 im Volkshaus Zürich, SIBP Schriftenreihe Nummer 18, 9-14.

NODARI, C./ SCHIESSER, D. (2003): Das Projekt: Deutschförderung in der Lehre. Online: http://www.iik.ch/wordpress/downloads/downloadDZ/Deutschfoerd_Lehre.pdf (01-03-2011).

OVER, U./ MIENERT, M. (2006): Förderung interkultureller Kompetenz in der beruflichen Bildung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 35, H. 5, 47-50.

PORTMANN-TSELIKAS, P. (1998): Sprachförderung im Unterricht. Handbuch für den Sach- und Sprachunterricht in mehrsprachigen Klassen. Zürich.

SCHULGESETZ BADEN-WÜRTTEMBERG (1983) Online: <http://www.smv.bw.schule.de/Gesetze/schulgesetz.pdf> (01-03-2011).

STEINEMANN, S./ GRAMLINGER, F. (2003): Die Umsetzung des Lernfeldkonzepts – (k)ein Lernprozess? In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 4. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe4/steinemann_gramlinger_bwpat4.pdf (01-03-2011).

VOLMERT, J. (2005): „Jugendsprache – Jugendkultur – und ihre Erforschung“, In: Der Deutschunterricht 3, 85-91.

Dieser Beitrag wurde dem *bwpat*-Format: **DISKUSSIONSBEITRÄGE** zugeordnet.

Zitieren dieses Beitrages

BOCKSROCKER, N. (2011): Sprachkompetenz als Basis der Handlungskompetenz – zur Notwendigkeit eines erweiterten Lernfeldkonzepts. In: *bwpat* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 20, 1-21. Online:
http://www.bwpat.de/ausgabe20/bocksrocker_bwpat20.pdf (27-06-2011).

Die Autorin



Dipl.-Hdl. NINA BOCKSROCKER

Institut für Wirtschaftspädagogik, Universität Hohenheim

Fruwirthstr. 47, 70593 Stuttgart

E-mail: [nina.bocksrocker \(at\) uni-hohenheim.de](mailto:nina.bocksrocker@uni-hohenheim.de)

Homepage: www.wipaed.uni-hohenheim.de

Stefan WOLF
(Technische Universität Berlin)

Die Berufsbildung für eine nachhaltige
Entwicklung im Berufsfeld Metall – Konzepte,
Möglichkeiten, Rahmenpläne

Online unter: http://www.bwpat.de/ausgabe20/wolf_bwpat20.pdf
in

seit 19. November 2011

bwp@ Ausgabe Nr. 20 | Juni 2011

Lernfeldansatz - 15 Jahre danach

Hrsg. von Tade Tramm, H.-Hugo Kremer & Ralf Tenberg
<http://www.bwpat.de> | ISSN 1618-8543

www.bwpat.de

bwp@

ABSTRACT (WOLF 2011 in Ausgabe 20 von *bwp@*)

Online: www.bwpat.de/ausgabe20/wolf_bwpat20.pdf

Der Beitrag fokussiert auf die Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung im Berufsfeld Metall und analysiert zu diesem Zweck exemplarisch den lernfeldstrukturierten Lehrplan des Industriemechanikers sowie den betrieblichen Ausbildungsrahmenplan. Durch das dabei formulierte Analyseraster ist es möglich die Ordnungsmittel dahingehend zu untersuchen, wie Themenstellungen einer Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung auf der Grundlage der Lehrpläne zum Lern-/Lehrgegenstand in der Berufsausbildung werden können.

Während in den Baugewerken die größten Fortschritte in Richtung einer Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung gemacht wurden, ist für die Metallbranche diesbezüglich der größte Rückstand festzustellen. Einleitend wird die Entstehungsgeschichte des Konzeptes nachhaltige Entwicklung aufgezeigt, die Umsetzungsanstrengungen zu einer Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung illustriert. Die Betrachtung der Umsetzung im Berufsfeld Metall zeigt die Defizite und Potentiale für die Weiterentwicklung der dortigen Berufsbildung auf. Besonders unter dem Stichwort des globalen Lernens in der Berufsbildung zeigen sich Möglichkeiten auf internationale vernetzte Themen und Unterrichtsgegenstände zu formulieren und zu einer international ausgerichteten Berufsbildung zu kommen. Auf dieser kritisch-analytischen Betrachtung aufbauend werden die Ordnungsmittel des Industrieberufes Industriemechaniker/in, die schulischen und betrieblichen Rahmenlehrpläne einer Analyse unterzogen inwiefern sie geeignet sind Themengebiete einer Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung zu ermöglichen. Eine kritisch-konstruktive Zusammenfassung der Ergebnisse bildet den Abschluss.

Vocational education and training for sustainable development in the metalwork sector

This paper focuses on vocational education and training for sustainable development in the metalwork sector and, to this end, analyses as an example the curriculum, which is structured along fields of learning lines, for industrial mechanics as well as the in-company framework training curriculum. Through the conceptual framework that emerges it is possible to examine the devices that order the curriculum, and how themes of a vocational education and training for sustainable development can become an object of teaching and learning in vocational education and training on the basis of the curricula.

Whilst the most progress towards a vocational education and training for sustainable development has been made in the construction sectors, the metals sector has the largest deficit in this regard. In an introduction, the history of origin of the concept of sustainable development is described and the attempts to implement a vocational education and training for sustainable development are illustrated. The observation of the implementation in the metalwork sector shows the deficits and the potential for

the further development of vocational education and training in that area. Particularly under the banner of global learning in vocational education and training possibilities are evident in terms of formulating internationally networked themes and objects of learning and of reaching an internationally oriented vocational education and training. Building on this critical and analytical observation the devices that order the industrial profession of industrial mechanic, and the school and the in-company framework curricula, are subjected to an analysis regarding the extent to which they are suitable in terms of making it possible for themes and topic areas to be part of sustainable development. The conclusion is a critical and constructive summary of the results.

Die Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung im Berufsfeld Metall – Konzepte, Möglichkeiten, Rahmenpläne

1 Einleitung

Das Konzept der nachhaltigen Entwicklung ist seit mehr als 20 Jahren auf der Tagesordnung und hat in den letzten Jahren stark an Bedeutung gewonnen. Das Konzept wird vermehrt in der strategischen wie auch operativen Ausrichtung von bundesdeutschen Unternehmen angewendet. Im politischen Raum gibt es seit den internationalen Konferenzen von Rio 1992 und ihren Nachfolgekonferenzen eindeutige Verpflichtungen für Regierungsaktivitäten und für staatliches Handeln. Auch im Bildungsbereich verstärken sich die Anstrengungen, eine Bildung für nachhaltige Entwicklung in den Regelbetrieb an Schulen und Bildungseinrichtungen zu verankern. Für die Berufliche Bildung sind seit mehr als 10 Jahren unterschiedlichste Aktivitäten festzustellen, die Themen nachhaltiger Entwicklung zum beruflichen Lern- und Ausbildungsgegenstand zu machen. Hier haben sich mit der Einführung des Lernfeldkonzeptes als didaktisch-curriculare Grundlage des Berufsschulunterrichts seit Mitte der 1990er-Jahre neue Möglichkeiten eröffnet. Im Kern bedeutet das Lernfeld-Konzept einen Abschied von der alten Vorstellung, dass Berufsschule nur fächersystematisch strukturiert und an der Logik der zugehörigen Ingenieurwissenschaften ausgerichtet den theoretischen Stoff unterrichtet, der für die spätere Facharbeitertätigkeit als notwendig angesehen wird. Das Lernfeld-Konzept hebt dieses Verständnis zugunsten einer ganzheitlicheren Sichtweise auf und setzt eine Handlungssystematik anstelle einer Fachsystematik als Ordnungsprinzip ein. Damit ist es didaktisch-curricular leichter möglich als in der vormaligen fächersystematischen Ordnung, komplexe Aufgabenstellungen und Handlungserfordernisse zum Bildungsgegenstand in der Berufsschule zu machen. Davon profitiert die Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung, da dieses Konzept durch eine recht hohe Komplexität ausgezeichnet ist und auch bei realen Umsetzungsanstrengungen in der unterrichtlichen Praxis nicht auf ein Fach reduzierbar wird. Die Umsetzung einer Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung ist in den technisch-gewerblichen Fachrichtungen unterschiedlich weit fortgeschritten. Während in den Baugewerken die größten Schritte in Richtung einer Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung gemacht wurden, ist für die Metallbranche der größte Rückstand festzustellen. Der nachfolgende Beitrag beleuchtet das Konzept Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung unter der Perspektive des Berufsfeldes Metall. Grundsätzlich besteht der Artikel aus zwei Teilen, einem konzeptionell-deskriptivem, der die Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung ausleuchtet und einem analytisch-empirischen Teil, der exemplarisch die Ordnungsmittel des Ausbildungsberufes Industriemechaniker/in unter Nachhaltigkeitsgesichtspunkten untersucht. Eine kritisch-konstruktive Zusammenfassung der Ergebnisse bildet den Abschluss.

Hintergrund der Darstellung ist die eigene praktische Erfahrung als Berufsschullehrer mit den Fächern Metalltechnik und Sozialkunde. Sie ist hier wissenschaftlich reflektiert aufbereitet und stellt den zugrunde liegenden Erkenntnishintergrund dar.

2 Das Lernfeld-Konzept und die Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung

Das Lernfeld-Konzept von 1996 und seine wiederholten Präzisierungen in den folgenden Jahren durch die Kultusministerkonferenz (KMK) sieht vor, den berufsschulischen Unterricht enger an die betrieblichen Realitäten anzupassen und die Unterrichtsinhalte entsprechend zu reformieren. "Die Rahmenlehrpläne (...) sind nach Lernfeldern strukturiert, die aus beruflichen Handlungsfeldern abgeleitet werden (...). Ihre wesentliche Bezugsebene sind berufliche Prozesse." (KMK 2007, 4). Diese starke Orientierung an betrieblichen Erfordernissen im schulischen Unterricht hat, neben weiteren Punkten, Kritik seitens der Praktiker als auch von wissenschaftlicher Seite auf den Plan gerufen (vgl. HUISINGA 1999; LISOP 1999; HELD 2000; LIPSMEIER 2000). Von Seiten der Kritiker wurde betont, dass diese einseitige Fokussierung auf betriebliche Anforderungen zu einem Bedeutungsverlust der Berufsschule führen und die Schule nur noch nacheilender Erfüllungsgehilfe der betrieblichen Ausbildungserfordernisse würde. Das duale System geriete in Gefahr obsolet zu werden und politisch „zum Spielball von Interessengruppen zu werden“ (HUISINGA 1999, 63).

Dieser Kritik begegnete die KMK durch eine mehrfache Umformulierung des Textes zur Herausstellung des eigenständigen Bildungsauftrages der Berufsschule (vgl. HUISINGA 1999, 69ff.; WOLF 2003, 42). Diese Kritik am Lernfeld-Konzept spricht einen grundsätzlichen Mangel der bundesdeutschen Berufsschulrealität an. Aufgrund der historisch gewachsenen Ausrichtung des Berufsschulunterrichts an betrieblichen Erfordernissen und den dortigen Entwicklungen hat sich keine breit verankerte, eigenständige Vorstellung entwickelt, wie Berufsschulunterricht zu konzipieren ist, um dem häufig zitierten „besonderen Bildungsauftrag der Berufsschule“ gerecht zu werden. Häufig entscheidet sich die berufsschulische Praxis im Dilemma zwischen „Bildung und Utilitarismus“ für letzteres. Auch die Berufsschuldidaktik bewegt sich in diesem Spannungsfeld. Trotz durchgeführter Versuche eine eigenständige Berufsschuldidaktik zu formulieren (vgl. PÄTZOLD 1992), lässt sich seit der Neuordnung der Metallberufe Ende der 1980er-Jahre eine Verdrängung eigenständiger didaktisch-curricularer Konzepte für die Berufsschule feststellen. Unter einer kritischen Perspektive eines Bildungsauftrages staatlicher Schulen und der Herausbildung eines verantwortlich handelnden Subjekts und Bürgers lässt sich sicher verneinen, dass die alleinige Orientierung an betrieblichen Handlungserfordernissen als konzeptionelle Grundlage für einen Berufsschulunterricht ausreicht (vgl. SCHÜTTE 1998; GREINERT/ WOLF 2010, 139ff.). Dieser interpretierbaren Intention des Lernfeld-Konzepts, die Ausrichtung berufsschulischen Handelns an betrieblichen Verwertungserfordernissen ist durch eigenständige didaktisch-methodische Arrangements und berufspädagogische Interventionen in der Berufsschule zur Subjektbildung und zur Generierung eines „Bildungsmehrwertes“ ein Gegengewicht zu setzen. Das Argument in der berufsschulischen Praxis, dass nur dasjenige, welches die Betriebe interessiert und für die Abschlussprüfung von Bedeutung ist, als Gegenstandsbereich wichtig sei, verliert dann unter der „Bildungsperspektive“ an Macht und wird nicht mehr alleinige Richtschnur berufsschulischen Handelns.

Insbesondere im Berufsfeld Metall sind bis auf wenige Ausnahmen kaum Aktivitäten festzustellen, wie das Konzept nachhaltige Entwicklung dauerhaft in berufsschulischer Realität zu

verankern ist. Zur Verbesserung dieses Zustandes ist das Lernfeld-Konzept aufgrund seiner dreiteiligen Kernstruktur aus beruflichem Handlungsfeld, Lernfeld und Lernsituation grundsätzlich gut geeignet. Aus der Analyse der beruflichen Handlungssituationen entstehen die Lernfelder, die in den schulischen Rahmenlehrplänen explizit ausformuliert sind. Für die reale Umsetzung des Lehrplans sind die Experten vor Ort, die Berufsschullehrer und -lehrerinnen angehalten, diese in Lernsituation zu konkretisieren. Die Lernsituationen werden durch didaktische Analyse der Lernfelder und der Bedingungsfelder der Ausbildungssituation erarbeitet (vgl. WOLF 2003). Eine Verkürzung des Lernfeld-Konzeptes auf eine einseitige Ausrichtung an betrieblichen Interessen greift zu kurz, da das Konzept, trotz der oben genannten grundsätzlichen Bedenken an der zeitgenössischen Berufsschuldidaktik, zwei erweiternde Implikationen beinhaltet. Einmal ist im Lernfeld-Konzept auf den besonderen Bildungsauftrag der Berufsschule ausdrücklich verwiesen, welches eben nicht bedeutet, sich betrieblichen Interessen zu unterwerfen und zum anderen ist neben die berufliche Handlungsfähigkeit fast gleichwertig die Reflexion gesellschaftlicher Entwicklungen und die Bezugnahme auf Erkenntnisse der relevanten Bezugswissenschaften getreten (vgl. KMK 2007, 4). In Verbindung mit dem Diktum, dass die Umsetzung in schulische Realität vor Ort, in den Berufsschulen, durch die dortigen Experten zu geschehen hat (vgl. BADER/ SCHÄFER 1998, 231), öffnen sich grundsätzlich große Möglichkeiten, die Themen einer Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung zum Unterrichtsgegenstand zu machen. Die Bürde der Umsetzung an beruflichen Schulen liegt auf den Schultern engagierter Kolleginnen und Kollegen. Die nachfolgende detaillierte Analyse der Ordnungsmittel der Berufsausbildung zum Industriemechaniker/in versteht sich als einen Beitrag diese Bürde zu erleichtern und die Möglichkeiten anzuzeigen, die sich bei der konkreten Umsetzung der jeweiligen Lernfelder in Lernsituationen ergeben können. Im Folgenden wird nun der Blick auf den konzeptionellen Hintergrund der Bildung für nachhaltige Entwicklung gelenkt, um auf dieser Basis sich dann genauer mit der Umsetzung wie den sich daraus ergebenden Potentialen in der Berufsbildung zu beschäftigen. Die Umsetzung im Metallbereich und die dabei zeigenden Defizite einer Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung schließt dieses dritte Kapitel ab.

3 Konzeptionelle Grundlagen und Umsetzung der Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung

Bildung für eine nachhaltige Entwicklung ist ein wichtiges Leitziel der internationalen Bildungsentwicklung. Seit Anfang der 1990er-Jahre ist nachhaltige Entwicklung das zentrale Entwicklungsparadigma und hat die Vorstellungen von Entwicklung als Kopie des Sonderweges der Industrieländer oder vom Weltmarkt abgekoppelter autozentrierter Entwicklung abgelöst (vgl. Vorwort zu MERTINEIT/ EXNER 2003).

Das Paradigma basiert auf der Vorstellung, dass sich gesellschaftliche Entwicklung in Zukunft nur noch im Einklang mit den natürlichen Lebengrundlagen entwickeln kann, um nicht die Überlebensfähigkeit der folgenden Generationen zu gefährden (vgl. UNEP 1992). Diese Leitidee hat ihren Ausgangspunkt in den entwicklungs- und industriekritischen Diskursen, die sich seit Beginn der 1970er-Jahre in den Industrie- und Entwicklungsländern mit je unterschiedlichen Schwerpunkten artikulierten (vgl. MEADOWS et al. 1974; BRANDT 1980; BRUNDTLAND 1987). Im Kern zielt das Konzept auf grundsätzliche normative und ethisch

moralische Veränderungen ab. Mit der beginnenden Aufklärung hat sich der Mensch zunehmend von der Natur emanzipiert und diese unterworfen. Das Konzept nachhaltige Entwicklung will nun dieses aufgespaltete Verhältnis zwischen Natur und Kultur wieder vereinen, wobei Kultur als Ausdruck der Sozialität des Menschen verstanden wird (vgl. CONRAD 1997; DANIEL 2001; HORKHEIMER/ ADORNO 1947). Damit wird auch die Berufsbildung auf ganzheitliche Ansätze verwiesen.

Auf der globalen Konferenz in Rio 1992 wurde konzeptionell um eine Versöhnung zwischen der menschlichen Entwicklung und ihren natürlichen Lebengrundlagen verhandelt. Die Weltgemeinschaft einigte sich dort auf ein einheitliches Konzept, welches mit einem konkreten Aktionsplan, festgehalten in der Agenda 21 (vgl. AACHENER STIFTUNG KATHY BEYS 2010), für zukunftsweisende Handlungen staatlicher und gesellschaftlicher Akteure unterfüttert wurde. In der Bundesrepublik Deutschland wurde das Konzept durch vielfältige, unterschiedliche Maßnahmen umgesetzt (vgl. STATZ 2008), erscheint in der Öffentlichkeit jedoch häufig in spezifischer Weise umformuliert, so z. B. dann, wenn ein großer Energieproduzent und „Klimaschädling“ sich als Ökounternehmen inszeniert oder wenn sinnvolle Zukunftsinvestitionen in energiearmes Bauen einer fiskalischen Haushaltsdisziplin geopfert werden. Dabei wird das Konzept um die oben angedeuteten grundlegenden normativen Prämissen entschärft. In diesem „entschärften“ Verständnis soll sich nachhaltige Entwicklung in einem Orientierungsdreieck aus ökologischer Verträglichkeit, sozialer Verantwortung und ökonomischer Leistungsfähigkeit entwickeln. In einem komplexen, sich allerdings widersprechenden, sozio-ökonomischen Prozess sollen alle drei Eckpunkte zusammenwirken und sich ergänzen. Wobei im Konfliktfall häufig zugunsten einer ökonomischen Leistungsfähigkeit und weniger nach ökologischer Verträglichkeit oder gar sozialer Verantwortung entschieden wird. Als ein Beispiel mag die Substitution von fossilen Brennstoffen durch „Bio“-Treibstoffe für die individuelle Mobilität dienen. So kann die Beimischung von Treibstoffen, hergestellt aus Biomasse ein ökonomisch interessantes Modell für große Energieunternehmen darstellen, jedoch bei landwirtschaftlichen Monokulturen eine desaströse Ökobilanz sowohl in den Industrieländern als auch in Schwellenländern wie z. B. Indonesien nach sich ziehen. Da das Konzept nachhaltige Entwicklung aufgrund seiner normativen Grundhaltung eine systemische und ganzheitliche Blickweise erfordert, wäre dieses skizziertes Vorgehen bei „Bio“-Treibstoffen eben nicht nachhaltig im Sinne des Konzeptes, sondern die Vermarktung als nachhaltiges Handeln wäre ein Beispiel für das häufig beobachtete Green-Washing (vgl. u. a. HARTMANN 2009).

Auf der Rio-Konferenz wurde in der Agenda 21 im Kapitel 36 der Bildung ein breiter Raum eingerichtet und die wichtige Rolle von Bildung, öffentlichem Bewusstsein und Ausbildung („Promoting Education, Public Awareness and Training“, so der Originaltext) bei der Realisierung der nachhaltigen Entwicklung betont. Seit Ende der 1990er-Jahre entwickelte das bundesdeutsche Ministerium für Bildung und Forschung verstärkt Bildungsaktivitäten, die das Konzept der nachhaltigen Entwicklung aufnehmen. Im Jahr 2000 liefen erste Maßnahmen an, das Thema Nachhaltige Entwicklung auch in der Berufsbildung zu verankern. Unter der Federführung einer Abteilung im Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)¹ wurden diese

¹ die Homepage des BIBB zum Thema Nachhaltigkeit in der Berufsbildung findet sich unter: http://bbne.bibb.de/de/bbne_index.htm, Stand 21.12.2010

Maßnahmen koordiniert und stark für eine dauerhafte Verankerung des Themas Nachhaltigkeit in der Berufsbildung geworben (vgl. KUTT 2001; MICHELSEN 2006; DIETRICH et al. 2007). Mit der Ausrufung der UN-Dekade „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ für die Jahre 2005 – 2014 wurden die diesbezüglichen Aktivitäten massiv aufgewertet und auch in der Berufsbildung forciert (vgl. KRABBE 2005).

3.1 Umsetzung und Potentiale des Konzeptes in der Berufsbildung

Die aktuelle konzeptionelle Umsetzung einer Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung (BBNE) versucht verschiedene Kernthemen miteinander zu verzahnen. Wegen der grundsätzlichen Unschärfe des Konzeptes Nachhaltige Entwicklung ist die weitere Konkretisierung einer Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung ein multi-dimensionaler Prozess. Dieser setzt sich aus Akteurspartizipation, Modellversuchen, Guten Beispielen und Kommunikationsstrukturen zusammen (vgl. KREMER 2007).

Für die technisch-gewerblichen Fachrichtungen kristallisieren sich spezifische Themenfelder heraus. Einmal ist dies das bereits seit den frühen 1990er-Jahren in die Ordnungsmittel der betrieblichen Ausbildung eingebundene Thema des Umweltschutzes (vgl. HAHNE 1997; FISCHER 1995). Über den Umweltschutz hinaus führen Themen wie die Erhöhung von Energieeffizienz und Rohstoffproduktivität (vgl. VOLLMER 2010a). Auch die neuen Techniken zur Energieerzeugung und -nutzung wie z. B. die Elektromobilität werden zunehmend eine größere Rolle spielen (vgl. VOLLMER 2010; BECKER 2010). Die verantwortliche Beachtung der betrieblichen Wertschöpfungsprozesse, die immer stärker auch den betrieblichen Fachkräften auf der Ebene der Fachangestellten und -arbeitern zugewiesen wird, zieht zunehmend eine verstärkte Einbeziehung von Themen des nachhaltigen Wirtschaftens auch in der technisch-gewerbliche Berufsausbildung nach sich. Dies führt zu einer Berücksichtigung von Fragen nach einer nachhaltigkeitskonformen Gestaltung betrieblicher Prozesse und zur Thematisierung im beruflichen Aus- und Weiterbildungsgeschehen (vgl. KUMETZ/TERMATH 2007; TIEMEYER/ WILBERS 2006; WOLF 2007). Die zunehmende internationale Ausrichtung auch von Kleinen und Mittleren Unternehmen macht die Notwendigkeit einer internationalen und interkulturellen Ausrichtung von beruflichen Bildungs- und Qualifizierungsaktivitäten notwendig (vgl. DIETRICH/ REINISCH 2010).

Im ersten Bericht der Bundesregierung zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung von 2002 wurde festgelegt, dass neben der Umweltbildung die entwicklungspolitische Bildung die zweite Säule einer konzeptionellen Weiterentwicklung einer Bildung für nachhaltige Entwicklung in Deutschland ist (vgl. BMBF 2002). In der erziehungswissenschaftlichen Diskussion der letzten beiden Dekaden wurde das breite Spektrum einer entwicklungspolitischen Bildung im Terminus *Globales Lernen* zusammengefasst. Mit der Verabschiedung des Referenzcurriculum zum „Orientierungsrahmen Globale Entwicklung“ im Jahr 2007 (vgl. KMK/ BMZ 2007) wurde diese zweite Säule konkretisiert und als verbindliche Orientierung für die Schulen durch die KMK festgesetzt. Dem hat auch das BIBB Rechnung getragen und das Globale Lernen durch einen eigenen Bereich in seiner Konzeptualisierung einer Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung aufgewertet. Mit diesem Orientierungsrahmen treten Fragen der Interkulturalität und Globalität als systemische Dimension in die Analyse und Umset-

zungskonzeptionen einer Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung hinzu. Die Konsequenzen des Referenzcurriculums für die Berufsbildung werden nun ausgeleuchtet und ein fachdidaktischer Ansatz illustriert, diese im Lernfeldunterricht zu berücksichtigen.

3.1.1 Globales Lernen in der Berufsbildung

Mit der Verabschiedung dieses Referenzcurriculums ist das Themengebiet und Lernbereich Globales Lernen auf der Tagesordnung der Arrangements in den beruflichen Schulen. Der Ansatz des Globalen Lernens, der keine fest umrissene Thematik und Inhalte darstellt, sondern ein bunt schillernder Orientierungsrahmen für einen Unterricht zum Thema Dritte Welt/Eine Welt und Entwicklungs- und Internationale Zusammenarbeit ist (vgl. SEITZ 2002), ist in dem Kernbereich der beruflichen Bildung, der fach- und berufsbezogenen Wissens- und Kenntnisvermittlung sowie der Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz nicht stark verankert. Er könnte jedoch in der Berufsbildung eine größere Rolle spielen, da dieser Ansatz in der Lage ist, Anforderungen an eine stärker internationale Ausrichtung von beruflichen Qualifizierungsmaßnahmen und Kompetenzentwicklungen zu erfüllen. In der bisherigen Struktur und Praxis der Berufsaus- und -weiterbildung war die Vermittlung von Inhalten sozialer Verantwortung und internationaler Fragestellungen weitestgehend an den Sozialkundeunterricht delegiert. Die Implikationen des neuen Entwicklungsparadigmas „Nachhaltige Entwicklung“ wurden dort meist in Unterrichtseinheiten des Globalen Lernens verdeutlicht und in wenigen Fällen auch in ihrer Bedeutung für Berufsbildung thematisiert (vgl. JÄGER 2004).

Das Globale Lernen verfolgt einen ganzheitlichen und multiperspektivischen Ansatz mit handlungsorientierter Didaktik. Es geht inhaltlich um globale Themen und die integrierte Vermittlung komplexer Zusammenhänge. Es fördert ein sich Zurechtfinden und Verstehen der „Welt“, fördert Verantwortungsbewusstsein und arbeitet Handlungsspielräume heraus. Es zeigt Beziehungen zwischen lokaler Lebens- und Arbeitswelt und globalen Entwicklungen auf und ermöglicht ein Verständnis komplexer internationaler Vorgänge. Durch geeignete Lern-/Lehr-Arrangements in der beruflichen Bildung kann das Globale Lernen zu einer Gestaltungskompetenz in einer immer näher zusammenrückenden Welt beitragen. Ein in diesen fachdidaktischen Zusammenhang gestelltes Globales Lernen könnte Verantwortlichkeit für Umwelt und Gesellschaft, vernetztes Denken und Perspektivwechsel wie Soziales und Ökologisches Handeln über den eigenen Nahraum hinaus „lehren“ und den Lernenden mitgeben. Es wäre eine gute Vorbereitung auf lebenslanges Lernen und auf die dynamische Berufswelt nach der Aus- oder Weiterbildung (vgl. DIETRICH/ REINISCH 2010).

Insbesondere aus fachdidaktischer Perspektive ist die Herausbildung internationaler beruflicher Kompetenz (vgl. BORCH et al. 2003) ein wesentlicher Referenzpunkt für Globales Lernen in der Berufsbildung. Dadurch kann die berufliche Bildung in Deutschland auf eine ihrer modernen Herausforderungen, angetrieben durch Globalisierungsprozesse und internationale wirtschaftliche Aktivitäten, reagieren. Mit der angemessenen Erweiterung des „Kompetenzdreiklangs beruflicher Bildung“² durch internationale berufliche Kompetenz ist dieses konzeptionell, auch im technisch-gewerblichen Bereich umsetzbar. Durch das Lernfeldkonzeptes

² Berufliche Handlungskompetenz setzt sich nach den Vorgaben der KMK zusammen aus: Fachkompetenz, Personalkompetenz und Sozialkompetenz (vgl. WOLF 2003: 66)

der beruflichen Schulen mit seinen Implikationen eines fachübergreifenden integrierenden Unterrichts ist es möglich, durch die Integration von Sozialkunde- und Englisch in entsprechenden Lern-/Lehrarrangements der beruflichen Bildung dies auch unterrichtspraktisch, bei entsprechender fachdidaktischer Unterstützung, zu realisieren. Es kommt hierbei darauf an, die Kernbestandteile internationaler beruflicher Kompetenz darzustellen und in komplexen Lern-Arbeitsaufgaben zu vermitteln. Die internationale berufliche Kompetenz kann angelehnt an BORCH et al. (2003: 36ff) und diesen ergänzend wie folgt zusammengefasst werden:

- Fremdsprachenkompetenz
- Englisch als internationale Standardsprache, angewendet in Berufsbezügen
- Interkulturelle Kompetenz
- Die Fähigkeit adäquat mit auswärtigen Kunden kommunizieren zu können,
- angemessen in kulturdifferenten Umfeldern agieren können.
- Internationale fachliche Kompetenz
- Kundennachfragen zu international bedeutenden Zusammenhängen kompetent bedienen können (z.B. die Nachfrage nach Tropenholzzertifikaten bei Tischlern),
- sich im internationalen fachlichen Kontext sicher bewegen, z.B. Normen, Standards, Lieferbedingungen im Ausland.
- Netzkompetenz
- Netze technisch handhaben zu können,
- in Netzen handlungsfähig sein.

Diese Vermittlung in betrieblicher und schulischer Ausbildung schafft einen wichtigen Wettbewerbsvorteil auf internationalen Märkten, einen Vorteil im Umgang mit multiethnisch zusammengesetzter Kundenstruktur und bessere Ergebnisse beim Arbeiten in internationalen Teams und Belegschaften. Einzelne Unternehmen haben dies bereits erkannt und setzen Bestandteile internationaler beruflicher Kompetenz in ihren Ausbildungen um.³

3.1.2 Lern-Arbeitsaufgaben einer Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung

Die Formulierung von fachspezifischen Arbeitsaufgaben, welche die oben dargelegte Komplexität der Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung fassen und die erwähnten fachlichen Themengebiete der Metalltechnik in den beruflichen Handlungssituationen der jeweiligen Berufe einordnen, sind ein wichtiger Schritt zur dauerhaften Umsetzung einer Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung im Berufsschulunterricht. Die nachhaltigkeitsrelevanten Themengebiete werden im Lernfeldkonzept zum Gegenstand von Unterricht durch die Gestaltung von entsprechenden Lernsituationen, die durch Lern- Arbeitsaufgaben didaktisch strukturiert werden. Neben diesen, eher engen, fachlich gebundenen Aufgabenstellungen können auch weiter gefasste Themen und Aufgaben bearbeitet werden, die sich durch die Öffnung der Schule ergeben und mit externen Kooperationspartnern entwickelt werden. Dies können Aufgaben sein, die von den Ausbildungseinrichtungen (Berufsschulen oder betrieblichen Lehr-

³ z.B. die Bahn AG, die Deutsche Telekom und einige in europäischen Grenzgebieten angesiedelte KMU.

werkstätten) entwickelt werden in Zusammenarbeit mit Nicht-Regierungs-Organisationen (NRO), internationalen Consulting-Organisationen oder anderen in der Entwicklungszusammenarbeit tätigen Einrichtungen (vgl. WIEMANN 2002, 165 ff.). Denkbar wäre beispielsweise ein Solarkocherprojekt mit Partnern aus Entwicklungsländern, eine Solaranlage für eine dortige Schule oder Kleinwasserkraftanlagen für Partner in Nepal und vieles andere mehr (vgl. HAHNE 1995; MÖLLER 2009; EPIZ 2004). International orientierte Aufgaben, die den Materialeinkauf, die Produktion und die Installation vor Ort berücksichtigen sind eine weitere Möglichkeit. Bei vorhandener didaktischer Phantasie und durch eine entsprechende Aufgabenstellung unterstützt, könnte auch die nachhaltigkeitsorientierte Lebenszyklusanalyse (vgl. WEULE 1993; RETZMANN 2003; BMBF 2008) für betriebliche Fachkräfte des Berufsfeldes Metall Unterrichtsgegenstand werden. Besteht für die Ausbildungseinrichtung die Möglichkeit eine internationale Ausbildungspartnerschaft einzugehen, sei es mit Partnern aus dem innergemeinschaftlichen Raum der Europäischen Union, sei es mit transkontinentalen Partnern, dann erweitern sich die Möglichkeiten, fachdidaktisch angemessene Aufgaben zu formulieren oder die internationale berufliche Kompetenz durch den Austausch von Schülerinnen, Schülern und Auszubildenden zu verbessern. Es können gemeinsame partnerschaftlich und kooperativ bearbeitete Lern-/Arbeitsaufgaben formuliert werden, die in konkreter internationaler Zusammenarbeit bearbeitet werden. Durch geeignete international orientierte Lern-/Arbeitsaufgaben, die fachdidaktisch unterstützt u. a. auch zu einer Integration Globalen Lernens in die berufsfachlichen Bezüge führen, wird das Potential einer Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung unterstützt. Es besteht dann die deutliche Chance das Thema Nachhaltigkeit in allen drei Dimensionen ohne Verkürzungen ganzheitlich in der Berufsbildung zu verankern. Wobei hingegen zu beachten ist, dass für die ganzheitliche Vermittlung in beruflichen Schulen die dort vorzufindenden personellen und strukturellen Bedingungen stärker als bisher berücksichtigt werden sollten. Unterrichts Anregungen zur Behandlung der vielfältigen Themengebiete nachhaltiger Entwicklung in technisch-gewerblichen Fachrichtungen stehen in einer Vielzahl zur Verfügung, es fehlt jedoch an klar umgrenzten Arrangements, die von den Lehrkräften unter den realen Bedingungen von Berufsschulunterricht eingesetzt werden können. Ein herausragende Ausnahme in dieser Hinsicht stellen die Bauberufe dar, die bereits sehr frühzeitig die Anforderungen einer Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung ernst genommen haben und passgenaue Unterrichtsreihen entwickelt haben (vgl. BIBB 2006; MEYSER et al. 2006). Für das Berufsfeld Metall gibt es bisher kein vergleichbares Angebot an relevantem Material für den Berufsschulunterricht. Neben dieser entscheidenden Schwachstelle sind auch die berufsschulischen Rahmenlehrpläne frei von jeder Verpflichtung sich mit dem Thema nachhaltige Entwicklung in technisch-gewerblichen Fachrichtungen der Metalltechnik zu beschäftigen. Für die an den Themen interessierten Kolleginnen und Kollegen aus den beiden Lernorten beruflicher Bildung zeigen die Ordnungsmittel betrieblicher Ausbildungsrahmenplan (ARP) und schulischer Rahmenlehrplan (RLP) jedoch bei genauerem Hinsehen einige Möglichkeiten auf, Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung, orientiert an diesen Rahmenplänen, umzusetzen. Hierzu werden im Abschnitt 4 exemplarisch die Ordnungsmittel des Ausbildungsberufes Industriemechaniker/in analysiert.

3.1.3 Potentiale einer Schulentwicklung durch Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung

Auch auf organisatorischer Ebene bieten sich für berufliche Schulen Entwicklungsmöglichkeiten an (vgl. WOLF 2007). Wie das Lernfeld-Konzept, so hat auch das Konzept einer Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung eine Seite, die auf Schulentwicklung zielt (vgl. FISCHER 1999). Durch den ganzheitlichen Ansatz der Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung ist eine integrative Schulentwicklungsperspektive z. B. durch dementsprechende Schulprogramme oder schulische Entwicklungsprojekte gut möglich. Einmal ist eine horizontale Integration zwischen den allgemeinbildenden Fächer und den berufsspezifischen Fächer durch die Formulierung ganzheitlicher themenübergreifender Aufgabenstellungen im Rahmen der Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung erreichbar. Durch diese horizontale Integration lässt sich auch die häufig feststellbare mangelhafte Verzahnung bei den Lehrerteams zwischen Allgemeinbildung und Beruflichen Fächern verbessern. Eine integrative Verbindung auf vertikaler Ebene zwischen den verschiedenen Bildungsgängen, Abteilungen und Fachbereichen ist durch gemeinsame Orientierungen und zukunftsbedeutsame Entwicklungsanstrengungen an Themenstellungen und Projekten einer Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung möglich (vgl. HAENLEIN/ MARIEN 2002; MERTINEIT/ HILGERS 2005; BORMANN 2006).

Auch nach außen, gegenüber dem institutionellen Umfeld, kann sich eine berufsbildende Schule im Berufsfeld Metall positiv hervorheben. Der Schule bieten sich, vorausgesetzt sie greift die Innovationskonzepte der Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung auf und wendet diese an, gute Chancen in einem bisher wenig profilierten Feld der Bildung im Berufsfeld Metall, mit einem eigenen Standpunkt und eigenen Inhalten deutlich hervorzutreten. Gleichzeitig handelt es sich jedoch beim Thema nachhaltige Entwicklung um ein hoch innovatives Feld unternehmerischer und gesellschaftlicher Entwicklung. Durch den eingenommenen Standpunkt im Feld der Nachhaltigkeit zeigt die Schule öffentlich, ein verantwortlicher und zukunftsorientiert handelnder Akteur zu sein. Verbunden mit einer klugen Legitimation gegenüber dem institutionalisierten Umfeld, z. B. durch entsprechende Werbung, Außendarstellungen u. ä. ergeben sich reichhaltige Möglichkeiten symbolische Anerkennung zu erlangen und Legitimationsgewinne einzufahren. Häufig ist die symbolische Anerkennung mit der Erlangung materieller Ressourcen verknüpft (vgl. ROWAN/ MEYER 1983; HASSE/ KRÜCKEN 2005; KOCH/ SCHEMANN 2009). Darüber hinaus können Schulen mit einem ausgewiesenen Nachhaltigkeitsprofil von Wettbewerbsvorteilen gegenüber anderen, mit konkurrierenden Schulen ausgehen, da sie als innovationsfreudig und zukunftsgestaltend wahrgenommen werden und mit einem stärkeren Zulauf der schwindenden Schülerzahlen rechnen können.

3.2 Umsetzung im Metallbereich

Nach den großen Anstrengungen den Umweltschutz in die betriebliche Ausbildung im Metallbereich curricular zu integrieren (vgl. SCHLUCHTER/ SCHAAF 1992), sind Aktivitäten zur Realisierung einer Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung kaum weiter entwickelt worden. Im Berufsfeld Metall macht nur der neu geordnete Handwerksberuf des Anlagenmechanikers Sanitär-Heizung-Klimatechnik eine positive curriculare Ausnahme, hingegen

zeigen die anderen Berufe des Berufsfeldes Metall keine ausdrückliche Bezugnahme in den Tätigkeitsbeschreibungen auf nachhaltige Entwicklung (vgl. VOLLMER 2008). Die Modellversuche bzw. Unterstützungsmaßnahmen seitens der Landesbildungsminister und der Kultusministerkonferenz konzentrieren sich im Wesentlichen auf die Allgemeinbildung und sind dort bereits fortgeschritten (vgl. OVERWIEN/ RATHENOW 2009). Für die berufliche Bildung am schulischen Lernort herrscht diesbezüglich bei den Kultusbehörden gähnende Leere.

Für eine fachdidaktische Perspektive stellt sich nun die Frage, wie Lern-/Lehr-Arrangements in einem unscharfen, mehrdimensionalen Themenfeld, wie es die Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung darstellt, angemessen entwickelt und durch fachdidaktische Forschung unterstützt werden können? Erschwerend kommt dabei hinzu, dass das Themenfeld mit divergierenden Interessen zwischen dem Bildungsanspruch von Berufsschule und dem Qualifikationsinteresse der Betriebe durchsetzt ist. Zwar ist es einerseits beruhigend festzustellen, dass die bundesdeutschen Unternehmen zunehmend ihre betrieblichen Prozesse nach Nachhaltigkeitsgesichtspunkten reorganisieren (vgl. MATTHES et al. 2009), so hat z. B. der Verband Deutscher Ingenieure mit der Richtlinie VDI 4020 nachhaltiges Wirtschaften in sein Regelwerk aufgenommen. In weltmarktaktiven Unternehmen der Konsumgüterproduktion, aber auch der Metallindustrie, spielen Umwelt- und Sozialstandards eine zunehmend größere Rolle bei der Gestaltung internationaler Geschäftsprozesse. Auch durch die mediale Aufmerksamkeit, welche eklatante Verstöße gegen Umwelt- und Sozialstandards in der Öffentlichkeit erregen, können Produzenten vermehrt veranlasst werden, Nachhaltigkeitsthemen in ihre Unternehmensprozesse zu integrieren (vgl. SCHRADER/ HANSEN 2001; JONKER/ STARK et al. 2011). Auffällig jedoch ist, dass in den beruflichen Schulen des Metallbereichs das Thema nachhaltige Entwicklung nur eine sehr geringe Rolle spielt. Wie MEYER et al. (2009) in ihrem Abschlussbericht hervorheben, bedarf es großer Anstrengungen auf verschiedenen Ebenen zu einem Wandel in beruflichen Schulen zu kommen.

Eine hierbei zu bearbeitende Ebene ist die Entwicklung von Unterrichtsarrangements, die Themen der nachhaltigen Entwicklung aufgreifen und dabei Komplexität und Ganzheitlichkeit zulassen und im Unterricht bearbeitbar machen. Diese Arrangements sollten nicht nur die berufsfachlichen Aspekte in den Mittelpunkt stellen, sondern ebenso weitergehende bildungshaltige Sichtweisen vermitteln. Nicht nur der besondere Bildungsauftrag der Berufsschule erfordert dies, sondern auch die allgemeine Erkenntnis, dass berufliche Bildung, die nur den qualifikatorischen Interessen des Arbeitsmarktes folgt, zu kurz greift um den Lernenden die notwendigen Kompetenzen für ein erfolgreiches Bestehen in einer sich schnell wandelnden (Berufs)Welt und zur Gestaltung von Lebens- und Arbeitswelt zu vermitteln. Hierbei kommen besonders die Ansätze einer gestaltungsorientierten Berufsbildung zur Wirkung (vgl. WOLF 2003). So könnte ein Unterrichtsarrangement zu Kühl- und Schmierstoffen nicht nur Fragen des fachgerechten Umgangs mit diesen Hilfsstoffen der Produktion vermitteln, sondern gleichfalls über die Ökobilanz der jeweiligen Stoffe aufklären. Es ist dabei auch denkbar, die Produktionsbedingungen der Rohstoffe zu thematisieren und die sozialen Verwerfungen von Energiepflanzenmonokulturen in Entwicklungsländern zum Unterrichtsgegenstand zu machen und die jungen Auszubildenden zu wertorientierten Entscheidungen beim Einsatz von Kühl- und Schmierstoffen zu befähigen.

Die Durchsicht der greifbaren Praxisbeispiele (vgl. BIBB 2007; MERTINEIT/ EXNER 2003) für das Berufsfeld Metall zeigt Stärken und Schwächen der dortigen Umsetzung des Nachhaltigkeitsparadigmas. Die Möglichkeit der Realisierung berufsfachlicher Inhalte in der Ausbildung, die die Eckpunkte Ökologie und Ökonomie berücksichtigen, ist bei den aufgeführten Beispielen gut vertreten. Sehr viel dürftiger sieht es bei den Aspekten der sozialen Verantwortung aus, die in den aufgeführten Inhalten und Themen wenig berücksichtigt werden. Die Verankerung des Nachhaltigkeitsparadigmas in den analysierten Praxisbeispielen der Berufsausbildung beschränkt sich bisher auf Umweltthemen, nachhaltige Energietechnologie sowie Ver- und Entsorgungstechnologien und deren methodischer Vermittlung. Themen sozialer Verantwortung – als dritte Dimension der Nachhaltigkeit – sind nur wenig vertreten. Sie werden explizit nur bei den Praxisbeispielen zum globalen Lernen in der Berufsbildung und bei der Nachhaltigkeit im Handel erwähnt.

Eine Reflexion über Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung muss alle drei vorgenannten Eckpunkte einer Nachhaltigkeitsstrategie, d. h. Ökonomie, Ökologie und Soziales berücksichtigen und sie in systemischer Perspektive unter Beachtung von Interkulturalität und Globalität miteinander verzahnen. Sie sollte dabei die ethisch-moralische Dimension jedoch nicht vernachlässigen. Der breiten Umsetzung dieses mehrdimensionalen Konzeptes stellen sich jedoch erhebliche Schwierigkeiten in den Weg. Die berufliche Bildung ist weit entfernt von regelhafter Umsetzung in Lern-/Lehrrangements in konkretem Ausbildungsgeschehen (vgl. MEYER et al. 2009; FISCHER 2009).

Einerseits ist das federführende Bundesinstitut für Berufliche Bildung (BIBB) aufgrund der föderalen Struktur nur für die betriebliche Seite der Ausbildung zuständig und damit wirken die durchgeführten vielfältigen Modellversuche hauptsächlich in Richtung auf die betriebliche Ausbildung. Andererseits unterstehen die beruflichen Schulen den jeweiligen Landesbehörden und sind deutlich an die Vorgaben der jeweiligen Bildungsverwaltung gebunden. Die Richtlinien der Berufsschulen für die Teilzeitberufsschule (Rahmenlehrplan) innerhalb des dualen Systems werden koordinierend von der Kultusministerkonferenz (KMK) erstellt. Hier zeigt sich, dass die Berufsschulen bei den Aktivitäten zur Umsetzung einer Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung auf sich alleine gestellt sind. Es scheint, dass der politische Wille, einerseits durch Vorgaben, andererseits durch Unterstützung die Umsetzung einer Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung zu stärken nicht ausreichend vorhanden ist. Da es kaum schulische Rahmenlehrpläne gibt, in denen Themengebiete einer Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung verankert sind, hängen diesbezügliche Aktivitäten stark vom persönlichen Engagement einzelner Lehrpersonen oder von Lehrerteams ab.⁴

⁴ Eine kurze internetbasierte Abfrage (Stand 17.12.2010, Abfrage über google mit: +nachhaltig +beruf site:kmk.org/bildung-schule/berufliche-bildung) auf Seiten der KMK ergab keine Treffer für die unscharfe Kombination von Nachhaltigkeit und Beruf. 52 Treffer waren nur über die Hauptseite der KMK (kmk.org) zu finden. Die Kurzprüfung der Rahmenlehrpläne verschiedener Berufe aus dem Berufsfeld Metall ergab nur für den Anlagenmechaniker SHK einen Treffer in den Inhalten der Lernfelder, bei zwei weiteren (Mechatroniker für Kältetechnik und Anlagenmechaniker Industrie) wurde das Thema Nachhaltigkeit in den Vorbemerkungen erwähnt.

4 Analyse der Ordnungsmittel des Ausbildungsberufes Industriemechaniker/in

Hierzu wird ein speziell entwickeltes Analyseraster genutzt, welches die Anforderungen an eine Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung in allen drei Dimensionen – Sozial – Ökologisch – Ökonomisch aufnimmt und die Forderungen nach Globalität und Interkulturalität integriert. Das Analyseraster zur Integration einer Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung und des Globalen Lernens besteht aus sechs Kriterien, die im Wesentlichen bereits durch vorstehende Ausführungen zum Konzept einer Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung und zum Globalen Lernen in der Berufsbildung erläutert worden sind.

- Ganzheitlichkeit / Komplexität verstehen und bearbeiten,
- Internationalität,
- Umwelt- und Ressourcenschutz bzw. -schonung,
- Netzkompetenz,
- Inter-Kulturalität, auch beim berufs-professionellen Handeln in ethnisch-heterogenen Umfeldern, wie auch beim Kontakt mit „kulturellem Ausland“,
- Fremdsprachenkompetenz.

Die zu Beginn genannten Themenfelder einer Energieeffizienz und Rohstoffproduktivität im Metallbereich werden im Analyseraster unter Umwelt und Ressourcenschutz bzw. -schonung subsumiert. Die Kategorie Inter-Kulturalität umfasst drei Unterkategorien, nicht nur das professionelle Handeln bei Arbeitseinsätzen im Ausland, sondern sie umfasst auch das berufsprofessionelle Handeln in ethnisch-heterogenen Umfeldern, wie es z. B. bei international zusammengesetzten multi-ethnischen Belegschaften der Fall ist (vgl. WEBER 2005). Gleiches gilt auch für die Abnehmer und den Kundenkreis der Metallbranche. Beim beruflich-professionellen Kontakt mit Kunden und Abnehmern, die aus anderen Erfahrungswelten und Weltzugängen kommen, wie z. B. der Luxuswagenbesitzer in der Autowerkstatt, kann eine entwickelte Fähigkeit betrieblicher Fachkräfte zum erfolgreichen Kontakt mit „kulturellem Ausland“ für den Unternehmenserfolg eine nicht unwesentliche Rolle spielen.

Der schulische Rahmenlehrplan (RLP) wird als erstes mit dem Raster analysiert. Ihm folgt der betriebliche Ausbildungsrahmenplan (ARP). Auffällig an beiden Dokumenten ist, dass ein ausdrücklicher Verweis auf das Nachhaltigkeitsparadigma ebenso wie das Adjektiv „nachhaltig“ oder der Wortstamm „nachh“ fehlt. Dieser Mangel wird häufig damit begründet, dass eine zu starke Fokussierung auf das Nachhaltigkeitsparadigma in den Ausbildungsordnungen ein Ausbildungshindernis darstellen würde, da nicht alle Betriebe diese Anforderungen erfüllen könnten oder wollten. Dies sollte für Bildungsvorgaben in staatlichen Schulen hingegen nicht gelten, so dass sich schon die Frage aufdrängt, wieso nur in so wenigen Rahmenlehrplänen diese Verweise zu finden sind (vgl. DIETRICH/ REINISCH 2010, 40). Sie kann hier leider nicht weiter verfolgt werden.

Jedoch zeigt eine Auswertung der Vorbemerkungen Teil I bis IV des schulischen Rahmenplans, dass ausreichende und zulässige Interpretationsmöglichkeiten gegeben sind, Themen-

gebiete einer Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung im berufsschulischen Unterricht zu realisieren. Das häufig im schulischen Alltag aus der Kollegenschaft gehörte Argument, dass Nachhaltigkeit nicht im Rahmenplan stünde und deshalb nicht Unterrichtsgegenstand sein könne, ist nach der vorliegenden Analyse zurückzuweisen und mit dem Hinweis auf den Bildungsauftrag der Berufsschule zu beantworten. Dort, im Teil II, den Bemerkungen zum Bildungsauftrag der Berufsschule, finden sich Ziele, welche die „berufliche Flexibilität zur Bewältigung der sich wandelnden Anforderungen in der Arbeitswelt und Gesellschaft auch im Hinblick auf das Zusammenwachsen Europas“ entwickeln sollen, sie sollen „eine Berufsfähigkeit (...) vermitteln, die Fachkompetenz mit allgemeinen Fähigkeiten humaner und sozialer Art verbindet“. Auf speziellere Aspekte der Nachhaltigkeit werden die Ziele bezogen, die „auf die mit der Berufsausübung und der privaten Lebensführung verbundenen Umweltbedrohungen (...) hinweisen und Möglichkeiten zu ihrer Vermeidung bzw. Verminderung aufzeigen.“ (RLP, 3f.) Diese Zielformulierungen lassen sich leicht mit den drei Dimensionen der bundesdeutschen Nachhaltigkeitsstrategie verknüpfen, die aus ökonomischer Leistungsfähigkeit, sozialer Verantwortung und ökologischer Verträglichkeit besteht. Darüber hinaus erschließt der Verweis auf Kernprobleme unserer Zeit einem Unterricht, welcher die Forderungen des Nachhaltigkeitsparadigmas aufnimmt und dies durch die Integration Globalen Lernens realisieren will, deutliche Möglichkeiten.

4.1 Schulischer Rahmenlehrplan

In den berufsbezogenen Formulierungen findet sich ein deutlicher Verweis auf die betrieblichen Geschäfts- und Arbeitsprozesse, welche die Grundlage für die Abbildung des beruflichen Handlungsfeldes in den einzelnen Lernfeldern sind. („Ausgangspunkt der didaktisch-methodischen Gestaltung der Lernsituationen in den einzelnen Lernfeldern soll der Geschäfts- und Arbeitsprozess des beruflichen Handlungsfeldes sein“, RLP, 7).

Für die Metallberufsschulen können unter dieser Orientierung Nachhaltigkeitsaspekte integrativ vermittelt, englischsprachige Ziele und Inhalte in die Lernfelder integriert werden und bei der Berücksichtigung ganzheitlicher beruflicher Aufgabenstellungen können u. a. internationale Aspekte Beachtung finden. Jedoch nur sofern die Geschäfts- und Arbeitsprozesse des Berufes in das Konzept nachhaltiger Entwicklung eingebettet sind. Ein Betrieb, der regional tätig ist und dort nur eine ethnisch-homogene Kundschaft hat und mit einer ebensolchen Belegschaft arbeitet, wird schwerlich internationale und Nachhaltigkeits-Aspekte in seinen Geschäftsprozessen widerspiegeln. Wobei die wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklung diese eindimensionalen Unternehmensstrukturen in Deutschland zunehmend verschwinden lassen wird. Für erfolgreiches unternehmerisches Handeln werden internationale und Nachhaltigkeits-Aspekte eine zunehmende Rolle spielen.

Anknüpfungspunkte finden sich in der Formulierung der einzelnen Lernfelder im Rahmenlehrplan. Zu Beginn der Ausbildung finden sich schwerpunktmäßig Zielstellungen, die sich um Umwelt- und Ressourcenfragen drehen. Weitere relevante Zielstellungen finden sich mehrheitlich dort, wo es zu einer möglichen Kommunikation mit ausländischen Kunden kommen kann. Zum Teil müssen Unterlagen in englischer Sprache berücksichtigt werden oder Anweisungen in Englisch erstellt werden. Besonders das Lernfeld 10 „Herstellen und

Inbetriebnehmen von technischen Systemen“ sieht Kundengespräche ausdrücklich als Lerninhalt vor, im Lernfeld 12 „Instandhalten von technischen Systemen“ wird die Beratung von Kunden zur Verbesserung der technischen Anlagen als Ziel formuliert. Schließlich wird im Lernfeld 14 „Planen und Realisieren technischer Systeme“ die Möglichkeit der Realisierung komplexerer Aufgabenstellungen eröffnet, bei der die Auszubildenden Projektergebnisse und Handlungsprozesse unter lern- und arbeitsorganisatorischen, technischen, ökologischen und ökonomischen Aspekten beurteilen sollen. Diese Aufgabenstellungen können Themenstellungen einer Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung einbeziehen.

Tabelle 1: Berufsbezogene Formulierungen des Rahmenlehrplans für Industriemechaniker/in

	Formulierung, zitiert aus den Ordnungsmitteln	Analyseelement	Anmerkung
Teil IV	Berufsbezogene Vorbemerkungen		
	Mathematische, naturwissenschaftliche, technische Inhalte sowie sicherheitstechnische, ökonomische bzw. betriebswirtschaftliche und ökologische Aspekte sind in den Lernfeldern integrativ zu vermitteln	Ganzheitlichkeit / Komplexität verstehen und bearbeiten,	hier besteht die ausdrückliche Aufforderung in komplexen Lernarrangements, z.B. Projekten und Lern-/ Arbeitsaufgaben, die Themen und Inhalte zu vermitteln. Es sind alle Themen möglich, sofern sie in einen Berufsbezug zu bringen sind.
Lernfelder			
2	Fertigen von Bauelementen mit Maschinen Ziel: Sie beachten die Bestimmungen des Arbeits- und des Umweltschutzes Inhalt: Kühl- und Schmiermittel	Umwelt- und Ressourcenschutz bzw. –schonung	Umweltgerechter Umgang mit Betriebsstoffen, Kreislaufwirtschaft
4	Warten technischer Systeme Ziel: (...)Dabei bewerten sie die Bedeutung dieser Instandhaltungsmaßnahme unter den Gesichtspunkten Sicherheit, Verfügbarkeit und Wirtschaftlichkeit. Inhalt: Schmier- und Kühlschmierstoffe, Entsorgung	Umwelt- und Ressourcenschutz bzw. –schonung	Umweltgerechter Umgang mit Betriebsstoffen, Kreislaufwirtschaft
9	Instandsetzen von technischen Systemen		
	Ziel: (...) Sie planen die fachgerechte Entsorgung der defekten Teile und der verbrauchten Hilfsstoffe. Sie wenden die Bestimmungen zur Arbeitssicherheit und zum Umweltschutz an	Umwelt- und Ressourcenschutz bzw. –schonung	Umwelt- und Ressourcenschonung, Entsorgungssysteme
10	Herstellen und Inbetriebnehmen von technischen Systemen		Bedeutung von Ressourcenschonung benennen
	Ziel: (...) Sie protokollieren die Übergabe des technischen Systems an den Kunden.	Inter-Kulturalität	Kulturelle Kompetenz im Umgang mit dem Kunden

12	Instandhalten von technischen Systemen		
	Ziel: (...) Sie beraten den Kunden bezüglich möglicher Maßnahmen zur Verbesserung und erstellen die hierfür notwendigen Unterlagen und Pläne. Nach Abschluss der Instandhaltung übergeben sie das technische System dem Kunden.	Inter-Kulturalität	Kulturelle Kompetenz im Umgang mit dem Kunden, ökologische Verbesserung von technischen Produkten
14	Planen und Realisieren technischer Systeme		
	Ziel: (...) Die Schülerinnen und Schüler beurteilen Projektergebnisse und Handlungsprozesse unter lern- und arbeitsorganisatorischen, technischen, ökologischen und ökonomischen Aspekten	Ganzheitlichkeit / Komplexität, Umwelt- und Ressourcenschutz bzw. –schonung	Spannungsverhältnis von Ökonomie und Ökologie kennen, Ganzheitlichkeit / Komplexität
15	Optimieren von technischen Systemen		
	Ziel: (...) Die Schülerinnen und Schüler optimieren technische Systeme. Dabei untersuchen sie störungsfrei arbeitende Systeme und Produktionsabläufe hinsichtlich der Optimierungsmöglichkeiten in Bezug auf Ergonomie, Gesundheits-, Umweltschutz und Wirtschaftlichkeit	Ganzheitlichkeit / Komplexität, Umwelt- und Ressourcenschutz bzw. –schonung	Ökologische Varianten entwickeln, Spannungsverhältnis von Ökonomie und Ökologie verstehen, Ökologische Optimierung, Nachhaltigkeitsanalyse

4.2 Betrieblicher Ausbildungsrahmenplan

Auch die Richtlinien zur Ausarbeitung einzelbetrieblicher Ausbildungspläne, der Ausbildungsrahmenplan erschließen Möglichkeiten, Aspekte einer Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung in die Ausbildung zur Industriemechaniker/in einzubeziehen. Jedoch nur unter der Voraussetzung, dass die betrieblichen Geschäfts- und Produktionsprozesse und das betriebliche Einsatzgebiet an den Perspektiven nachhaltiger Entwicklung ausgerichtet sind, wie z.B. eine internationale Tätigkeit, eine Produktpalette nachhaltiger Technologien oder ein entsprechendes Firmenselbstverständnis dies darstellen.

Im Einzelnen sind relevante Qualifikationen im Ausbildungsberufsbild eine Kundenorientierung, die Bearbeitung von Aufträgen und Geschäftsprozesse (...) im Einsatzgebiet, den Umweltschutz und die Sicherheit wie den Gesundheitsschutz. Diese Punkte erschließen die Option auf eine stärker an internationalen Aspekten und Nachhaltigkeit orientierte Ausbildung.

In den gemeinsamen Kernqualifikationen der Metallberufe (Berufsbildposition 1-12) können bei verschiedenen Berufsbildpositionen Inhalte und Themen einer Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung interpretiert werden. So wird z. B. in der Position vier der betriebliche Umweltschutz zum Gegenstand der Ausbildung. An verschiedenen anderen Berufsbildpositionen werden z. B. Fragen der Kommunikation und der Kundenorientierung behandelt. In den fachspezifischen Qualifikationen finden sich weitere Gegenstände der Ausbildung, die mit dem oben erwähnten Raster identifizierbar sind. Eine detaillierte Auflistung der verschiedenen thematischen Gegenstände liefert die untenstehende Tabelle.

Tabelle 2: Positionen des Ausbildungsberufsbild aus dem betrieblichen Ausbildungsrahmenplan

Teil	Formulierungen, zitiert aus den Ordnungsmitteln	Analyseelement	Anmerkung des Autors
Pos. 2	Aufbau und Organisation des Ausbildungsbetriebes		
	Pos. 2 b): Grundfunktion des ausbildenden Betriebes wie Beschaffung, Fertigung, Absatz und Verwaltung erklären.	Ganzheitlichkeit / Komplexität verstehen und bearbeiten, Internationalität	Internationale Verflechtung des Betriebes und Interdependenzen verstehen
	Pos 2 c): Beziehungen des (...) Betriebes und seiner Belegschaft zu Wirtschaftsorganisationen, Berufsvertretungen und Gewerkschaften nennen.	Internationalität, Ganzheitlichkeit / Komplexität	Nennen der internationalen Dimensionen der Beziehungen, innerhalb der EU und international, Bedeutung der Beziehung der Belegschaft zu Produzenten in anderen außernationalen Regionen kennen
Pos. 4	Umweltschutz		
	Pos. 4 a) mögliche Umweltbelastungen durch den Ausbildungsbetrieb und seinen Beitrag zum Umweltschutz an Beispielen erklären.	Umwelt- und Ressourcenschutz bzw. –schonung	Ganzheitlichen Umweltschutz verstehen und die Folgen weltweiter Umweltbelastung benennen, Möglichkeiten kollektiven und persönlichen Verhaltens zur Minderung nennen
	Pos 4 c) Möglichkeiten der wirtschaftlichen und umweltschonenden Energie- und Materialverwendung nutzen	Umwelt- und Ressourcenschutz bzw. –schonung	Bedeutung von Ressourcenschonung benennen
	Pos 4 d) Abfälle vermeiden; Stoffe und Materialien einer umweltschonenden Entsorgung zuführen	Umwelt- und Ressourcenschutz bzw. –schonung	Elemente eines integrierten Umweltschutzes und grundsätzliche Merkmale einer Kreislaufwirtschaft kennen und Vorteile benennen
Pos. 5	betriebliche und technische Kommunikation		
	Pos. 5 a) Informationsquellen auswählen, Informationen beschaffen und bewerten	Ganzheitlichkeit / Komplexität, Netzkompetenz	Zu komplexen Problemstellungen wie innerhalb des Globalen Lernens mit Informationen arbeiten können
	Pos 5 e) Gespräche mit Kunden, Vorgesetzten und im Team situationsgerecht und zielorientiert führen, kulturelle Identitäten berücksichtigen	Inter-Kulturalität	Kulturelle Kompetenz im Umgang mit dem Kunden besitzen, mit multiethnischer Kundschaft, auch im internationalen Rahmen erfolgreich kommunizieren können
	Pos 5 g) Informationen auch aus englischsprachigen, technischen Unterlagen oder Dateien entnehmen und verwenden	Fremdsprachenkompetenz	Englische Sprachkompetenz ermöglicht internationale und innergemeinschaftliche Kommunikation
Pos. 6	Planen und Organisieren der Arbeit, Bewerten der Arbeitsergebnisse		
	Pos 6 f) Lösungsvarianten prüfen, darstellen und deren Wirtschaftlichkeit vergleichen	Ganzheitlichkeit / Komplexität, Umwelt- und Ressourcenschutz bzw. –schonung	Ökologische Varianten entwickeln, Spannungsverhältnis von Ökonomie und Ökologie verstehen

Pos. 9	Warten von Betriebsmitteln		
	Pos 9 c) Betriebsstoffe auswählen, anwenden und entsorgen	Umwelt- und Ressourcenschutz bzw. – schonung	Umweltverträglicher Umgang mit Betriebsstoffen, ökologische Produktauswahl,
Pos. 12	Kundenorientierung		
	Pos 12 a) auftragspezifische Anforderungen und Informationen beschaffen, prüfen, umsetzen oder an die Beteiligten weiterleiten	Inter-Kulturalität	Bei entsprechender Ausrichtung des Einsatzgebietes internationale Fachkompetenz entwickeln. Kulturelle Kompetenz im Umgang mit dem Kunden
	Pos 12 b) Kunden auf auftragsspezifische Besonderheiten und Sicherheitsvorschriften hinweisen	Inter-Kulturalität, Ganzheitlichkeit / Komplexität	Kulturelle Kompetenz im Umgang mit dem Kunden, Ganzheitlichkeit / Komplexität verstehen und bearbeiten
Pos. 13	Herstellen, Montieren und Demontieren von Bauteilen, Baugruppen und Systemen		
	Pos 13 f) Baugruppen und Bauteile reinigen, pflegen und lagern	Umwelt- und Ressourcenschutz bzw. – schonung	Bei Reinigung Fragen der umweltgerechten Entsorgung der Rückstände thematisieren; Lebenszyklus von Baugruppen und Recycling von hochwertigen Bauteilen thematisierbar
Pos. 15	Instandhalten von technischen Systemen		
	Pos 15 a) Maschinen und Systeme warten, inspizieren, instand setzen oder verbessern	Umwelt- und Ressourcenschutz bzw. – schonung, Netzkompetenz	Fallbeispiele zur Effizienzsteigerung denkbar, Informationen von ausländischen Herstellern beschaffen; Wartungsaufgaben über Netze vorbereiten
Pos. 17	Geschäftsprozesse und Qualitätssicherungssysteme im Einsatzgebiet		
	Pos 17 a) Art und Umfang von Aufträgen klären, (...), Besonderheiten und Termine mit dem Kunden absprechen	Inter-Kulturalität, Ganzheitlichkeit / Komplexität	Kulturelle Kompetenz im Umgang mit dem Kunden
	Pos 17 c) Auftragsabwicklungen unter Berücksichtigung (...) ökologischer Gesichtspunkte planen sowie mit vor- und nachgelagerten Bereichen abstimmen	Ganzheitlichkeit / Komplexität, Umwelt- und Ressourcenschutz bzw. – schonung	Bei entsprechender Ausrichtung auch ökologische Analyse möglich
	Pos 17 e) Aufträge, insbesondere unter Berücksichtigung von (...), Umweltschutz (...) durchführen	Ganzheitlichkeit / Komplexität, Umwelt- und Ressourcenschutz bzw. – schonung	Mit Pos. 17 c) zusammen sind ökologisch und ganzheitlich orientierte Projekte möglich.

5 Zusammenfassung

Wie der Rahmenplan der beruflichen Schule, so hat auch das Ordnungsmittel der betrieblichen Ausbildung an verschiedenen Stellen die Option einer stärkeren Verankerung von Aspekten einer Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung eröffnet. Obwohl die Nachhaltigkeitsaspekte in beiden Ordnungsmitteln nicht explizit benannt sind, erschließt sich durch

einzelne Elemente, in denen diese Aspekte sich wieder finden oder interpretierbar sind, diese Möglichkeit. Die Umsetzung in ausbildungspraktischer Realität wird nicht an den Rahmenplänen scheitern, sondern in einem sehr starken Maße von den betrieblichen Realitäten abhängen, die jedoch eine weitere Öffnung zu internationalen Aspekten und Nachhaltigkeit erwarten lassen. Zum Weiteren natürlich auch vom politischen Willen der bildungspolitisch Verantwortlichen, die Rahmenbedingungen für den Fortschritt einer Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung zu verbessern und zu guter Letzt von den Bildungspraktikern, entsprechende Konzeptualisierungen zu entwickeln. Die Fachdidaktik der Metallberufe ist hierbei an herausragender Stelle gefordert. Es gibt eine Fülle an Praxisbeispielen in den Metallberufen, jedoch im Gegensatz zu den Bauberufen ist es im Berufsfeld Metall aus unterschiedlichen Gründen nicht gelungen, eine mit dem Berufsfeld Bautechnik vergleichbare fachliche wie fachdidaktische Entwicklung zu vollziehen und ausgearbeitete und für den schulisch/betrieblichen Praktiker schnell nutzbare Unterrichtsmaterialien zu erarbeiten. Ähnliche Versäumnisse sind für die Bildungsplaner in der staatlichen Verwaltung festzustellen. Auch dort wurde es versäumt, die Rahmenpläne entsprechend den Erfordernissen eine zukunftsfähigen Entwicklung zu modifizieren, bzw. ergänzende Themengebiete, die den Nachhaltigkeitsaspekt aufnehmen, verbindlich zu verankern. So ist die Umsetzung der Themen einer Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung immer noch sehr stark von dem übermäßigen Engagement einzelner Kollegen oder Lehrerteams abhängig, die sich zusätzlich häufig noch mit schulinternen oder schulverwaltungsinduzierten Ignoranz, Desinteresse oder gar Widerständen auseinandersetzen müssen. Daher ist zu konstatieren, dass die Möglichkeiten, die sich mit dem Konzept einer Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung für Berufsschulen im Berufsfeld Metall bieten, kaum genutzt werden. Eine systematische Aufarbeitung dieses Themas, die Sichtung der vorhandenen Materialien und ihre praxisorientierte Aufbereitung, die Identifizierung der förderlichen und hinderlichen Faktoren für die Verbreiterung einer Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung im Metallbereich sind drängende Fragen.

Trotzdem hat die vorstehende Analyse gezeigt, dass auch die zum jetzigen Zeitpunkt unzureichenden Lehrpläne es bereits ermöglichen, Themen einer Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung umzusetzen. Es muss also nicht auf die Reform der Ordnungsmittel gewartet werden, wenn der politische Wille einer breiten Umsetzung von Aktivitäten einer Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung im Metallbereich vorhanden wäre. Unter einem fachdidaktischen Blickwinkel betrachtet ist die Entwicklung und Verbreitung von praktikablen Unterrichtsarrangements zu den oben skizzierten Themen einer nachhaltigen Entwicklung durch die Formulierung von Lern- und Arbeitsaufgaben, einschließlich ihrer didaktisch-methodischen Flankierung eine wichtige Aufgabe, um den Stillstand im Berufsfeld Metall zu überwinden. Die Wege sind da, wir müssen sie nur gehen.

Literatur

AACHENER STIFTUNG KATHY BEYS: Lexikon der Nachhaltigkeit. Online: Aachener Stiftung Kathy Beys: <http://www.nachhaltigkeit.info/> (10-08-2011).

BADER, R./ SCHÄFER, B. (1998): Lernfelder gestalten. Vom komplexen Handlungsfeld zur didaktisch strukturierten Lernsituation. In: Die berufsbildende Schule, 50, H. 7-8, 229-233.

- BECKER, M. (2010): Elektromobilität und Beruf. In: Lernen & Lehren, 25, H. 100, 162-167.
- BIBB – BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (2006): Nachhaltige Energietechniken im Handwerk. Konstanz.
- BIBB – BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (2007): Good-Practice. Online: http://bbne.bibb.de/de/nh_8966.htm (20-12-2010).
- BMBF (2002): Bericht der Bundesregierung zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Bonn.
- BMBF (2008): Netzwerk Lebenszyklusdaten - Daten für die Innovationen von morgen. Bonn.
- BORCH, H./ DIETRICH, A./ FROMMBERGER, D., et al. (2003): Internationalisierung der Berufsbildung. Bielefeld.
- BORMANN, I. (2006): Nachhaltigkeitsaudit als Innovationsstrategie. In: RIEß, W. (Hrsg.): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Wiesbaden, 115-127.
- BRANDT, W. (Hrsg.) (1980): Das Überleben sichern. Köln.
- BRUNDTLAND, G. H./ WORLD COMMISSION ON ENVIRONMENT AND DEVELOPMENT (Hrsg.) (1987): Unsere gemeinsame Zukunft. Grevén.
- CONRAD, J. (1997): Nachhaltige Entwicklung - ein ökologisch modernisiertes Modell der Moderne? In: BRAND, K.-W. (Hrsg.): Nachhaltige Entwicklung. Eine Herausforderung an die Soziologie. Opladen, 51-69.
- DANIEL, U. (2001): Kompendium Kulturgeschichte. Frankfurt a. M.
- DIETRICH, A./ REINISCH, H. (2010): Internationale und interkulturelle berufliche Handlungskompetenz als Zielkomponente beruflicher Bildung. In: WORDELMANN, P. (Hrsg.): Internationale Kompetenzen in der Berufsbildung. Stand der Wissenschaft und praktische Anforderungen. Bielefeld, 33-43.
- DIETRICH, A./ HAHNE, K./ WINZIER, D. (2007): Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung: Hintergründe, Aktivitäten, erste Ergebnisse. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis: BWP, 36, H. 5, 7-12.
- EPIZ - ENTWICKLUNGSPOLITISCHES BILDUNGS- UND INFORMATIONSZENTRUM e. V. (2004): Fachtagung Globales Lernen in der beruflichen Bildung. Berlin.
- FISCHER, A. (Hrsg.) (1995): Umweltlernen im Unterricht zwischen Ökologie und Ökonomie. Bielefeld.
- FISCHER, A. (1999): Lernfelder und nachhaltige Entwicklung - Potentiale für die ökonomische Bildung. In: HUISINGA, R./ LISOP, I./ SPEIER, H.-D. (Hrsg.): Lernfeldorientierung. Konstruktion und Unterrichtspraxis. Frankfurt a. Main, 383-408.
- FISCHER, A. (2009): Nachhaltigkeit und fachdidaktische Herausforderungen. In: Journal of Social Science Education, 8, H. 3, 2-15. Online: http://www.jsse.org/2009/2009-3/copy_of_contents/fischer-editorial-jsse-3-2009/pdf/Fischer-Editorial-JSSE-3-2009.pdf (10-08-2011).

- HAENLEIN, L./ MARIEN, S. (2002): Vom Öko-Audit zum Nachhaltigkeitsprofil. Münster.
- HAHNE, K. (1995): Umwelterkundung: Ansatz zur Öffnung der Berufsschule. In: Berufsbildung, 49, H. 32, 23-29.
- HAHNE, K. (1997): Tradition contra Innovation. Ansätze und Strategien beruflicher Umweltbildung im Handwerk. In: Politische Ökologie, 15, H. Sonderheft 9, 60-63.
- HASSE, R./ KRÜCKEN, G. (2005): Neo-Institutionalismus. Bielefeld.
- HEID, H. (2000): Der Verwendungsgesichtspunkt im Kontext berufspädagogischer Lernfeldorientierung. In: LIPSMEIER, A./ PÄTZOLD, G./ BUSIAN, A. (Hrsg.): Lernfeldorientierung in Theorie und Praxis. Beiheft 15 zur ZBW. Stuttgart, 33-37.
- HORKHEIMER, M./ ADORNO, T. W. (1947): Dialektik der Aufklärung. Amsterdam.
- HUISINGA, R. (1999): Das Lernfeld-Konzept der KMK - ein bildungspolitischer Reformvorschlag? In: HUISINGA, R./ LISOP, I./ SPEIER, H.-D. (Hrsg.): Lernfeldorientierung. Konstruktion und Unterrichtspraxis. Frankfurt, Main, 49-84.
- JÄGER, P. (2004): Tropische Hölzer als Stoff für die Weltzusammenhänge. In: Berufsbildung, 58, H. 86-87, 53-54.
- JONKER, J./ STARK, W./ TEWES, S. (2011): Corporate Social Responsibility und nachhaltige Entwicklung. Berlin.
- KMK (2007): 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.
- KMK/ BMZ (2007): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Bonn.
- KOCH, S./ SCHEMMANN, M. (Hrsg.) (2009): Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden.
- KRABBE, B. (2005): Globales Lernen im Berufsfeld Metalltechnik - ein Praxisbeispiel im Rahmen des Lernfeldkonzepts. Berlin.
- KREMER, M. (2007): Der lange Weg der Nachhaltigkeit. Kommentar. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 36, H. 5, 3-4.
- KUMETZ, S./ TERMATH, W. (2007): Computersimulierte Produktionsszenarien fördern nachhaltiges Handeln von mittleren Führungskräften. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 36, H. 5, 22-23.
- KUTT, K. (2001): Von der beruflichen Umweltbildung zur "Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung". In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 30, H. 1, 50-53.
- LISOP, I. (1999): Bildungstheoretische und didaktische Dimensionen der Lernfeldorientierung - eine kritische Systematik. In: HUISINGA, R./ LISOP, I./ SPEIER, H.-D. (Hrsg.): Lernfeldorientierung. Konstruktion und Unterrichtspraxis. Frankfurt a. Main, 15-48.

LIPSMEIER, A. (2000): Systematisierungsprinzipien für berufliche Curricula. In: LIPSMEIER, A./ PÄTZOLD, G./ BUSIAN, A. (Hrsg.): Lernfeldorientierung in Theorie und Praxis. Beiheft 15 zur ZBW. Stuttgart, 54-71.

MATTHES, S./ DÜRAND, D./ GERTH, M. et al. (30 November 2009). Deutschlands nachhaltigste Unternehmen. In: Wirtschaftswoche - WiWO. Online: <http://www.wiwo.de/technik-wissen/deutschlands-nachhaltigste-unternehmen-415264/print/> (20-10-2010).

MEADOWS, D.L. et al. (1974): Grenzen des Wachstums. Reinbek b. Hamburg.

MERTINEIT, K.-D./ EXNER, V. (2003): Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung. München, Neuwied, Köln.

MERTINEIT, K.-D./ HILGERS, M. (Hrsg.) (2005): Nachhaltigkeits-Indikatoren in Beruflichen Bildungsstätten. Bonn.

MEYER, H./ STOMPOROWSKI, S./ VOLLMER, T. (Hrsg.) (2009): Globalität und Interkulturalität als integrale Bestandteile beruflicher Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Teil A. Abschlussbericht. Norderstedt.

MEYSER, J./ UHE, E./ KUHLMEIER, W. (2006): Handelnd Lernen in der Bauwirtschaft. Handreichung für die Ausbildung. Unterlagen für Ausbilder. Konstanz.

MICHELSEN, G. (2006): (Berufs-)Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. In: Umweltwirtschaftsforum (UWF), 14, H. 2, 5-11.

MÖLLER, J. (2009): Kooperation mit entwicklungspolitischen NRO im Politikunterricht und im Fach Sozialwissenschaften. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik (ZEP), 32, H. 1, 27-30.

OVERWIEN, B./ RATHENOW, H.-F. (2009): Globalisierung als Gegenstand der politischen Bildung - eine Einleitung. In: OVERWIEN, B./ RATHENOW, H.-F. (Hrsg.): Globalisierung fordert politische Bildung. politisches Lernen im globalen Kontext. Opladen, 7-24.

PÄTZOLD, G. (1992): Berufsschuldidaktik in Geschichte und Gegenwart. Richtlinien, Konzeptionen, Reformen. Bochum.

RETZMANN, T. (2003): Das Unterrichtsprojekt "Produktlinienanalyse". Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. In: Unterricht Wirtschaft, 4, H. 16, 21-28.

ROWAN, B./ MEYER, J. W. (1983): Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. In: SCOTT, W. R./ MEYER, J. W./ ROWAN, B. (Hrsg.): Organizational environments. Ritual and rationality ,Beverly Hills [u. a.], 21-44.

ROWAN, B./ MEYER, J. W. (1983): The structure of Educational Organizations. In: SCOTT, W. R./ MEYER, J. W./ ROWAN, B. (Hrsg.): Organizational environments. Ritual and rationality ,Beverly Hills [u. a.], 71-97.

SCHLUCHTER, W./ SCHAAF, D. (1992): Umweltschutz in Metallberufen. Berlin.

SCHRADER, U./ HANSEN, U. (2001): Nachhaltiger Konsum. Frankfurt a. M.

SCHÜTTE, F. (1998): Wandel der didaktischen Theoriebildung. Von der Berufsschuldidaktik zur Handlungsorientierung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 94, H. 4, 519-538.

SEITZ, K. (2002): Bildung in der Weltgesellschaft. Frankfurt a. M.

STATZ, A. (2008): Die deutsche Nachhaltigkeitsstrategie - Bilanz und Perspektiven. In: AMELUNG, N./ MAYER-SCHOLL, B./ SCHÄFER, M., et al. (Hrsg.): Einstieg in nachhaltige Entwicklung, Frankfurt a. M., [u. a.] , 203-219.

TIEMEYER, E./ WILBERS, K. (Hrsg.) (2006): Berufliche Bildung für nachhaltiges Wirtschaften: Konzepte - Curricula - Methoden - Beispiele. Bielefeld.

UNEP (1992): Rio Declaration.

VDI (2006): Anleitung zum nachhaltigen Wirtschaften. Düsseldorf.

VOLLMER, T. (2008): "Heute nicht auf Kosten von morgen und hier nicht zu Lasten von anderswo arbeiten und leben" - Zukunftsorientierte Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung. In: Lernen & Lehren, 23, H. 90, 54-59.

VOLLMER, T. (2010): Arbeit und Berufsbildung auf dem Weg ins Solarzeitalter. In: Lernen & Lehren, 25., H. 100, 151-157.

VOLLMER, T. (2010a): Didaktik gewerblich-technischer Fachrichtungen im Kontext der UN-Dekade Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. In: Lernen & Lehren, 25, H. 99, 107-113.

WEBER, S. (2005): Intercultural learning as identity negotiation. Frankfurt a. M., Berlin [u.a.].

WEULE, H. (1993): Life-Cycle Analysis - A Strategic Element for Future Products and Manufacturing Technologies. In: CIRP Annals - Manufacturing Technology, 42, H. 1, 181-184. Online: <http://www.sciencedirect.com/science/article/B8CXH-4RPFT4K-1H/2/ede6e9f697a0e0ec4f93099f0da5b5d4> (10-08-2011).

WIEMANN, G. (2002): Didaktische Modelle beruflichen Lernens im Wandel. Bielefeld.

WOLF, S. (2003): Lernfeld und Prozessorientierung in der beruflichen Erstausbildung – das Beispiel Mechatroniker. Berlin, Online: <http://opus.kobv.de/tuberlin/volltexte/2007/1532/> (10-08-2011).

WOLF, S.(2007): Berufliche Bildung für eine zukunftsfähige Entwicklung. Eine Perspektive für die Berufsschule von morgen. Vortrag am Schulentwicklungstag an der Georg-Schlesinger-Schule am 20.06.2007, Berlin-Reinickendorf. unveröffentlichtes Manuskript. Berlin.

WOLF, S./ JÄGER, P. (2004): Globales Lernen aus berufspädagogischer Sicht. Vortrag auf dem Workshop Globales Lernen in der Berufsbildung am 15.06.2004 in Berlin. unveröffentlichtes Manuskript. Berlin.

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

Zitieren dieses Beitrages

WOLF, S. (2011): Die Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung im Berufsfeld Metall – Konzepte, Möglichkeiten, Rahmenpläne. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 20, 1-23. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe20/wolf_bwpat20.pdf (19-11-2011).

Der Autor



Dr. STEFAN WOLF

Institut für Berufliche Bildung und Arbeitslehre, TU Berlin

Franklinstrasse 28/29, Sekr. FR 0-1, 10587 Berlin

E-mail: [stefan.wolf \(at\) berlin.de](mailto:stefan.wolf@berlin.de)

Homepage: http://technik.ibba.tu-berlin.de/doku.php/mitarbeiter:wolf_stefan

Carmela APREA
(Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung)

Ausgestaltung lernfeldstrukturierter Curricula als Aufgabe für die Lehrerbildung

Online unter:

http://www.bwpat.de/ausgabe20/aprea_bwpat20.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. 20 | Juni 2011

Lernfeldansatz - 15 Jahre danach

Hrsg. von Tade Tramm, H.-Hugo Kremer & Ralf Tenberg
<http://www.bwpat.de> | ISSN 1618-8543

www.bwpat.de

bwp@

ABSTRACT (APREA 2011 in Ausgabe 20 von *bwp@*)

Online: www.bwpat.de/ausgabe20/aprea_bwpat20.pdf

Die Implementierung lernfeldstrukturierter Lehrpläne in der beruflichen Bildung ist nach wie vor mit einer Reihe von Schwierigkeiten und Herausforderungen verbunden. Neben grundsätzlichen Bedenken – etwa die unzureichende wissenschaftliche Fundierung des KMK-Konzepts – wird dabei zumeist auf schulorganisatorische Probleme wie beispielsweise die Schaffung geeigneter zeitlicher und räumlicher Bedingungen für die Kooperation von Lehrkräften hingewiesen. Demgegenüber entbehrt es nicht einer gewissen Ironie, dass die Frage, welche Kompetenzen Lehrkräfte für die sachgemäße Implementierung des Konzepts benötigen und wie die Entwicklung dieser Kompetenzen in geeigneter Weise unterstützt werden kann – mithin also die Perspektive der Lehrerbildung – in weitaus geringerem Umfang thematisiert wird. Dieser Frage soll im vorliegenden Beitrag nachgegangen werden, wobei das besondere Augenmerk auf jenen Kompetenzen liegt, die aus dem Erfordernis zur curricularen und methodischen Ausgestaltung der aktuellen lernfeldstrukturierten Lehrplanvorgaben resultieren. Der Beitrag ist auf drei Aspekte fokussiert, nämlich (1) die Reformulierung der hier interessierenden Problemlage der Umsetzung des Lernfeldansatzes unter Professionalisierungsgesichtspunkten, (2) die Analyse der Anforderungen, die ein auf lernfeldstrukturierte Curricula abgestimmtes Ausbildungskonzept für Lehrkräfte im beruflichen Bereich erfüllen müsste sowie (3) die Darstellung von möglichen Lösungsansätzen. Diese Überlegungen werden anhand der Befunde aus zwei mit Lehrkräften im Bereich Wirtschaft und Verwaltung durchgeführten empirischen Untersuchungen konkretisiert, welche erste Rückschlüsse auf Erfolgsfaktoren und typische Schwierigkeiten im Hinblick auf die intendierte Kompetenzentwicklung ermöglichen.

The formulation of curricula that are structured along fields of learning lines as a task for teacher training

The implementation of teaching plans that are structured along fields of learning lines in vocational education continues to be connected with a raft of difficulties and challenges. Alongside fundamental reservations – for example the inadequate scientific underpinning of the KMK concept – mention is made of problems related to school organisation such as, for example, the creation of appropriate time and space conditions for the co-operation of teachers. On the other hand, it is more than a little ironic that the question as to which competences teachers require for the correct implementation of the concept and how the development of these competences can be supported in an appropriate way – including the perspective of teacher education – has been discussed in far less detail. This paper will deal with this question, whereby the main focus is on those competences which result from the requirement for the curricular and methodological formulation of the current teaching plan guidelines which are structured along fields of learning lines. The paper focuses on three aspects, namely (1) the reformulation of the problems of the implementation of the fields of learning approach under the perspective of professionalisation, (2) the analysis of the demands of a training concept structured

along fields of learning lines for teachers in vocational education as well as (3) the presentation of possible approaches to solutions. These reflections are concretised using the findings from two empirical studies with teachers in the areas of Economics and Administration. These allow for initial conclusions regarding factors for success and typical difficulties with regard to the intended development of competence.

Ausgestaltung lernfeldstrukturierter Curricula als Aufgabe für die Lehrerbildung

1 Einleitung

"Die größte Schwierigkeit der Welt besteht nicht darin, Leute zu bewegen, neue Ideen anzunehmen, sondern alte zu vergessen."

John Maynard Keynes

Die Einführung lernfeldstrukturierter Curricula in der beruflichen Bildung, wie sie in Deutschland von der Kultusministerkonferenz (KMK) seit den erstmalig im Jahre 1996 lancierten „Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe“ (im Folgenden kurz „Handreichungen“ genannt; letzter Stand: September 2007) vorangetrieben wurde, ist nach wie vor mit einer Reihe von Schwierigkeiten und Herausforderungen verbunden. Neben grundsätzlichen Kritikpunkten – etwa die unzureichende wissenschaftliche Fundierung des KMK-Konzepts oder der noch immer nicht abschließend geklärte Zusammenhang zwischen fach- und handlungssystematischen Strukturen bzw. Strukturierungsmöglichkeiten – wird dabei zumeist auf schulorganisatorische Probleme wie beispielsweise die Schaffung geeigneter zeitlicher und räumlicher Bedingungen für die Kooperation von Lehrkräften hingewiesen (z. B. CLEMENT 2002; TENBERG 2010 sowie zahlreiche Beiträge in den Sammelbänden von HUISINGA/ LISOP/ SPEIER 1999 sowie LIPSMEIER/ PÄTZOLD 2000). Demgegenüber entbehrt es nicht einer gewissen Ironie, dass die Frage, welche Kompetenz Lehrkräfte für die sachgemäße Implementierung des Konzepts benötigen und wie die Entwicklung dieser Kompetenz in geeigneter Weise unterstützt werden kann – mithin also die Frage nach der mit dem Lernfeldkonzept verbundenen Aufgabenstellung für die Lehrerbildung – bislang in weitaus geringerem Umfang thematisiert wurde (als hervorzuhebende Ausnahmen vgl. z.B. STEINEMANN/ GRAMLINGER 2003; SLOANE 2004; TRAMM 2005). Dieser Frage soll im vorliegenden Beitrag nachgegangen werden, wobei das besondere Augenmerk auf jener Kompetenz liegt, die aus dem Erfordernis zur curricularen und methodischen Ausgestaltung der lernfeldstrukturierten Lehrplanvorgaben, d.h. der Planung und Ausarbeitung von an diesen Vorgaben orientierten Lehr-Lern-Arrangements, resultiert. Die Fokussierung auf die Planungsaufgabe ist vor allen mit deren exponierten Bedeutung im Lernfeldkonzept begründet. Zudem ergibt sie sich aus der Schlüsselstellung dieser Aufgabe als strategisches „Nadelöhr“, denn sie bildet jene Schnittstelle, an der die neuen curricularen Vorgaben in Handlungsentwürfe von Lehrkräften umgesetzt und damit im Schulalltag wirksam werden können (z.B. EBNER 2002; KREMER 2003).

Der Beitrag ist wie folgt aufgebaut: Im anschließenden Kapitel zwei wird zunächst eine Rekonstruktion der hier interessierenden Problemlage der Umsetzung lernfeldstrukturierter Curricula unter dem Gesichtspunkt der Lehrerbildung vorgenommen, wobei insbesondere auf Gestaltungserfordernisse und mögliche Anknüpfungspunkte eingegangen wird. Im Kapitel drei werden dann mit dem aufgabenorientierten Coaching die Grundzüge eines auf diese Erfordernisse bzw. Anknüpfungsmöglichkeiten zugeschnittenen Ausbildungskonzepts vorgestellt. Diese Überlegungen werden im Kapitel vier anhand einer mit angehenden Lehrkräften im Bereich Wirtschaft und Verwaltung durchgeführten empirischen Untersuchung vertieft, welche erste Rückschlüsse auf die Tauglichkeit des aufgabenorientierten Coachings für die intendierte Kompetenzentwicklung ermöglicht. Eine zusammenfassende Bewertung und ein Ausblick auf weitere Forschungsschritte schließen den Beitrag ab.

2 Lernfeldstrukturierte Lehrpläne als Herausforderung für die Lehrerbildung: Gestaltungserfordernisse und Anknüpfungspunkte

Verfolgt man die Absicht, Ausbildungsmaßnahmen zu entwickeln, die Lehrkräfte beim Aufbau der für die curriculare und methodische Ausgestaltung lernfeldorientierter Curricula erforderlichen Kompetenz unterstützen, so stellen sich wie bei jedem anderen Ausbildungsanliegen zwei Fragen, nämlich zum einen die Frage nach dem *was*, also den Zielen und Inhalten der Maßnahme und zum anderen die Frage nach dem *wie*, also deren methodischer Orientierung. Die systematische und aufgabenadäquate Beantwortung dieser Fragen setzt wiederum die Verfügbarkeit eines Ausbildungskonzepts voraus, an das insbesondere die folgenden Anforderungen zu stellen sind (z.B. VAN MERRIENBOER 1997; mit Blick auf die Professionalisierung von Lehrkräften an beruflichen Schulen vgl. auch LEMPERT 2010):

- (1) Ein solches Ausbildungskonzept sollte auf einer wissenschaftlich fundierten – d.h. theoretisch und empirisch gestützten Vorstellung vom *Planungsprodukt* – in diesem Fall also einem an lernfeldstrukturierten Curricula orientierten Lehr-Lern-Arrangement – beruhen.
- (2) Es sollte sich auf eine differenzierte Analyse des *Planungsprozesses* stützen, die Auskunft gibt über
 - a) die zentralen *Merkmale der Planungsaufgabe* und die daraus resultierenden *Anforderungen* für das planungsbezogene Denken und Handeln sowie
 - b) die Kompetenz – oder anders ausgedrückt: die *Wissens- und Könnensbestandteile*, die zur Bewältigung dieser Anforderungen benötigt werden bzw. bei den Adressaten eventuell fehlen und daher durch die Ausbildungsmaßnahme aufzubauen sind.
- (3) Ein Ausbildungskonzept sollte schließlich Erkenntnisse dazu einbeziehen, welche *Lernprozesse* zur Aneignung des benötigten bzw. fehlenden Wissens und Könnens initiiert werden müssen, und welche *Lernbedingungen* im Rahmen der planungsbezogenen Ausbildung zu schaffen sind, um die Initiierung der erforderlichen Lernprozesse wirksam zu unterstützen.

Erst auf Basis dieser Informationen lassen sich begründete Entscheidungen über Ziele, Inhalte und Methoden der planungsbezogenen Ausbildung treffen.

Wirft man einen Blick in die Handreichungen der KMK, so fällt indes auf, dass es gerade diese Informationen sind, die durch das Lernfeldkonzept nicht geliefert werden. Um möglichst flexibel auf allfällige berufliche, wirtschaftliche und gesellschaftliche Änderungen reagieren zu können, sind die lernfeldstrukturierten Lehrpläne offen gehalten. Dies kommt vor allem darin zum Ausdruck, dass sie sich auf eine globale, auf berufliche Handlungskompetenz orientierte Zielvorgabe im Bildungsauftrag, auf allgemeine Orientierungspunkte in den didaktischen Grundsätzen (z.B. Lernen für und durch Handeln) sowie auf die Festlegung und im Weiteren nur knapp und beispielhaft umrissene Beschreibung der Lernfelder beschränken. Die für deren Umsetzung in Lehr-Lern-Arrangements erforderlichen Detaillierungen der Ziele und Inhalte des Lernens werden hingegen „als Aufgabe des Lehrerteams der einzelnen Berufsschule [angesehen].“ (KMK 2007: 18). Zum anderen enthalten die lernfeldstrukturierten Rahmenlehrpläne „keine methodischen Festlegungen für den Unterricht.“ (KMK 2007, 8). Die Umsetzung der lernfeldstrukturierten Rahmenlehrpläne geht folglich mit einer Vielzahl von Analyse-, Interpretations- und Konstruktionsaufgaben für die Lehrkräfte einher (vgl. hierzu z.B. auch die Analysen von BUSCHFELD 2003 sowie SLOANE 2003), für deren adäquate Erfüllung aus der Perspektive der Lehrerbildung wiederum geeignete Konkretisierungen zu entwickeln sind.

Der Blick in die Handreichungen der KMK fördert für die Lehrerbildung jedoch nicht nur diese – eher als Herausforderung einzustufende – Gestaltungsaufgabe zutage, sondern zeigt auch zwei zentrale Anknüpfungspunkte auf, mit deren Hilfe mögliche Antworten auf die oben angeführten Fragen generiert werden können.

Zum einen weist die KMK in den Handreichungen explizit darauf hin, dass zur Planung und Ausarbeitung von am Lernfeldkonzept orientierten Lehr-Lern-Arrangements eine lerntheoretische und didaktische Grundlage benötigt wird, in der der Situations- und Erfahrungsbezug sowie der ganzheitliche Charakter des Lernens angemessene Berücksichtigung finden. Die lernfeldorientierten Rahmenlehrpläne lassen damit Anknüpfungspunkte zu kognitions- und handlungspsychologischen Unterrichtskonzepten der Berufs- und Wirtschaftsdidaktik erkennen (z.B. CZYCHOLL 2001; DUBS 1996; EBNER 2000, 2001), die als theoretische Basis für die curriculare und methodische Ausgestaltung der Lernfelder herangezogen werden können.

Zum anderen legt die Offenheit der lernfeldstrukturierten Curricula und der damit verbundene konstruktive Charakter der Planung und Ausarbeitung entsprechender Lehr-Lern-Arrangements die Vermutung nahe, dass diese Aufgabe von Lehrenden an beruflichen Schulen eine hohe Affinität zu jenen Tätigkeiten aufweist, wie sie Fachkräfte in den so genannten Designprofessionen (z. B. Architektur, Ingenieurwesen, Stadt- und Landschaftsplanung, Softwareentwicklung) ausüben, und daher als Designaufgabe konzeptualisiert werden kann. Diese Hypothese, welche auch durch planungsbezogene Veröffentlichungen der Unterrichtswissenschaft gestützt wird (z. B. AEBLI 1994; CLARK/ YINGER 1987; HUDSON 2008), kann

insbesondere aus zwei Gründen als hilfreich für das hier verfolgte Anliegen angesehen werden:

- (1) Erstens liegt ein umfangreicher Bestand an konzeptuellen und empirischen Forschungsarbeiten zu diesem Aufgabentypus vor, welche – in Ergänzung zu globaleren Konzipierungen der berufsschulischen Bildungsgangarbeit (z.B. SLOANE/ DILGER/ KRAKAU 2008) – ein adäquates Denkgerüst für eine differenzierte Analyse der Mikroprozesse bei der Planung von beruflichen Lehr-Lern-Arrangements und der auf diese Aufgabe bezogenen Kompetenz liefern, und
- (2) zweitens legen Befunde zur Gestaltung der Ausbildung von Designern nahe, dass der Kompetenzaufbau bei Designaufgaben ein ‚learning by doing‘ erfordert, welches sich effektiv durch Coaching-Maßnahmen anleiten lässt.

Folgt man diesen Überlegungen, so stellt sich die Frage, wie ein auf die Designaufgabe ‚Planung und Ausarbeitung von auf lernfeldstrukturierten Curricula basierenden Lehr-Lern-Arrangements‘ abgestimmtes Coaching-Konzept für Lehrkräfte an beruflichen Schulen beschaffen sein müsste. Mit einer möglichen Antwort auf diese Frage beschäftigen sich die folgenden beiden Kapitel.

3 Aufgabenorientiertes Coaching: Analytische Fundierung und inhaltliche Konkretisierung eines Ansatzes für die planungsbezogene Ausbildung von Lehrkräften

Um eine tragfähige Basis für die Entwicklung eines auf die Designaufgabe ‚Planung und Ausgestaltung von auf lernfeldstrukturierten Curricula basierenden Lehr-Lern-Arrangements‘ orientierten Coaching-Ansatzes zu erhalten, wurden zwei Wege eingeschlagen: Zum einen wurden verfügbare Arbeiten der Designforschung im Hinblick auf drei Aspekte analysiert, nämlich (1) durch welche Merkmale und Anforderungen Designaufgaben gekennzeichnet sind, (2) welche Kompetenz im Sinne von Wissen und Können zur erfolgreichen Bewältigung dieser Anforderungen benötigt wird, sowie (3) wie ein Coaching gestaltet werden muss, um den Aufbau dieses Wissens und Könnens zu unterstützen. Die Befunde dieser Analyse werden im ersten Abschnitt dieses Kapitels referiert. Zur inhaltlichen Konkretisierung des aufgabenorientierten Coachings wurde zum anderen ein auf aktuellen Unterrichtskonzepten der Berufs- und Wirtschaftspädagogik basierender heuristischer Ansatz zur Planung und Ausgestaltung von beruflichen Lehr-Lern-Arrangements entwickelt, der im zweiten Abschnitt dargestellt werden soll.

3.1 Analytische Fundierung des aufgabenorientierten Coachings: Befunde der Designforschung

3.1.1 Merkmale und Anforderungen von Designaufgaben

Designaufgaben sind zunächst durch ihre spezifische Zielsetzung gekennzeichnet. Ausgehend von einem extern vorgegebenen Designauftrag besteht die Aufgabe eines Designers darin,

einen Entwurf für ein funktionales, d.h. nützliches und zugleich umsetzbares Artefakt zu entwickeln. Dieses Artefakt kann materieller oder immaterieller Natur sein. Es kann sich um Gegenstände, Verfahren, Handlungen, Prozesse oder Systeme handeln. Die Ausführung des Entwurfs soll zu einer Situation führen, in der erwünschte Effekte realisiert und unerwünschte Effekte so weit wie möglich vermieden werden. Auf der Basis dieser Überlegungen lässt sich das Denken beim Designen als ein Transformationsprozess beschreiben, bei dem in einem Designauftrag formulierte Intentionen unter Beachtung kontextueller (insb. zeitlicher, finanzieller, juristischer) Einschränkungen zunächst in funktionale Eigenschaften zu überführen sind. Diese wiederum sollen vom Designer so in Konfigurationen von Gestaltungsparametern übersetzt werden, dass eine funktionserfüllende Struktur des Artefakts entsteht (z.B. HACKER 1999). So soll etwa eine Architektin ein Fenster entwerfen (Designauftrag), das genügend Tageslicht in den Raum lässt und zugleich unnötige Wärmeabfuhr verhindert (funktionale Eigenschaften). Dazu legt sie beispielsweise die Konfiguration der Gestaltungsparameter 'Größe des Fensters' und 'Material' fest. Dieser Transformationsprozess wird dadurch erschwert, dass Designaufträge typischerweise nur allgemeine, zumeist vage formulierte Angaben enthalten. Designaufgaben lassen sich daher der Gruppe der 'offenen Probleme' subsumieren. Darüber hinaus sind diese Aufgaben in der Regel komplex und mehrdeutig, d.h. es sind einerseits mehrere, teilweise auch konfligierende Absichten und Einschränkungen sowie miteinander interagierende Gestaltungsparameter zu beachten, und es existiert andererseits keine logisch zwingende bzw. exakt herleitbare Zuordnungsmöglichkeit bezüglich der allgemeinen Zielvorgaben des Designauftrags und den funktionalen Eigenschaften sowie bezüglich diesen Eigenschaften und der Struktur des Artefakts. Aufgrund ihrer Kennzeichnung als offene, komplexe und mehrdeutige Probleme lassen sich Designaufgaben – anders als etwa die Mehrzahl der Aufgaben aus dem Bereich der Mathematik – nicht algorithmisch bearbeiten, d.h. mit einer begrenzten Anzahl an expliziten Regeln, die in einer festgelegten Reihenfolge anzuwenden sind und bei sachgemäßem Gebrauch zu einer eindeutig richtigen Lösung führen. Jedoch kann die Bearbeitung von Designaufgaben durch Heuristiken unterstützt werden (z.B. LAWSON 2005).

3.1.2 Kompetenzerfordernisse von Designaufgaben

Designaufgaben sind aufgrund ihrer aufgabentypischen Merkmale mit Unsicherheit behaftet und stellen hohe Ansprüche an das aufgabenbezogene Denken und Handeln. Es liegt daher nahe, dass die erfolgreiche Bearbeitung dieses Aufgabentyps an die Verfügbarkeit umfangreicher Leistungsvoraussetzungen gebunden ist. Wie sich in zahlreichen Studien zur Arbeitsweise von Expertendesignern (z.B. EASTMAN/ McCracken/ Newstetter 2001; für einen umfänglichen Überblick über diese Studien vgl. APREA 2007) zeigte, manifestiert sich deren *designprozessbezogenes* Wissen und Können in Form eines flexibel-systematischen Gesamtvorgehens, bei dem sie Intuition und Ratio ausbalancieren. Dieses Vorgehen umfasst: (a) eine Phase der Aufgabenklärung, in der sie die (zumeist vagen) Vorgaben des Designauftrags konkretisieren, (b) eine Phase der Aufgabenrahmung, in der sie Ziele fixieren sowie (c) eine Phase der Entwicklung von Designlösungen, in der sie die funktionalen Eigenschaften des Designobjekts bestimmen und eine hierzu passende Parameterkonfiguration entwerfen.

Dabei erfolgt der Ablauf sowohl zwischen als auch innerhalb dieser Phasen nicht streng linear, sondern zumeist iterativ. Das flexibel-systematische Gesamtverfahren von Experten-designern operiert auf einer umfänglichen *designproduktbezogenen* Wissens- und Könnensbasis, welche beispielsweise Kenntnisse und Fähigkeiten bezüglich typischer Aufgabenkontexte sowie Funktionen und Gestaltungsvariablen des zu entwerfenden Artefakts umfasst. Für den Bereich der Architektur ist dies etwa Sachwissen aus den Fachgebieten der Statik und der Ergonomie oder Wissen über die Eigenschaften und Wirkungsweisen von Baustoffen und sonstigen Materialien. Eine tragende Rolle spielen dabei domänenspezifische Prinzipien ‚guten‘ Designs, die eine Nutzbarmachung und Verknüpfung dieses deklarativen Wissens mit dem Designprozess ermöglichen (z.B. POPOVIC 2004).

3.1.3 Gestaltungselemente von Coachings für den Kompetenzaufbau bei Designaufgaben

Die Spezifika von Designaufgaben stellen nicht nur hohe Anforderungen an das aufgabenbezogene Denken und Handeln, sondern führen gleichzeitig zu besonderen Herausforderungen im Zusammenhang mit dem Lernen und Lehren bei diesem Aufgabentypus. Nach Ansicht von DONALD A. SCHÖN (1987), einem der Protagonisten auf dem Gebiet der systematischen ‚Design Education‘, besteht das Hauptproblem darin, dass das für die Bewältigung von Designaufgaben benötigte Wissen und Können – und hier vor allem jenes, das den Designprozess betrifft - nur bedingt durch lehrseitige verbale oder graphische Darstellung angeeignet werden kann, sondern stets auch ein enaktives Verständigungsmedium benötigt. Dies ist insbesondere damit zu begründen, dass erfolgreiche Designvorgehensweisen und Ansatzpunkte (flexibel-systematische Vorgehensweise, domänenspezifische Prinzipien ‚guten‘ Designs) zwar artikulierbar sind, jedoch nicht mechanisch angewendet werden können. Zwischen einer Design-Regel und ihrer Anwendung auf eine konkrete Designaufgabe existiert vielmehr eine Bedeutungslücke, welche nur durch reflexionsgeleitetes Erproben geschlossen werden kann. Alle Versuche, den Lernenden diesbezügliche Hilfestellungen zu geben, können mithin erst vor dem Hintergrund eigener Designerfahrungen verstanden werden (für diese und weitere Begründungen vgl. insbesondere SCHÖN 1987, 157-162). Ausgehend von dieser Problemanalyse vertritt SCHÖN (1987) die Auffassung, dass die für eine erfolgreiche Bearbeitung von Designaufgaben erforderliche Kompetenz zwar nicht direkt gelehrt werden kann, dass sie aber unter geeigneten Bedingungen im Tun lernbar ist: „Designing, both, in its narrower architectural sense and in the broader sense in which all professional practice is designlike, must be learned by doing. However much students may learn about designing from lectures or reading, there is a substantial component of design competence – in deed the heart of it – that they cannot learn in this way. A designlike practice is learnable, but is not teachable by classroom methods. And when students are helped to learn to design, the interventions most useful to them are more like coaching than teaching“ (SCHÖN 1987, 157). Coaching wird hier als eine individualisierte und situationsbezogene Form der Unterstützung des Lernens verstanden, in dessen Zentrum die Bearbeitung authentischer (realer oder realitätsnaher) Designaufgaben und der auf diese Aufgaben bezogene Dialog zwischen Coach und Coachee stehen. Wie der Autor hervorhebt, führt ‚learning by doing‘ jedoch nicht automatisch zum Aufbau der für Designaufgaben notwendigen Kompetenz, sondern ist an die Realisierung bestimmter

Lernbedingungen gebunden, und stellt damit selbst eine anspruchsvolle Designaufgabe dar. In der Literatur zur Ausbildung von Designern (z.B. AKIN 2002; SMITH/ HEDLEY/ MOLLOY 2009) werden in Bezug auf die Gestaltung von Coachings insbesondere die folgenden Gestaltungselemente thematisiert:

- (1) *Authentische Designaufgaben.* Den obigen Überlegungen entsprechend ist die Auswahl, Konkretisierung, Anordnung und Anleitung von zu Lernzwecken geeigneten Beispielaufgaben als Kernentscheidung von Coaches für angehende Designer anzusehen.
- (2) *Modellierung des Designprozesses.* Die von Experten im Designprozess angewendeten Vorgehensweisen sollten, soweit wie dies angesichts der oben genannten Grenzen der symbolischen Beschreibung realisierbar ist, explizit modelliert werden.
- (3) *Prozessbezogene Rückmeldung und Beratung.* Um einer bei Designaufgaben sehr wahrscheinlichen kognitiven und motivationalen bzw. emotionalen Überforderung entgegenzuwirken, sollen Coaches den angehenden Designern bei deren eigenen Designlösungen ein angemessenes Feedback geben und sie im Hinblick auf den weiteren Lernverlauf beraten.
- (4) *Informationsangebot und Lernaufgaben zur Aneignung des für die Bearbeitung der Designaufgabe relevanten Grundlagenwissens.* Um angehende Designer zur Teilnahme am aufgabenbezogenen Dialog zu befähigen und den Prozess des ‚learning by doing‘ zu initiieren, ist auf die systematische Integration des für die Bearbeitung der jeweiligen Designaufgabe relevanten Grundlagenwissens zu achten bzw. sind entsprechende Informationsangebote und Lernaufgaben bereitzustellen.
- (5) *Aufbau und Ablauf des Coachings.* Um ein stimmiges Gesamtarrangement zu erhalten, müssen Coaches für angehende Designer schließlich über die inhaltliche und zeitliche Sequenzierung der zuvor genannten Gestaltungselemente entscheiden.

3.2 Inhaltliche Konkretisierung des aufgabenorientierten Coachings: Heuristischer Planungsansatz

3.2.1 Theoretische Grundlagen des heuristischen Planungsansatzes

Wie bereits erwähnt, lässt das Lernfeldkonzept der KMK Anknüpfungspunkte zu kognitions- und handlungspsychologischen Unterrichtskonzepten der Berufs- und Wirtschaftsdidaktik erkennen, die daher als theoretische Basis für die Planung und Ausarbeitung von an lernfeldstrukturierten Curricula orientierten Lehr-Lern-Arrangements respektive der entsprechenden Kompetenzentwicklung bei Lehrkräften herangezogen werden können. Trotz einiger Unterschiede in Detailfragen rekurren diese Konzepte in Anlehnung an deutschsprachige und internationale Arbeiten der Lehr-Lern-Forschung (z.B. REINMANN-ROTHMEIER/ MANDL 2001; PELLEGRINO 2003) mehrheitlich auf ähnliche Prinzipien der Unterrichtsgestaltung. Diese Prinzipien, die für die hier interessierende Designaufgabe als domänenspezifische Grundsätze ‚guten‘ Designs aufgefasst werden können, stellen sich zusammenfassend folgendermaßen dar:

- *Handlungs- und Aufgabenorientierung.* Wie die lernfeldorientierten Rahmenlehrpläne sind auch die hier betrachteten Unterrichtskonzepte darauf ausgerichtet, bei den Lernenden jene Kompetenz zu befördern, die ihnen eine eigenständige Lebensführung ermöglicht, und zu deren zentralem Bestandteil die Berufsausübung gehört. In Anlehnung an CHOMSKY (1974) lässt sich eine solche Handlungskompetenz als das Handlungspotential einer Person charakterisieren, in berufstypischen Aufgabensituationen sachgerechte Lösungen hervorbringen zu können. Dieses Potential basiert auf dem Zusammenspiel verschiedener Wissenskomponenten, welche in der jeweils aktuellen Aufgabensituation aktiviert und verknüpft werden müssen. Der Aufbau und die Entfaltung der Inhalte sowie die Aktivierbarkeit des aufgabenbezogenen Wissenssystems können begünstigt werden, wenn Anforderungen bei der Wissensanwendung in integrierter Form bereits die Lernprozesse bestimmen. Lehr-Lern-Arrangements sind folglich so zu gestalten, dass sie im Kern die typischen Aufgabensituationen repräsentieren.
- *Lernprozessorientierung.* Lernen wird in den aktuellen Konzepten als individueller Prozess der Bedeutungskonstruktion aufgefasst, der auf der aktiven Auseinandersetzung mit der (Lern-)Umwelt – und hier insbesondere auf der aktiven Verarbeitung von Informationen – basiert. Als zentrales Medium dieser Auseinandersetzung werden dementsprechend die Lernhandlungen der Schülerinnen und Schüler angesehen. Mit ‚Lernhandlungen‘ sind hierbei ausdrücklich nicht nur äußerlich beobachtbare Aktivitäten der Lernenden gemeint, sondern auch und vor allem die auf den Lerngegenstand bezogenen *Denkhandlungen* (für eine ausführlichere Darstellung der intendierten Lernhandlungen vgl. THEISS/ APREA/ EBNER/ LAUCK 2008).
- *Wissensartorientierung.* Berufliche Lehr-Lern-Arrangements bzw. die durch sie zu ermöglichenden Lernhandlungen sind schließlich so zu projektieren, dass sie die für eine bestimmte Wissensart maßgeblichen Lernprozesse berücksichtigen. In Anlehnung an die Arbeiten von ANDERSON et al. (2001) scheint sich hier insbesondere eine Klassifizierung des Wissens in Faktenwissen, konzeptuelles Wissen, prozedurales Wissen und metakognitives Wissen zu etablieren.

Folgt man den skizzierten Überlegungen, so besteht die Designaufgabe von Lehrkräften an beruflichen Schulen darin, durch die Gestaltung des Lehr-Lern-Arrangements jene Bedingungen zu schaffen, die die individuellen Konstruktionsprozesse zur Aneignung des aufgabenbezogenen Wissens und Könnens anregen und unterstützen. Die Lehr-Lern-Arrangements stellen Angebote an die Lernenden dar (z.B. EBNER 2002). Strukturbestimmende Gestaltungsparameter dieser Angebote sind die leitende Problemstellung des Unterrichts, das Informationsangebot und die Lernaufgaben, die eingesetzten Materialien und Medien sowie die Verfahren für Diagnose und Feedback.

3.2.2 *Ablaufschema des heuristischen Planungsansatzes*

Vor dem Hintergrund der zuvor skizzierten konzeptuellen Referenzpunkte wurde für die Planung und Ausarbeitung von auf lernfeldstrukturierte Curricula basierenden Lehr-Lern-Arran-

gemeinsam ein Ablaufschema entwickelt, dessen Phasen und Verfahrensschritte überblicksartig in Abbildung 1 dargestellt sind.

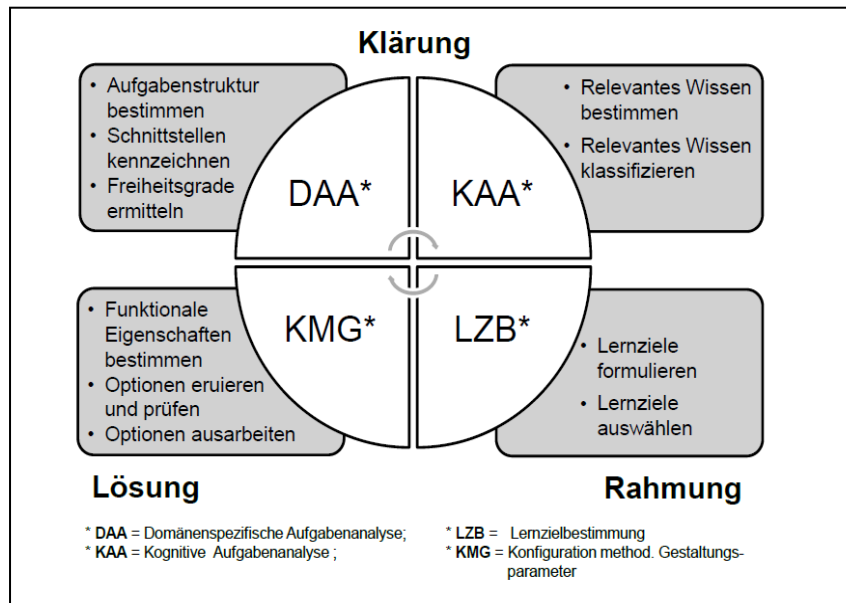


Abb. 1: Ablaufschema des heuristischen Planungsansatzes

Das Ablaufschema mit seinen Planungsschritten ist darauf orientiert, ein flexibel-systematisches Gesamtverfahren zu unterstützen, wobei die kreisförmige Darstellungsweise den iterativen Charakter dieses Prozesses zum Ausdruck bringen soll. Die Phasen des Ablaufschemas lassen sich wie folgt konkretisieren.

- (1) *Klärung der Designaufgabe ,Planung beruflicher Lehr-Lern-Arrangements‘: Domänenspezifische und kognitive Aufgabenanalyse.* Wie oben ausgeführt, sollen die Entscheidungen bei der Planung und Ausarbeitung von auf lernfeldstrukturierten Curricula basierenden Lehr-Lern-Arrangements ihren Ausgangspunkt in beruflichen Aufgabenkomplexen nehmen. Da die für diese Entscheidungen benötigten Informationen durch die lernfeldorientierten Rahmenlehrpläne nur grob umrissen werden, sieht die Ablaufheuristik vor, dass sich die Lehrperson zur Klärung des Designauftrags als erstes ein genaues Bild über die zu thematisierende betriebliche Aufgabe bzw. die im Zusammenhang mit dieser Aufgabe der Möglichkeit nach zu fördernde Handlungskompetenz verschafft. Zu diesem Zweck sind zwei Planungsschritte durchzuführen, die hier als domänenspezifische und kognitive Aufgabenanalyse bezeichnet werden (vgl. Abbildung 1). Bei der *domänenspezifischen Aufgabenanalyse* ist unter Berücksichtigung der hierarchisch-sequentuellen Handlungsstruktur zunächst der Ablauf der betrieblichen Aufgabe aufzufalten bzw. es sind weitere aufgabenrelevante Merkmale (z.B. Freiheitsgrade, Kommunikationserfordernisse) zu identifizieren. Auf dieser Basis ist bei der *kognitiven Aufgabenanalyse* sodann zu ermitteln, welche kognitiven Grundlagen (Wissen und Fähigkeiten) zur sachgemäßen Aufgabenbearbeitung benötigt werden. Um eine Brücke zur Gestaltung des Lehr-Lern-

Arrangements zu schlagen, sind die ermittelten kognitiven Grundlagen ferner nach Wissensarten (Faktenwissen, konzeptuelles Wissen, prozedurales Wissen, metakognitives Wissen) zu klassifizieren.

- (2) *Rahmung der Designaufgabe ‚Planung beruflicher Lehr-Lern-Arrangements‘: Bestimmung der Lernziele und Lerninhalte.* Die domänenspezifische und kognitive Aufgabenanalyse liefern ein umfängliches Bild der für die sachgemäße Bearbeitung der betrieblichen Aufgabe erforderlichen Handlungskompetenz. Unter realen schulischen Bedingungen wird es jedoch in der Regel weder möglich noch wünschenswert sein, alle in der Aufgabenanalyse identifizierten Aufgabenbestandteile bzw. das entsprechende aufgabenrelevante Wissen zum Gegenstand des Unterrichts zu machen. Folglich muss die planende Person darüber entscheiden, welches Wissen und Können als Aspekte der Handlungskompetenz durch das Lehr-Lern-Arrangement schwerpunktmäßig gefördert werden sollen. Dieses Wissen und Können ist dann in Form von Lernzielen zu repräsentieren, und es sind entsprechende Lerninhalte zu bestimmen. Von besonderer Bedeutung ist in diesem Zusammenhang der Bildungsauftrag der Berufsschule. So ist bei der Bestimmung der Lernziele und Lerninhalte unter Beachtung der jeweils vorliegenden Rahmenbedingungen (z.B. vorhandenes Vorwissen und Ausbildungsberuf der Lernenden, verfügbare Unterrichtszeit) zu analysieren, welche Bestandteile der betrieblichen Aufgabe in besonderem Maße geeignet sind, diesen Bildungsauftrag zu verwirklichen.
- (3) *Lösungsentwicklung für die Designaufgabe ‚Planung beruflicher Lehr-Lern-Arrangements‘: Konfiguration der Gestaltungsparameter.* Ausgehend von den Lernzielen sind als nächstes funktionale Lösungen für ein Lehr-Lern-Arrangements zu generieren. Dieser Planungsschritt umfasst die Konfiguration der oben genannten Gestaltungsparameter (d.h. leitende Problemstellung des Unterrichts, Informationsangebot und Lernaufgaben, Materialien und Medien sowie Verfahren für Diagnose und Feedback). Zur Entwicklung von funktionalen Lösungen werden in der Planungsheuristik die folgenden, in der Regel mehrfach und iterativ zu durchlaufenden Verfahrensschritte vorgeschlagen: (i) Unter Beachtung der drei oben dargestellten Gestaltungsprinzipien sind zunächst funktionale Eigenschaften des methodischen Arrangements zu bestimmen. (ii) Ausgehend von diesen Eigenschaften sollen sodann Vorschläge für mögliche Lösungsoptionen (also Konfigurationen der Gestaltungsparameter) generiert und im Hinblick auf ihre Funktionalität geprüft werden. Diese Generierung und Prüfung soll sich ebenso an den oben genannten Prinzipien guten Designs orientieren. (iii) Optionen, die in die engere Wahl kommen, müssen schließlich sukzessive ausgearbeitet werden.

4 Empirische Untersuchung zum aufgabenorientierten Coaching

Die im vorangegangenen Abschnitt dargelegte Analyse von einschlägigen Arbeiten der Designforschung liefert einen Referenzrahmen für die curricularen und methodischen Entscheidungen bei der Gestaltung von Coachings für angehende Designer. Mit dem heuristischen Planungsansatz wurde darüber hinaus eine erste Konkretisierung für den hier interessie-

renden Anwendungskontext der planungsbezogenen Ausbildung von Lehrkräften an beruflichen Schulen vorgenommen. Die auf diese Art und Weise gewonnen Empfehlungen sollen nun im nächsten Schritt mit Hilfe einer empirischen Untersuchung weiter elaboriert, erprobt und hinsichtlich ihrer Tauglichkeit geprüft werden. Dem auf die Entwicklung eines innovativen Konzepts gerichteten Anliegen entsprechend folgt diese empirische Untersuchung dem forschungsmethodologischen Ansatz des 'design-based research' (DBR) (z.B. DBRC 2003)¹ und war vorrangig auf die Frage gerichtet, ob und inwieweit ein auf die Designaufgabe 'Planung und Ausarbeitung von an lernfeldstrukturierten Curricula orientierten Lehr-Lern-Arrangements' ausgerichteter Coaching dazu geeignet ist, die genannte Zielgruppe beim Aufbau des für die Bewältigung dieser Designaufgabe erforderlichen Wissens und Könnens zu unterstützen. Die forschungsmethodische Anlage sowie ausgewählte Befunde dieser empirischen Untersuchung werden in den nachstehenden Ausführungen dargelegt.

4.1 Forschungsmethodische Anlage der Untersuchung

Untersuchungsdesign. Anders als in der Experimentalforschung geht es in der design-basierten Forschung nicht darum, vorhandene Theorien zu prüfen, sondern der Ansatz ist auf die Kreation und Optimierung neuer pädagogischer Rahmenmodelle in solchen Realitätsbereichen orientiert, für die empirisch geprüfte Gestaltungsempfehlungen noch nicht oder erst in Ansätzen vorhanden sind. Der Fokus der Forschungsarbeiten liegt dieser Überlegung entsprechend auf der Ausarbeitung, Realisierung und Analyse von beispielhaften Interventionen, den so genannten Prototypen. Diese Interventionen werden als Instantiierungen des zu entwickelnden Konzepts angesehen, welche dessen wesentliche Merkmale beinhalten und den innovativen Anliegen und Erfordernissen des jeweiligen Anwendungskontextes immer besser gerecht werden sollen (z.B. COBB ET AL. 2003; DBRC 2003). Um mögliche Antworten auf die oben genannte Forschungsfrage zu generieren, wurde diesem Forschungsansatz folgend eine Intervention in Form eines universitären Seminars zum hier interessierenden Anwendungsfeld, nämlich der Planung und Ausarbeitung von am Lernfeldkonzept orientierten Lehr-Lern-Arrangements als Instantiierung des Coaching-Ansatzes konzipiert. Wie aus Abbildung 2 hervorgeht, wurde das Seminar ausgehend von der ersten Konzeptidee über einen Zeitraum von vier Semestern in Zusammenarbeit von zwei Dozierenden (Prof. Dr. HERMANN G. EBNER sowie die Autorin des Beitrags) implementiert, evaluiert und sukzessive ausgestaltet. Dabei konstituieren die einzelnen Semindurchläufe jeweils einen Fall im Sinne eines Lernsettings.

¹ Um Missverständnissen vorzubeugen sei, an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass der Begriff 'Designforschung' in diesem Beitrag für Forschungsarbeiten im Zusammenhang mit der Tätigkeit von Designern gebraucht wird, während 'design-based research' den forschungsmethodologischen Ansatz der hier vorgestellten empirischen Untersuchung kennzeichnet.

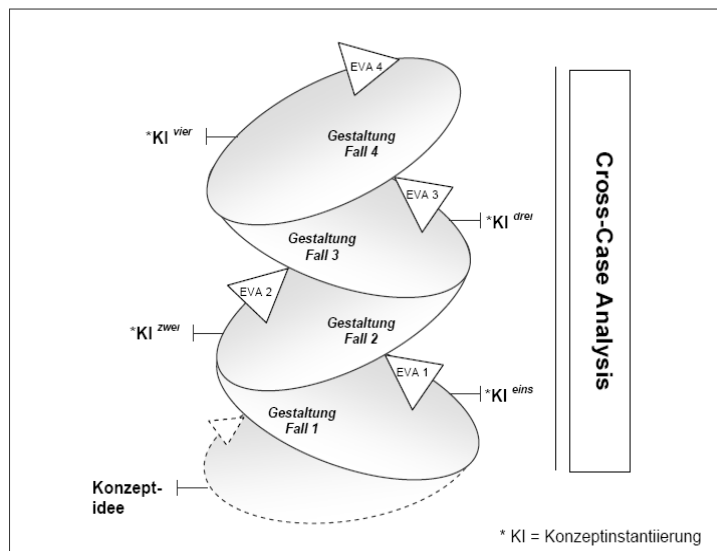


Abb. 2: Untersuchungsdesign

In jedem der vier Fälle wurden Entscheidungen über die fünf oben genannten Gestaltungselemente von Coachings (authentische Designaufgaben, Modellierung des Designprozesses, prozessbezogene Rückmeldung und Beratung, Lernangebote Grundlagenwissen, Aufbau und Ablauf) getroffen (siehe *Treatment*). Die während eines Falls, d.h. also eines Seminarsdurchlaufs, gewonnenen Evaluationsbefunde wurden dann jeweils als Ausgangspunkt für die weitere Optimierung der Elemente im nachfolgenden Durchlauf genutzt. Zudem wurden die in den einzelnen Fallstudien erzielten Ergebnisse einer zusammenfassenden bzw. vergleichenden Analyse (Cross-Case Analysis) unterzogen.

Untersuchungsteilnehmer. An der Untersuchung nahmen insgesamt 64 Studierende im Hauptstudium des Diplomstudiengangs Wirtschaftspädagogik teil, von denen die Hälfte weiblichen Geschlechts war. Die Studierenden verfügten über vergleichbare Voraussetzungen im Hinblick auf ihr wirtschaftsberufliches und didaktisches Vorwissen sowie ihre Lehrerfahrung.

Treatment. Gemäß den bislang dargelegten Überlegungen wurde bei der inhaltlichen Konkretisierung des universitären Seminars auf lernfeldorientierte Rahmenlehrpläne sowie kognitions- und handlungspsychologisch orientierte Unterrichtskonzepte rekuriert, wobei der Fokus auf den durch die Planungsheuristik gestützten drei Planungsphasen (Aufgabenanalyse, Lernzielbestimmung, Entwurf des methodischen Arrangements) lag. Ausgehend von diesen inhaltlichen Festlegungen wurden – wie bereits erwähnt – in jedem Seminarsdurchlauf Entscheidungen über die Ausgestaltung der fünf Elemente des Coachings getroffen, die überblickshaft in Tabelle 1 dargestellt sind.

Tabelle 1: **Gestaltungsentscheidungen bei den Fällen 1 bis 4**

	Fall 1 (n = 23)	Fall 2 (n = 5)*	Fall 3 (n = 20)	Fall 4 (n = 16)
Aufbau/Ablauf Lernangebote Basiswissen	- Duale Struktur - Texte, Kurzpräsentationen + Aufgaben zu planungsbez. Fakten und Konzepten	Integrative Struktur	Wie Fall 2	Wie Fall 2 & 3
Authentische Planungsaufgaben	- Lieferantenauswahl - Personalbeschaffung - Vertragsabschluss- & Bestellabwicklung	Ergänzung: Bearbeitungshilfe für die Bestimmung der Lernziele	Wie Fall 2	Ergänzung: Bearbeitungshilfe zum Entwurf des methodischen Arrangements
Modellierung Planungsprozess	- Advanced Organizer z. Planungsprozess - Graph. Werkzeug zur Aufgabenanalyse	Ergänzung: Ausgearbeitete Lösungsbeispiele zu allen Planungsphasen	Ergänzung: Anleitungstexte zu allen Planungsphasen	Wie Fall 3
Rückmeldung & Beratung	2 individuelle Besprechungstermine à 30 Minuten	2 individuelle Besprechungstermine à 60 Minuten	Ergänzung: kollektives Feedback und Beratung zu allen Planungsphasen	Wie Fall 3
* Die vergleichsweise geringe Teilnehmerzahl im Fall 2 resultierte aus einer Umstellung der Prüfungsordnung für den Diplomstudiengang „Wirtschaftspädagogik“.				

Da eine umfängliche Beschreibung und Begründung aller Gestaltungsentscheidungen den Rahmen dieses Beitrags sprengen würde (vgl. hierzu ausführlich APREA 2007), beschränken sich die nachfolgenden Ausführungen zur Veranschaulichung des Treatments auf eine kurze Skizze der Umsetzung des aufgabenorientierten Coachings in Fallstudie vier. In diesem Fall umfasste das universitäre Seminar 12 Veranstaltungssitzungen zu jeweils 90 Minuten. Neben einer einleitenden Sitzung zur Grundidee und Organisation sowie einer abschließenden Sitzung, die hauptsächlich der Datenerhebung diente, verteilten sich diese Veranstaltungssitzungen etwa zu gleichen Teilen auf die einzelnen Planungsphasen. Jede Phase begann mit einer kurzen Informationseinheit sowie Lernaufgaben zum jeweiligen phasenbezogenen Grundlagenwissen (z.B. zur Grundidee des Lernfeldkonzepts und der lernfeldorientierten Rahmenlehrpläne bei der Planungsphase ‚Aufgabenanalyse‘ oder zu Sozial- und Aktionsformen des Unterrichts beim Entwurf des methodischen Arrangements). Im Anschluss daran wurde anhand einer ersten authentischen Planungsaufgabe, nämlich der Unterrichtseinheit ‚Lieferantenauswahl‘, die Vorgehensweise bei der jeweiligen Phase von den Seminarleitern modelliert. Die Modellierung erfolgt zunächst mündlich. Darüber hinaus erhielten die Studierenden eine schriftliche Zusammenfassung der Planungsentscheidungen sowie weitere Werkzeuge zur Unterstützung des Planungsprozesses (siehe hierzu APREA/ EBNER/ MÜLLER 2010). Mit dieser Unterstützung sollten sie dann im nächsten Schritt eine zweite Planungsaufgabe zur Unterrichtseinheit ‚Personalbeschaffung‘ selbständig lösen, wobei sie zu jeder ihrer Ausarbeitungen ein schriftliches individuelles Feedback erhielten, das im Rahmen von etwa ein-

stündigen Beratungsgesprächen mit ihnen besprochen bzw. rückgekoppelt wurde. Zudem wurde plenar eine Feedbackrunde zu typischen Schwierigkeiten und Missverständnissen bei der jeweiligen Planungsphase durchgeführt. Zu Evaluationszwecken (siehe folgender Abschnitt) bearbeiteten die Studierenden nach Durchlaufen der einzelnen Planungsphasen selbstständig eine abschließende Planungsaufgabe, welche sich auf die thematische Einheit ‚Vertragsabschluss und Bestellung‘ bezog.

Evaluationsdimensionen und -instrumente. Ein grundlegendes Prinzip design-basierter Forschung besteht darin, dass bei der Evaluation einer Intervention möglichst verschiedene Zugänge und Perspektiven Eingang finden sollten. Um diese in der Literatur häufig als 'Triangulation' bezeichnete Forderung zu berücksichtigen, wurde jeder Seminareldurchlauf im Hinblick auf zwei Ergebnisdimensionen evaluiert, nämlich (a) den Lernerfolg der Studierenden und (b) die Lernprozessförderlichkeit der Gestaltung des Seminars.

(a) *Lernerfolg:* Bei der Dimension ‚Lernerfolg‘ wurde zwischen objektivem und subjektivem Lernerfolg unterschieden, wobei der objektive Lernerfolg eine Wissenskomponente und eine Könnenskomponente umfasste. Die Performanz bei der Wissenskomponente wurde mit Hilfe einer Concept Mapping Aufgabe erfasst, während zur Messung der Könnenskomponente die abschließende Planungsaufgabe herangezogen wurde. Zur Auswertung beider Aufgaben wurde ein Assessment Rubric mit vier Abstufungen (ungenügend, fragmentarisch, zufrieden stellend, hervorragend) verwendet, wobei bei der Planungsaufgabe die Auswertung entsprechend der oben genannten Planungsphasen (Aufgabenanalyse, Lernzielbestimmung, methodisches Arrangement) erfolgte. Beim subjektiven Lernerfolg sollten die Studierenden auf einer vierstufigen Rating-Skala angeben, inwieweit sie glauben, dass sie ihre planungsbezogenen theoretischen Kenntnisse sowie ihre praktischen Fähigkeiten mit Hilfe des Seminars erweitern konnten und sich zutrauen, diese auch zukünftig umzusetzen.

(b) *Lernprozessförderlichkeit:* Ebenso wie der Lernerfolg wurde auch die Ergebnisdimension ‚Lernprozessförderlichkeit‘ weiter unterteilt, und zwar in die Lernprozessförderlichkeit aus Sicht der Lehrenden und jene auch Sicht der Lernenden. Erstgenannte Subdimension wurde durch Auswertung der Beobachtungen beider Dozierenden erfasst. Für die Erhebung der Lernprozessförderlichkeit aus Sicht der Lernenden wurden demgegenüber wie beim subjektiven Lernerfolg Ratings der Studierenden herangezogen.

Die erhobenen Daten wurden fallweise deskriptiv ausgewertet. Die quantitativen Maße wurden zudem einer vergleichenden deskriptiven und inferenzstatistischen Analyse unterzogen. Als Erfolgskriterium für alle genannten Evaluationsmaße wurde die jeweilige Skalenmitte mit dem Wert von 2,5 postuliert.

4.2 Ausgewählte Ergebnisse der Untersuchung

Aus Platzgründen können in diesem Beitrag nicht alle Ergebnisse der empirischen Untersuchungsreihe dargestellt werden. Um den Leserinnen und Lesern dennoch eine Einschätzung über die Tauglichkeit des aufgabenorientierten Coachings bzw. den Stand der Konzeptent-

wicklung zu ermöglichen, werden im Folgenden zunächst die Ergebnisse zum objektiven Lernerfolg und zur Lernprozessförderlichkeit aus Sicht der Studierenden im vierten Fall erörtert. Diese Ergebnisse werden durch die Befunde der vergleichenden Analyse zur erstgenannten Evaluationsdimension ergänzt.

(a) *Ergebnisse zum objektiven Lernerfolg und zur Lernprozessförderlichkeit aus Sicht der Studierenden in Fallstudie 4*

Die Ergebnisse der *objektiven Tests* (Concept Mapping Aufgabe, Unterrichtsentwürfe zur abschließenden Planungsaufgabe) fielen bei der vierten Fallstudie folgendermaßen aus: 78 Prozent der Teilnehmer ($n = 16$) erreichten mindestens zufrieden stellende Performanzwerte bei der Planungsphase ‚Aufgabenanalyse‘ ($M = 3,02$; $SD = 0,65$). Für 71 Prozent trifft dies bei der Planungsphase ‚Lernziele‘ zu ($M = 2,90$; $SD = 0,70$). Gleiches gilt für 64 Prozent der Teilnehmer bei der Planungsphase ‚methodisches Arrangement‘ ($M = 2,78$; $SD = 0,71$). Bei der Concept Mapping Aufgabe erzielten rund 60 Prozent der Teilnehmer einen dem obigen Kriterium entsprechenden Performanzwert ($M = 2,44$; $SD = 0,58$).

Bei den Einschätzungen der Studierenden im Hinblick auf die *Lernprozessförderlichkeit* des Seminars bzw. der Gestaltungselemente ergab sich das folgende Bild: Alle Teilnehmer der vierten Fallstudie maßen der *Erstellung von eigenen Unterrichtsentwürfen zu authentischen Planungsaufgaben* ($M = 3,67$; $SD = 0,49$) und der *individuellen Rückmeldung und Beratung* ($M = 3,60$; $SD = 0,51$) eine hohe bis sehr hohe Lernprozessförderlichkeit bei. Jeweils rund 87 Prozent teilten dieses Votum im Hinblick auf die Maßnahmen zur *Erarbeitung des aufgabenrelevanten Grundlagenwissens* ($M = 3,00$; $SD = 0,53$) sowie die *Modellierung des Planungsprozesses* ($M = 3,27$; $SD = 0,70$). Schließlich äußerten sich die Studierenden im Fall 4 ausnahmslos als *insgesamt zufrieden* mit dem Seminar ($M = 3,40$; $SD = 0,51$).

(b) *Befunde der vergleichenden Analyse zum objektiven Lernerfolg*

Gemäß Abbildung 3 gilt für alle Indikatoren zur Erfassung des objektiven Lernerfolgs, dass die Mittelwerte, die für einen nachfolgenden Fall ermittelt wurden, größer sind als jene des vorausgehenden Falls. Dabei findet sich die höchste Indikatorausprägung durchgängig beim Performanzwert zur Aufgabenanalyse, während die niedrigste über alle Fälle hinweg beim Performanzwert der Concept Maps als Indikator für den Aufbau des aufgabenrelevanten Grundlagenwissens festzustellen ist. Wie man der Abbildung ferner entnehmen kann, liegen die Performanzwerte für die Aufgabenanalyse und die Lernziele im Durchschnitt ab Fall 3 oberhalb der als Erfolgskriterium postulierten Skalenmitte von 2,5. Gleiches gilt für den Performanzwert zum methodischen Arrangement im Fall 4. Demgegenüber verbleibt der Performanzwert der Concept Maps auch in diesem Fall knapp unterhalb des kritischen Werts.

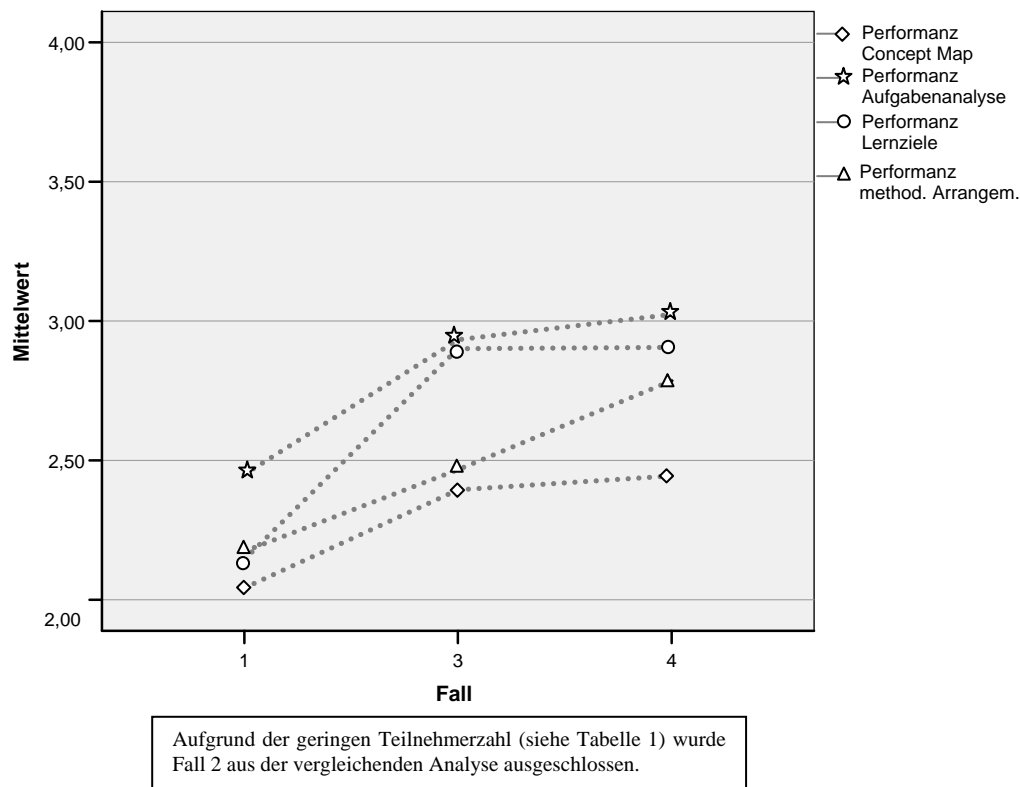


Abb. 3: Vergleichende Analyse zum objektiven Lernerfolg

Die zur inferenzstatistischen Prüfung des in den einzelnen Fällen erzielten durchschnittlichen objektiven Lernerfolgs durchgeführten t-Tests weisen die folgenden Ergebnisse aus: Bei den Performanzwerten zur Aufgabenanalyse erreichten die Studierenden der Fälle 3 und 4 signifikant höhere Werte als jene aus Fall 1, wobei die Irrtumswahrscheinlichkeiten $p = .046$ für die Mittelwertdifferenz zwischen Fall 1 und 3 sowie $p = .032$ für den entsprechenden Unterschied zwischen Fall 1 und 4 betragen. Das gleiche Ergebnis zeigt sich auch bei den Performanzwerten zur Lernzielbestimmung mit $p = .004$ in beiden Einzelvergleichen. Eine signifikante Mittelwertdifferenz ($p = .014$) wird darüber hinaus beim Vergleich der Performanzwerte zum methodischen Arrangement der Fälle 1 und 4 angezeigt. Alle übrigen Mittelwertunterschiede verbleiben im zufälligen Bereich.

5 Zusammenfassende Bewertung und Ausblick

Ausgehend von zentralen Gestaltungserfordernissen und Anknüpfungspunkten, die aus dem Lernfeldkonzept für die Lehrerbildung resultieren, wurde in den vorangehenden Ausführungen mit dem aufgabenorientierten Coaching ein Ansatz vorgestellt, der darauf ausgerichtet ist, Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen beim Aufbau der für die Bewältigung der Designaufgabe ‚Planung und Ausarbeitung von an lernfeldstrukturierten Curricula orientierten Lehr-Lern-Arrangements‘ erforderlichen Kompetenz zu unterstützen. In diesem Zusammenhang wurde auch über eine mit angehenden Lehrkräften im Bereich Wirtschaft und Verwaltung durchgeführte empirische Untersuchung berichtet, durch die eruiert werden sollte, ob

und inwieweit der Ansatz für diese Zielsetzung tauglich ist. Bezüglich dieser Frage legen die im vorherigen Kapitel referierten Untersuchungsergebnisse die folgenden Schlüsse nahe:

- (1) Die Auswertungen der Daten zum objektiven Lernerfolg in Fallstudie vier lassen erkennen, dass mit dem aufgabenorientierten Coaching ein effektiver Beitrag zur Förderung der auf die Planungsaufgabe bezogenen Kompetenz geleistet werden kann. Dabei scheint sich die Tauglichkeit des Konzepts vor allem im Hinblick auf das durch die Performanz bei der abschließenden Planungsaufgabe operationalisierte aufgabenrelevante *Können* zu manifestieren. In geringerem Ausmaß trifft dies in Bezug auf das anhand der Performanz bei der Concept Mapping Aufgabe operationalisierte aufgabenrelevante *Wissen* zu.
- (2) Die im Rahmen der vergleichenden Analyse erörterte Entwicklung und inferenzstatistische Prüfung der Evaluationsmaße zum objektiven Lernerfolg stützen darüber hinaus die Annahme, dass die über die vier Fälle hinweg vorgenommenen Veränderungen des aufgabenorientierten Coachings zu überzufälligen Leistungsverbesserungen in allen Bestandteilen des aufgabenrelevanten *Könnens* – d.h. also der Durchführung der Aufgabenanalyse, der Bestimmung der Lernziele und des Entwurfs des methodischen Arrangements – führten. In Bezug auf das aufgabenrelevante *Grundlagenwissen* ist eine solche Verbesserung indes nicht festzustellen.
- (3) Angesichts der Befunde zur Lernprozessförderlichkeit aus Sicht der Studierenden kann schließlich vermutet werden, dass die Lernwirksamkeit des aufgabenorientierten Coachings maßgeblich auf die Kombination der Gestaltungselemente 'Bearbeitung authentischer Planungsaufgaben' und 'individuelle Rückmeldung und Beratung' zurückzuführen ist. Wie die zuvor skizzierten Befunde legen die Ergebnisse zur lernerseitig wahrgenommenen Lernprozessförderlichkeit jedoch unter anderem einen Optimierungsbedarf im Hinblick auf das Informationsangebot und die Lernaufgaben zum Aufbau des aufgabenrelevanten Grundlagenwissens nahe.

Eine Verbesserung hinsichtlich des letztgenannten Gestaltungselements konnte zwischenzeitlich durch die inhaltliche und zeitliche Abstimmung des Seminars mit einer thematisch affinen Vorlesung erreicht werden, welche eine Vertiefung der theoretischen Grundlagen ermöglicht. Ebenso konnte die Stabilität des Prototyps in weiteren Semindurchläufen mit anderen Dozierenden geprüft und bestätigt werden (vgl. APREA/ EBNER/ MÜLLER 2010). Die Ergebnisse der bisherigen Forschungs- und Entwicklungsaktivitäten deuten somit insgesamt darauf hin, dass mit dem aufgabenorientierten Coaching ein Schritt in die gewünschte Richtung vollzogen werden konnte, und eine Fortentwicklung und weitere Prüfung dieses Ansatzes mithin als lohnenswert angesehen werden kann. Neben der Einbeziehung von Experimentaldesigns wäre beispielsweise zu prüfen, ob und gegebenenfalls mit welchen Anpassungen der Ansatz auf die Ausbildung von Lehrkräften in anderen Berufsfeldern, etwa im gewerblich-technischen Bereich oder im Bereich Gesundheit/Pflege, sowie auf die Lehrerweiterbildung übertragbar ist. Darüber hinaus ist der Transfer des im Rahmen des aufgabenorientierten Coachings aufgebauten Wissens und Könnens in das nachfolgende Anwendungsfeld, also das Referendariat, in den Blick zu nehmen. Eine erste explorative Studie zu diesem Aspekt mit

einer kleinen Gruppe Studierender, die an der hier vorgestellten empirischen Untersuchung teilnahmen und mittlerweile im Schuldienst stehen (vgl. SCHWARZ 2010) ergab in dieser Hinsicht indes ein eher ernüchterndes Bild, welches auf eine noch immer stark ausgeprägte Tendenz zur Beharrung auf einer strikt fachsystematischen Ausrichtung bei den Instanzen der zweiten Phase der Lehrerbildung schließen lässt. Wie durch das einleitende Zitat angedeutet, scheint das Löschen alter Ideen – nicht nur aus dem individuellen, sondern auch und gerade aus dem Gedächtnis der beteiligten Institutionen – in der Tat eine *conditio sine qua non* nachhaltiger Veränderung zu sein.

Literatur

AEBLI, H. (1994): Denken: Das Ordnen des Tuns (Band II), 2. Aufl. Stuttgart.

AKIN, Ö. (2002): Case-based instruction in architecture. In: *Design Studies*, 23(4), 407-431.

ANDERSON, L. W./ KRATHWOHL, D. R./ AIRASIAN, P. W./ CRUIKSHANK, K. A./ MAYER, R. E./ PINTRICH, P. R./ RATHS, J./ WITTROCK, M. C. (2001): *A taxonomy for learning, teaching, and assessing*. New York.

APREA, C. (2007): *Aufgabenorientiertes Coaching in Designprozessen: Fallstudien zur Planung wirtschaftsberuflicher Lernumgebungen*. München und Mering.

APREA, C./ EBNER, H. G./ MÜLLER, W. (2010): „Ja mach nur einen Plan ...“ - Entwicklung und Erprobung eines heuristischen Ansatzes zur Planung kompetenzbasierter wirtschaftsberuflicher Lehr-Lern-Arrangements. In: *Wirtschaft und Erziehung*, (4), 91-99.

BUSCHFELD, D. (2003): Draußen vom Lernfeld komm' ich her ...? Plädoyer für einen alltäglichen Umgang mit Lernfeldern. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Ausgabe 4. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe4/buschfeld_bwpat4.pdf (31-03-2011).

CHOMSKY, N. (1974): *Thesen zur Theorie der generativen Grammatik*. Frankfurt a.M.

CLARK, C. M./ YINGER, R.J. (1987): *Teacher planning*. In: CALDERHEAD, J. (Ed.): *Exploring teachers' thinking*, London, 84-104.

CLEMENT, U. (2002): Lernfelder im ‚richtigen Leben‘. Implementationsstrategie und Realität des Lernfeldkonzepts. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 98, H. 2, 26-55.

COBB, P./ CONFREY, J./ DISESSA, A./ LEHRER, R./ SCHAUBLE, L. (2003): *Design experiments in educational research*. In: *Educational Researcher*, 32(1), 9-13.

CZYCHOLL, R. (2001): Handlungsorientierung und Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung. In: BONZ, B. (Hrsg.): *Didaktik der beruflichen Bildung*. Baltmannsweiler, 170-186.

DESIGN-BASED RESEARCH COLLECTIVE (DBRC) (2003): *Design-based research: An emerging paradigm for educational inquiry*. In: *Educational Researcher*, 32(1), 5-8.

- DUBS, R. (1996): Komplexe Lehr-Lern-Arrangements im Wirtschaftsunterricht. In: BECK, K./ MÜLLER, W./ DEISSINGER, T./ ZIMMERMANN, M. (Hrsg.): Berufserziehung im Umbruch. Weinheim, 159-172.
- EASTMAN C. M./ McCracken W. M./ Newstetter W. C. (2001): Design knowing and learning: Cognition in design education. Amsterdam.
- EBNER, H. G. (2000): Vom Übermittlungs- zum Initiierungskonzept. In: HARTEIS, C./ HEID, H./ KRAFT, S. (Hrsg.): Kompendium Weiterbildung. Opladen, 111-120.
- EBNER, H. G. (2001): Das Konzept der beruflichen Handlungsfähigkeit. In: H. G. EBNER/ A. OERTEL./ H. SCHUMM: Modernisierung der kaufmännischen Ausbildung am Berufsbildungswerk Leipzig, Mannheim, 4-10.
- EBNER, H. G. (2002): Neue Aufgabenfelder für berufliche Schulen. In: BADER, R. / SLOANE, P. F. E. (Hrsg.): Bildungsmanagement im Lernfeldkonzept. Paderborn, 77-88.
- HACKER, W. (1999). Konstruktives Entwickeln als Tätigkeit. In: Zeitschrift für Sprache und Kognition, 18(3/4), 88-97.
- HUDSON, B. (2008): Didactic design for technology supported learning. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 10. Jg., Sonderheft 9, 139-157.
- HUISINGA, R./ LISOP, I./ SPEIER, H.-D. (Hrsg.) (1999): Lernfeldorientierung. Konstruktion und Unterrichtspraxis. Frankfurt a. M.
- KMK (2007): 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. Bonn.
- KREMER, H.-H. (2003): Implementation didaktischer Theorie – Innovationen gestalten. Annäherungen an eine theoretische Grundlegung im Kontext der Einführung lernfeldstrukturierter Curricula. Paderborn.
- LAWSON, B. (2005): How designers think: The design process demystified. 4th ed., Oxford.
- LEMPERT, W. (2010): Dimensionen berufs- und wirtschaftspädagogischer Professionalität und Strategien ihrer Förderung in der Ausbildung und Tätigkeit von Lehrkräften und Ausbildungspersonen. In: NICKOLAUS, R./ PÄTZOLD, G./ REINISCH, H./ TRAMM, T. (Hrsg.): Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn, 19-26.
- LIPSMEIER, A. / PÄTZOLD, G. (Hrsg.) (2000): Lernfeldorientierung in Theorie und Praxis. Beiheft 15 zur ZBW. Stuttgart.
- PELLEGRINO, J. W. (2003): Connecting learning theory and instruction. In: ACHTENHAGEN, F./ JOHN, E. G. (Hrsg.): Meilensteine der beruflichen Bildung (Bd. 1), Bielefeld, 17-42.
- POPOVIC, V. (2004): Expertise development in product design – strategic and domain-specific knowledge connections. In: Design Studies, 25(5), 527-545.

REINMANN-ROTHMEIER, G./ MANDL, H. (2001): Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: KRAPP, A./ WEIDENMANN, B. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Weinheim, 601-646.

SCHÖN, D. A. (1987): Educating the reflective practitioner. San Francisco.

SCHWARZ, L. (2010): Evaluation des Transfers von Lernergebnissen am Beispiel des Seminarskonzepts "Design wirtschaftsberuflicher Lernumgebungen." Unveröffentlichte Diplomarbeit am Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik der Universität Mannheim.

SLOANE, P. F. E. (2003): Schulnahe Curriculumentwicklung. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 4. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe4/sloane_bwpat4.pdf (31-03-2011).

SLOANE, P. F. E. (2004): Lehrerqualifizierung und Organisationsentwicklung als mögliche Bedingungen für das Gelingen/Misslingen des Lernfeldkonzepts!? Ein Erfahrungsbericht. *bwp@*-Spezial Nr. 1. Online: http://www.bwpat.de/speziell/sloane_bwpat_speziell1.pdf (31-03-2011).

SLOANE, P. F. E./ DILGER, B./ KRAKAU, U. (2008): Bildungsarbeit als didaktischer Geschäftsprozess. In: *W+E*, 60, Teil I: 263-273/ Teil II: 305-312/ Teil III: 355-363.

SMITH, D./ HEDLEY, P./ MOLLOY, M. (2009): Design learning: a reflective model. In: *Design Studies*, 30(1), 13-37.

STEINEMANN, S./ GRAMLINGER, F. (2003): Die Umsetzung des Lernfeldkonzepts – (k)ein Lernprozess? In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 4. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe4/steinemann_gramlinger_bwpat4.pdf (31-03-2011).

TENBERG, R. (2010): Lernfelddidaktik - immer noch eine Herausforderung. In: *Berufsbildung – Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule*, 64, H. 124, 3-7.

THEISS, A./ APREA, C./ LAUCK, G./ EBNER, H. G. (2008). Lernen mit Podcasts: Ein Beispiel aus der betrieblichen Weiterbildung In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 15. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe15/theis_etal_bwpat15.pdf (31-03-2011).

TRAMM, T. (2005): Lernfeldkonzeption in der Lehrerbildung. Anmerkungen zum Lernfeldansatz im Modellversuch FIT. In: Hessisches Kultusministerium, Amt für Lehrerbildung: *Fit für die Schule. Auf dem Weg zu einer kompetenzorientierten Lehrerbildung*. Frankfurt a. M., 37-64.

VAN MERRIENBOER, J. J. G. (1997): *Training complex cognitive skills*. Englewood Cliffs.

Dieser Beitrag wurde dem *bwp@*-Format: **FORSCHUNGSBEITRÄGE** zugeordnet.

Zitieren dieses Beitrages

APREA, C. (2011): Ausgestaltung lernfeldstrukturierter Curricula als Aufgabe für die Lehrerbildung. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 20, 1-21. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe20/aprea_bwpat20.pdf (27-06-2011).

Die Autorin:



Dr. CARMELA APREA

Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung

Via Besso, 84, CH-6900 Lugano Massagno

E-mail: [carmela.aprea \(at\) iuffp-svizzera.ch](mailto:carmela.aprea@iuffp-svizzera.ch)

Homepage: http://www.ehb-schweiz.ch/de/ehb/ueberuns/mitarbeiterinnen/Seiten/de_tailansicht.aspx?entityid=294

Robert W. JAHN, Mathias GÖTZL, Anke SEEMANN, Holger REINISCH
(Friedrich-Schiller-Universität Jena) &
Tana STARK
(Studienseminar für das Lehramt an berufsbildenden Schulen Ilmenau)

**Gemeinsames Lernen von Studierenden, Lehramtsanwärtern
und Lehrenden. Erste Erfahrungen aus einem Versuch
schulnaher Curriculumentwicklung im Rahmen der
Ausbildung von Wirtschaftspädagoginnen und
Wirtschaftspädagogen in Thüringen**

Online unter:

http://www.bwpat.de/ausgabe20/jahn_etal_bwpat20.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. 20 | Juni 2011

Lernfeldansatz - 15 Jahre danach

Hrsg. von Tade Tramm, H.-Hugo Kremer & Ralf Tenberg
<http://www.bwpat.de> | ISSN 1618-8543

www.bwpat.de

bwp@

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

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

ABSTRACT (JAHN, GÖTZL, SEMANN, REINISCH & STARK 2011 in Ausgabe 20 von *bwp@*)

Online: www.bwpat.de/ausgabe20/jahn_etal_bwpat20.pdf

Der Lernfeldansatz als curriculares Konzept stellt aufgrund der Überführung der Curriculumentwicklung von der Meso- auf die Mikroebene vielfältige Anforderungen an die Lehrenden, die bspw. verstärkt als Curriculumproduzenten agieren müssen. Die Forderung, im Team die offen formulierten Lehrplanvorgaben in konkrete, aufeinander abgestimmte Lernfelder und Lernsituationen zu übersetzen, ist leicht formuliert. Die Umsetzung hingegen erweist sich als diffizil. Um Kompetenzen und mithin Bereitschaften für eine schulnahe Curriculumentwicklung zu entwickeln, erscheint es sinnvoll, diesen Aspekt verstärkt in die Lehrerausbildung zu integrieren.

Der Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik der Friedrich-Schiller-Universität Jena und das Studienseminar Ilmenau haben u.a. vor diesem Hintergrund ein kooperatives Qualifizierungskonzept entwickelt und erprobt, in dem Studierende, Lehramtsanwärter und Lehrende kooperativ Lernsituationen planen und umsetzen sollten. Zugleich markiert dieses Projekt den ersten Versuch in Thüringen, die bis dato voneinander getrennt agierenden ersten beiden Phasen der Lehrerbildung über die Durchführung gemeinsamer Ausbildungspraxis systematisch miteinander zu verzahnen und stärker aufeinander zu beziehen.

Im vorliegenden Beitrag werden die didaktisch-konzeptionellen Grundlagen des Kooperationsmodells „Curriculumwerkstatt“, Motive der beteiligten Akteure, die strukturellen Rahmenbedingungen in Thüringen sowie die Konzeption des Projektes skizziert, begründet und reflektiert. Anschließend werden die Schwierigkeiten und Probleme im Projektablauf reflektiert sowie Handlungsempfehlungen für die inhaltliche, organisatorische und strukturelle Ausgestaltung der Fortsetzung des Konzepts „Curriculumwerkstatt“ abgeleitet.

Learning together by students, trainee teachers and teachers. Initial experiences from an attempt at school-oriented curriculum development in the context of the training of teachers in the vocational sector in the federal state of Thuringia

The fields of learning approach as a curricular concept poses many challenges for teachers because of the transfer of curriculum development from the meso level to the micro level. Teachers, for example, have to act more and more as producers of the curriculum. The requirement is easy to formulate – transfer the open formulations of the curriculum requirements into concrete fields of learning and learning situations that follow on from each other. Execution, however, has proved to be difficult. In order to develop competences and with that willingness for a school-oriented process of curriculum development it seems logical to integrate this aspect to a greater extent into teacher education and training.

The department for vocational education and businesses studies at the Friedrich Schiller University in Jena and the seminar in Ilmenau for trainee teachers have, against this background, developed and tested a co-operative qualification concept in which students, trainee teachers and teachers aim to plan and implement learning situations co-operatively. At the same time this project marks the first attempt in the federal state of Thuringia to dovetail the two phases of teacher training and education, which have up until now acted independently of each other, and bring them closer together.

This paper outlines, justifies and reflects upon the didactic and conceptual foundations of the co-operation model “Curriculum Workshop”, the motivations of the participating actors, the overall structural conditions in Thuringia, as well as the conception of the project. Finally, the difficulties and problems in running the project are reflected upon and recommendations for action for the contents and the organisational and structural development of the continuation of the “Curriculum Workshop” concept are drawn out.

Gemeinsames Lernen von Studierenden, Lehramtsanwärtern und Lehrenden. Erste Erfahrungen aus einem Versuch schulnaher Curriculumentwicklung im Rahmen der Ausbildung von Wirtschaftspädagoginnen und Wirtschaftspädagogen in Thüringen

1 Einleitung

Im vorliegenden Beitrag werden die didaktisch-konzeptionellen Grundlagen des Kooperationsmodells „Curriculumwerkstatt“ sowie Motive der beteiligten Akteure vorgestellt und reflektiert. Dieses Modell wurde vom *Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik der Friedrich-Schiller-Universität Jena* (im Folgenden FSU Jena) und dem *Studienseminar für das Lehramt an berufsbildenden Schulen Ilmenau* (im Folgenden Studienseminar Ilmenau) gemeinsam entwickelt und an der Sebastian-Lucius-Schule in Erfurt erprobt.

Im Beitrag werden die theoretischen Hintergründe, die strukturellen Veränderungen der Rahmenbedingungen in Thüringen sowie die Konzeption des Projektes vorgestellt und begründet (siehe 2). Anschließend werden die Schwierigkeiten und Probleme im Projektablauf thematisiert sowie Handlungsempfehlungen für die inhaltliche, organisatorische und strukturelle Ausgestaltung der Fortsetzung des Konzepts „Curriculumwerkstatt“ abgeleitet (siehe 3). Ein kurzes Fazit rundet den Beitrag ab (siehe 4).

2 Motive und didaktisch-konzeptionelle Zielsetzungen des Kooperationsmodells „Curriculumwerkstatt“

2.1 Motive

Dem Kooperationsmodell „Curriculumwerkstatt“ liegt ein Bündel unterschiedlicher Motive der Initiatoren aus Universität und Studienseminar zugrunde. Diese beziehen sich auf

- die Absicht die Kooperation zwischen der ersten und der zweiten Phase der Ausbildung von Lehrkräften an wirtschaftsberuflichen Schulen in Thüringen zu verbessern,
- die didaktische Zielsetzung, die auf Unterricht bezogene Planungs- und Reflexionsfähigkeit von Studierenden und Lehramtsanwärtern durch die „Curriculumwerkstatt zu erhöhen und
- dabei auch eine der wenigen Chancen zu einer hochschuldidaktischen Innovation zu nutzen, die sich durch die Umstellung des bisherigen Diplomstudienganges Wirtschaftspädagogik auf das Bachelor-Master-Format ergeben haben.

Kooperation zwischen erster und zweiter Phase der Lehrerbildung¹

Über eine bessere inhaltliche und organisatorische Verzahnung der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung wird seit langem diskutiert (TERHART 2000; 2004; NOLLE 2004). Gleichwohl agieren beide Ausbildungsphasen formell, institutionell, personell und curricular weitgehend unabhängig voneinander (vgl. TERHART 2004, 46). Besonders die mangelnde inhaltliche Verknüpfung der Ausbildungsphasen (vgl. NOLLE 2004, 10) bildet die Grundlage für die Forderung nach verstärkter Kooperation beider Phasen. Diese Kooperation ist jedoch kein „Selbstläufer“: Sollen Studienseminare und Ausbildungsschulen auf die in der ersten Phase erworbene wissenschaftliche Ausbildung aufbauen, dann kann dies nur gelingen, wenn Ziele und Inhalte der beiden Phasen aufeinander abgestimmt werden, damit „systematisches, kumulatives Lernen möglich wird“ (TERHART 2000, 11).

Auch für die Ausbildung zukünftiger Lehrkräfte an wirtschaftsberuflichen Schulen in Thüringen galt in der Vergangenheit, dass die ersten beiden Phasen der Lehrerbildung strukturell und personell weitgehend unverbunden nebeneinander agierten und dass kaum Kommunikation oder gar Kooperation stattfand. 2008 kam es zu einer ersten Annäherung. Im Zuge dessen wurde eine stärkere Verknüpfung der Ausbildungsphasen angeregt – zunächst in Form der Information und gegebenenfalls Abstimmung der Ausbildungsinhalte beider Phasen und dann in der Erprobung gemeinsamer Praxis. Dies setzte voraus, dass sich beide Institutionen öffnen und gemeinsame Arbeitsvorhaben definieren. Unterstützt wurde die Bereitschaft beider Institutionen zur Kooperation durch das im Jahre 2008 novellierte Thüringer Lehrerbildungsgesetz (ThürLbG). Eckpunkte dieser Novellierung war u. a. die Forderung nach verstärkter Kooperation der ersten beiden Phasen der Lehrerausbildung (vgl. § 4 und § 5 (2) ThürLbG) sowie die Anpassung der Studiengänge an die Bologna-Reform.²

Allerdings hat dieses Kooperationsgebot des ThürLbG nichts an der herkömmlichen Arbeitsteilung zwischen der ersten und der zweiten Phase der Lehrerausbildung geändert. Die Zweiphasigkeit der Lehrerausbildung weist den Universitäten primär die Aufgabe der Vermittlung von Theoriewissen und den Studienseminaren die der Vermittlung schulpraktischer Fähigkeiten zu (vgl. BECKER 1995, 113). Dementsprechend differieren die curricularen Bezugspunkte beider Phasen. Auf der einen Seite fußen die Studieninhalte der Wirtschaftspä-

¹ Bekanntermaßen ist die Zwei- bzw. Dreiphasigkeit das markanteste Strukturmerkmal der Lehrerausbildung in Deutschland, an welchem gegenwärtig kaum ernsthaft „gerüttelt“ wird. Dementsprechend unterlag die Berufsschullehrerausbildung in Thüringen im Zuge der deutschen Wiedervereinigung einem Transformationsprozess. Während die Ausbildung in der DDR ein einphasiges Modell vorsah (vgl. BUCHMANN/ KELL 2001, 50 ff.), ist die Lehrerausbildung nunmehr funktional und organisatorisch in getrennte Phasen gegliedert, an die sich die Phase der Lehrerfortbildung anschließt. Das im Folgenden dargestellte „Kooperationsproblem“ ist dementsprechend ein „Kind“ dieser Aufteilung der Lehrerausbildung in institutionell und personell unterschiedliche Phasen.

² Trotz der institutionellen Trennung der Lehrerbildung wird diese durch das novellierte Lehrerbildungsgesetz als Einheit verstanden. Im Zuge dessen werden die Institutionen zur Kooperation und zur wechselseitigen Abstimmung der Ausbildungsziele und -inhalte verpflichtet (vgl. LÜTGERT 2008, 39 f.). Konkret sollen „die einzelnen Einrichtungen (...) in enger Kooperation, Ganzheitlichkeit und Vernetzung der Lehrerbildung durch übergreifende Vorhaben“ (§ 4 ThürLbG) gewährleisten. Dabei kooperieren die Staatlichen Studienseminare für Lehrerausbildung „bei der Ausgestaltung der während der ersten Phase der Lehrerbildung zu absolvierenden Praktika mit den Hochschulen“ (§ 5 (2) ThürLbG).

dagogik in Thüringen auf dem Basiscurriculum der SEKTION BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK DER DGFE (2003), weil es die von der scientific community akzeptierten inhaltlichen Standards der ersten Phase (vgl. PÄTZOLD 2006, 112) definiert und als Mittel zur Sicherung der Qualität der pädagogischen und didaktischen Ausbildung künftiger Lehrkräfte dient. Auf der anderen Seite basiert die Ausbildung im Vorbereitungsdienst auf der „Thüringer Verordnung über die Ausbildung und Zweite Staatsprüfung für die Lehrämter“ (ThürAZStPLVO). Auf Grundlage der Kriterien dieser Verordnung und dem Beschluss der KMK (2004) über die „Standards der Lehrerbildung“ wurde ein Kerncurriculum für die zweite Phase entwickelt.

Dieser Bedingungsrahmen verdeutlicht, dass die Forderung nach verstärkter Kooperation zwischen den ersten beiden Phasen der Lehrerausbildung zwar begründet und leicht zu formulieren ist, Versuche, diese tatsächlich zu realisieren, aber mit erheblichen organisatorischen und inhaltlichen Friktionen zu rechnen haben.

Förderung der didaktischen Planungs- und Reflexionsfähigkeit der Studierenden und Lehramtsanwärtern

Wie es den Vorgaben des zweiten und fünften Themenkomplexes des Basiscurriculums entspricht, ist Curriculumtheorie und -entwicklung in Form einer Vorlesung, in der auch die Lernfelddidaktik analysiert wird, und einer Übung zu Fragen der Lehrplan- und Schulbuchanalyse ein wesentlicher Gegenstand des wirtschaftspädagogischen Studiums in Jena. Die Konstruktion, Erprobung und Evaluation von Unterrichtseinheiten bzw. Lernsituationen konnte hier jedoch nicht realisiert werden. Insofern verfügten die Studierenden bei Antritt ihres Schulpraktikums und bei Eintritt in den Vorbereitungsdienst zwar über solide Kenntnisse zu den aktuellen curricularen Bedingungen sowie zu deren Chancen und Problemen. Allerdings blieben diese Kenntnisse weitgehend abstrakt, da sie nur auf geringe eigene, im Schulpraktikum erworbene Erfahrungen bezogen werden können. Um dieses Manko zu beheben, wird entsprechend des Ausbildungscurriculums des Studienseminars Ilmenau ein Modul zur Frage der Lernfelddidaktik durchgeführt, welches die Basis für die weitere Arbeit in den fachspezifischen Modulen des Studienseminars darstellt. Somit wird die Umsetzung lernfeldorientierter Lehrpläne im Unterricht an den berufsbildenden Schulen gewährleistet. Die Lehramtsanwärter erlangen auf diesem Weg basale Fähigkeiten zur Konstruktion, Erprobung und kritischen Reflexion komplexer Lernsituationen aus Lernfeldern. Diesen Ansatz aufnehmend, galt es insbesondere für die Studierenden ein Modell zu entwickeln, damit sie im Rahmen ihrer Ausbildung die Gelegenheit erhalten, auf der Basis der erworbenen Kenntnisse im Bereich der Didaktik eigenständig Unterrichtseinheiten zu planen, zu erproben, zu evaluieren und zu reflektieren. Hierzu ist eine hochschul- und seminardidaktische Innovation erforderlich, die sich u. a. an Konzepten des Projektstudiums im Rahmen der einphasigen Handelslehrrausbildung an der Universität Oldenburg³ und den damit gemachten Erfahrungen orientieren kann.

³ Nicht zuletzt zur Vermeidung des oben dargestellten Kooperationsproblems wurden in der alten Bundesrepublik in den 1970er und 80er Jahren zwei Modellversuche zur einphasigen Lehrerausbildung durch-

Die „Curriculumwerkstatt“ als hochschuldidaktische Innovation im neuen wirtschaftspädagogischen Master-Studiengang

Wie einleitend erwähnt, prägte eine weitgehende Separation der Ausbildungsphasen und mangelnde Kooperation bereits den Bedingungsrahmen des Diplomstudienganges Wirtschaftspädagogik der FSU Jena und – so ist zu ergänzen – dieser Bedingungsrahmen verbessert sich durch das Bachelor-Master-Format kaum. Schließlich ist – im Unterschied zu den großen Erwartungen, die die KMK (2005) in ihrem „Quedlinburger Beschluss“ mit der Umstellung der Lehrerausbildung auf das Bachelor-Master-Format verbindet – zu konstatieren, dass sich durch die Stufung der Studiengänge erhebliche studienorganisatorische Probleme ergeben, die trotz der Verlängerung der Regelstudienzeit auf zehn Semester kaum in den Griff zu bekommen sind.⁴ Die einzige bedeutsame Chance zur Verbesserung des didaktischen Studiums zukünftiger Lehrkräfte an wirtschaftsberuflichen Schulen ergab sich im Zuge der Umstellung auf ein konsekutives Studiengangmodell dadurch, dass in § 14 (2) des ThürLbG dem fachdidaktischen Studium ein höherer Stellenwert beigemessen wurde, sodass zumindest für die Studierenden im neuen Master-Studiengang, soweit sie die Studienrichtung I mit der Spezialisierung in den Wirtschaftswissenschaften wählen, ein gegenüber der Situation im Diplomstudiengang zusätzliches fachdidaktisches Pflichtmodul vorgesehen werden konnte. Mit Hilfe dieses Moduls wird die „Curriculumwerkstatt“ im Masterstudiengang Wirtschaftspädagogik der FSU Jena etabliert.

2.2 Didaktisch-konzeptionelle Ziele des Kooperationsmodells „Curriculumwerkstatt“

Vor dem Hintergrund der dargestellten Motive entstand 2008 die Idee, die Kooperation zwischen Universität und Studienseminar mittels eines gemeinsamen Lehrprojekts zu vertiefen. In Anknüpfung an das Konzept des Projektstudiums sollte es unter inhaltlichen und organisatorischen Gesichtspunkten darum gehen, dass Studierende, Lehramtsanwärter und Lehrer im Rahmen einer „Curriculumwerkstatt“ aufbauend auf den Thüringer Handreichungen Unterrichtseinheiten bzw. Lernsituationen kooperativ und reflexiv entwickeln. Neben der konzeptionellen Entwicklung der Lernsituationen, sollten die erarbeiteten komplexen Lernsituationen von Lehramtsanwärtern in ausgewählten berufsbildenden Schulen erprobt und evaluiert werden. Dadurch sollte ein Erfahrungs- und Reflexionsraum für Studierende und Lehramtsanwärter entstehen, der es ermöglicht, die im Studium bzw. im Studienseminar erworbenen Kenntnisse über die aktuellen curricularen Bedingungen und die damit verbundenen Chancen und Probleme für Unterrichtsgestaltung und Lernprozesse der Schüler mit eigenen

geführt, wobei der einphasige Studiengang „Lehramt Wirtschaftswissenschaften Sekundarbereich II (Handelslehramt)“ an der Universität Oldenburg stattfand, der einzige einphasige Studiengang im Bereich des Studiums zukünftiger Lehrkräfte für das berufliche Schulwesen gewesen ist (vgl. dazu im Einzelnen REINISCH 1994, 20-61 sowie die dort angegebene Literatur). Das hochschuldidaktische Instrument dazu war das Projektstudium (zur Entwicklung des Projektstudiengedankens und den konzeptionellen Merkmalen des Projektstudiums in den 1970er Jahren siehe BÜRMAN 1978).

⁴ Für Thüringen gilt zudem, dass dieses zusätzliche Semester, mithin zusätzliche 30 Leistungspunkte, nach den Bestimmungen des ThürLbG von 2008 ausschließlich für schulpraktische Studien genutzt werden darf. Diese Bestimmung zielt vermutlich darauf, den Vorbereitungsdienst zukünftig um ein halbes Jahr zu verkürzen.

Erfahrungen anzureichern. Dies betrifft sowohl didaktische Aspekte der Konstruktion von Unterricht unter den Bedingungen spezifischer curricularer und didaktisch-konzeptioneller Vorgaben, die durch die Stichworte Lernfelder und Handlungsorientierung gekennzeichnet sind, als auch den Aspekt der kooperativen Planungsarbeit, der kennzeichnend ist für eine häufig geforderte zentrale, gleichwohl schwierige Veränderung der Lehrerrolle und des Selbstverständnisses von Lehrkräften.

Zusammengefasst sind die Zielstellungen des Projekts „Curriculumwerkstatt“ auf zwei Ebenen angesiedelt. Die eine betrifft mit der gemeinsamen Arbeit von Universität und Studienseminar die institutionelle Ebene der Ausbildungsorganisation, die andere die Lernprozesse der Studierenden und Lehramtsanwärter einerseits und der Initiatoren des Projekts andererseits. Für Letztere war die Erwartung entscheidend, zum einen Erkenntnisse auf der institutionellen Ebene über den organisatorischen Aufwand und mögliche Restriktionen interinstitutioneller Kooperation gewinnen zu können und zum anderen sollte die Chance der Erprobung genutzt werden, um die Lernprozesse der Studierenden und Lehramtsanwärter zu beobachten. Diese Lernprozesse sollten sich beziehen auf die

- Entwicklung didaktisch-reflexiven Denkens über die unterrichtlichen Bedingungen der Lehrerarbeit an beruflichen Schulen im Kontext der aktuellen curricularen Vorgaben und deren Möglichkeiten und Problemen,
- Entwicklung methodischer und fachlicher Kompetenzen zur Konstruktion von Lernsituationen und
- Entwicklung der didaktisch-reflexiven Handlungsfähigkeit zur Gestaltung kooperativer Entwicklungsprozesse.

3 Das Projekt „Curriculumwerkstatt“

3.1 Planungsschritte

In gemeinsamen Planungssitzungen von Universität und Studienseminar wurde das Konzept der „Curriculumwerkstatt“ in folgenden vier Schritten entwickelt:

- Die *erste* Aufgabe im Hinblick auf diese phasenübergreifende Kooperation bestand darin, Positionen, Handlungsziele und vor allem auch -zwänge der jeweils anderen Institution kennen zu lernen und davon ausgehend die inhaltlichen, zeitlichen, räumlichen und personellen Möglichkeiten und Grenzen einer Zusammenarbeit auszuloten.
- Im *zweiten* Schritt erfolgte eine diskursive Verständigung über die mit dem Projekt zu verfolgenden Ziele, wobei es unumgänglich war, eine gemeinsame Position zu den Fragen der didaktisch-konzeptionellen Grundlagen und der unterrichtspraktischen Umsetzbarkeit der Lernfelddidaktik und der Handlungsorientierung zu entwickeln.

- Auf dieser Basis erfolgte im *dritten* Schritt die Festlegung des Bildungsganges und des Lernfeldes, welches in der „Curriculumwerkstatt“ durch die Studierenden und Lehramtsanwärter geplant, umgesetzt und evaluiert werden sollte.
- *Viertens* wurden die organisatorischen Grundstrukturen des Projekts festgelegt.

Über den ersten und teilweise auch über den zweiten Schritt ist oben bereits berichtet worden. Im Folgenden gehen wir daher zunächst auf die von der Projektgruppe entwickelte Position zur Frage der Lernfeldorientierung ein, um dann abschließend näher auf den dritten und vierten Planungsschritt einzugehen.

„Lehren“ aus den Forschungen zur Konstruktion und Implementation lernfeldorientierter Curricula

Die heftige Debatte, die um die didaktisch-normativen Grundannahmen und die daraus „abgeleiteten“ konstruktiven Merkmale lernfeldorientierter Curricula in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik und der schulischen Praxis geführt wurde, ist zwischenzeitlich abgeebbt, woraus geschlossen werden kann, dass sich die schulische Praxis mit der Lernfeldorientierung arrangiert hat und sich das wissenschaftliche Interesse neuen Themen zugewandt hat. Diese Entwicklung hat an der skeptischen Grundeinstellung gegenüber lernfeldorientierten Curricula (vgl. REINISCH 1999; 2003) unserer Ansicht nach grundsätzlich nichts geändert. Insofern war mit dem Projekt „Curriculumwerkstatt“ für die universitäre Seite einerseits das Problem verbunden, sich auf ein curriculares Konzept einzulassen, dessen Fruchtbarkeit für die Organisation und Gestaltung des berufsbezogenen Unterrichts nachhaltig angezweifelt wurde. Andererseits musste gleichwohl in Rechnung gestellt werden, dass lernfeldorientierte Curricula den Bedingungsrahmen für das didaktische Handeln von Lehrkräften, Lehramtsanwärtern und Studierenden als zukünftige Lehrkräfte bilden. Daher wurde mittels einer Auswertung der einschlägigen Literatur und der Einschätzung der beteiligten Fachleiterin über die in der Schulpraxis auftretenden Schwierigkeiten eine Art Problemliste erstellt, deren Punkte bei der konkreten Planung und Umsetzung des Projekts berücksichtigt werden sollten. Kurz zusammengefasst bestehen die wesentlichen Ergebnisse der Auswertung der einschlägigen Literatur, die insbesondere aus dem Kontext von Modellversuchen stammt, darin, dass der Lernfeldansatz zu erweiterten Anforderungen an Lehrkräfte führt, weil sie nunmehr vom Curriculumrezipienten zum -produzenten avancieren sollen (vgl. SLOANE 2003; BADER 2003) und dass es den Lehrkräften z. T. an den zum Gelingen der Umsetzung des Lernfeldansatzes benötigten Kompetenzen mangelt (vgl. z. B. BEEK/ BINSTADT 2003, 23). Mithin geht es um das Problem der Konstruktion von „handlungssystematischen“ Lernsituationen und um die damit einhergehende Notwendigkeit einer verstärkten Kooperation der Lehrkräfte innerhalb eines Bildungsganges.

Die zentrale Bedeutung, aber auch die Schwierigkeit der Konstruktion von Lernsituationen im Kontext der Lernfelddidaktik ergibt sich daraus, dass Lernfelder als „didaktisch aufgearbeitete berufliche Tätigkeitsfelder“ (SLOANE 2003, 4) oder als aus prospektiven Handlungsfeldern abgeleitete curriculare Elemente beschrieben werden, die sowohl berufliche als

auch gesellschaftliche und individuelle Problemstellungen integrieren und somit den Bildungsauftrag der Berufsschule Rechnung tragen sollen (vgl. BADER 2003, 213).⁵ Um diese Lernfelder lehrbar zu machen, bedarf es eines besonderen Konstruktionsprozesses, dessen Ergebnis dann als Lernsituation bezeichnet wird. Diese Lernsituationen beziehen sich auf der Mikroebene auf eine Reihe von Unterrichtsstunden, die zusätzlich den Grundsätzen handlungsorientierter Didaktik entsprechen sollen (vgl. SLOANE 2003). Allerdings bemerkt bereits BUSCHFELD (2003, 4f.), dass trotz dem Primat der Handlungsorientierung in der praktischen Unterrichtsarbeit durchaus fachsystematische bzw. nicht-handlungsorientierte Aktivitäten die didaktische Ausgestaltung der Lernsituationen prägen.⁶

Dies ist nicht verwunderlich, denn „die Person der Lehrkraft (ist, d. A.) ein entscheidender Faktor für die Bedeutung und/oder Verhinderung von Innovationen im Schulalltag“ (SLOANE 2004, 34). Zwar konnte im Kontext des Modellversuchs NELE festgestellt werden, „dass einzelne Lehrende die Lernfeldkonzeption zum Anlass nehmen, um komplexe Lehr-Lernarrangements im Alltag dualer Ausbildung zu realisieren“ (KREMER/ SLOANE 2000, 76), aber insgesamt schätzen die Lehrenden die neu geordneten curricularen Vorgaben als zu interpretationsbedürftig, vage und offen ein. Es bestehen Gefühle der Überforderung, was zu Widerständen gegenüber dem Konzept und dessen Implementation führt (vgl. RUCH/ SCHWARZKOPF/ ZÖLLER 2004, 171). Sowohl im Hinblick auf die erforderlichen fachlichen und didaktisch-methodischen Kompetenzen der Lehrenden zur Konstruktion von Lernsituationen als auch hinsichtlich der personalen und sozialen Kompetenzen gemeinsamer Entwicklungsarbeit werden Defizite identifiziert (vgl. BEEK/ BINSTADT 2003, 23). Die Überführung der in den Rahmenlehrplänen formulierten Lernfelder in die Unterrichtspraxis erfordert den Zugriff auf Daten, Informationen, Wissen und Zusammenhänge, die nicht nur aus dem schulischen Kontext generiert werden können (vgl. DILGER/ KREMER 2002, 104). Nimmt man die von KREMER/ SLOANE (1999, 52) identifizierten Konsequenzen, die sich aus dieser Aufgabe der schulnahen Curriculumentwicklung für die Organisation Schule und die Lehrkräfte ergeben – verstärkte Bildungsgangarbeit, Öffnung des Unterrichts, verändertes Lehrerbild, Intensivierung der Lernortkooperation, systematische Personalentwicklung sowie verstärkte Autonomie im Lehrgangsverlauf – hinzu, dann wird ersichtlich, dass das Konzept der Lernfelddidaktik das professionelle Selbstbild der Lehrenden grundlegend tangiert – insbesondere im Hinblick auf die pädagogische Autonomie. Schließlich müsste die bisherige Rolle der Lehrkräfte als Einzelkämpfer zugunsten der Teamfähigkeit aufgegeben werden.⁷

⁵ Ob diese Ansprüche in den aktuell vorliegenden Curricula für den schulischen Teil der kaufmännischen Ausbildung eingelöst werden, kann füglich bezweifelt werden. Wir diskutieren dies unten am Beispiel der Lernfeldes 2 im Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Industriekauffrau/Industriekaufmann.

⁶ Auch die Initiatoren und „Macher“ der Modellversuche NELE, SELUBA und CULIK berichten an verschiedenen Stellen über Probleme und Widerstände in den Lehrerkollegien – etwa über die mangelnde fachliche und didaktisch-methodische Kompetenz sowie „die fehlende Offenheit und Motivation von Kollegien“ (MÜLLER/ FRICKE/ GRAVERT 2000, 93) zur Auseinandersetzung mit den curricularen Vorgaben. Beides stelle ein zentrales Problemfeld dar. Ebenso sind sie mit den Methoden und Strukturierungshilfen zur Entwicklung, Umsetzung und Evaluation schulbezogener Curricula nicht hinlänglich vertraut. „Lehrende fühlten sich nicht vollständig in der Lage, die Lernfelder, wie gefordert, pädagogisch verantwortlich, standortbezogen curricular auszugestalten“, heißt es hierzu bei SEMELKA (2004, 130).

⁷ Dass Kollegialität und Kooperation ganz allgemein wichtige Bestandteile einer produktiven Schulkultur darstellen, die als zentrale Faktoren auf die Effektivität von Schule wirken, zeigen die Befunde zur School-

Allerdings verfügen die Schulkollegien kaum über Erfahrungen mit Teambildung und -entwicklung innerhalb der Schulen (vgl. BEEK/ BINSTADT 2002, 141).

Die Summe der Anforderungen, die der Lernfeldansatz an die Lehrenden an Berufsschulen aus Sicht der Modellversuche und der hier zitierten Autoren stellt – fundiertes Fachwissen, Kenntnisse über Lehr-Lern-Verfahren, über die Umsetzung der Geschäftsprozessorientierung, ein entsprechend breites Methodenrepertoire, Teamkompetenzen sowie die Bereitschaft zur Mitarbeit und insbesondere curriculare und didaktisch-methodische Kenntnisse (vgl. BERBEN/ BÄNSCH/ KLÜVER 2001, 201) – ist gewaltig und erfordert in der Tat anders qualifizierte, anders denkende und vor allem anders handelnde Lehrer. Das oft beschworene „neue Lehrerleitbild“ reibt sich jedoch daran, dass Unterricht mit den vorhandenen Lehrkräften und nicht mit der Vision des „neuen Lehrers“ durchgeführt werden muss. Insofern stellt sich die Frage nach der Schul- und Unterrichtstauglichkeit des Lernfeldansatzes und der Handlungsorientierung im normalen Schul- und Unterrichtsalltag.

Nun sind seit diesen Modellversuchen einige Jahre vergangen; daher soll und kann an dieser Stelle nicht ausgeschlossen werden, dass die Implementation des Lernfeldkonzeptes nachhaltig fortgeschritten ist und die Lehrenden die erforderlichen Kompetenzen – informell im Rahmen beruflicher Handlungszwänge oder auch formell im Rahmen von Fortbildungen – erworben haben. Die am Projekt beteiligten Vertreter der Schulpraxis berichten jedoch, dass sich die Kollegien mit den Lernfeldern arrangiert haben, aber nach wie vor große Schwierigkeiten bei der Konstruktion „handlungssystematischer“ Lernsituationen einerseits, der gemeinsamen didaktischen Arbeit im Lehrerteam und der Abstimmung zwischen den verschiedenen am jeweiligen Bildungsgang mitwirkenden Lehrkräften andererseits bestehen. Zudem gäbe es erhebliche Probleme im Bereich der Sequenzierung einzelner Lernfelder, die noch dadurch erhöht würden, dass teilweise mehrere Lehrkräfte in einem Lernfeld unterrichten.

Das Lernfeld 2 des Rahmenlehrplans für den berufsbezogenen Unterricht in der Ausbildung von Industriekaufleuten

Auf der Basis dieser Rezeption der Probleme der Lernfelddidaktik entschied die Planungsgruppe, dass die Studierenden und Lehramtsanwärter die Gelegenheit erhalten sollten, sich mit diesen Problemen im Rahmen der „Curriculumwerkstatt“ auseinanderzusetzen. Aus Sicht der Vertreterin des Studienseminars und der Schulpraxis in der Planungsgruppe war dafür die Auseinandersetzung mit dem Lernfeld 2 („Marktorientierte Geschäftsprozesse eines Industriebetriebes erfassen“) des Rahmenlehrplans für den berufsbezogenen Unterricht in der Ausbildung von Industriekaufleuten (vgl. KMK 2002, 10) – insbesondere aus organisatorischen

Effectiveness-Forschung. Gemeinsam geteilte Organisations- und Bildungsziele, offene Kommunikation und Austausch, teamorientierte Problemlösungsprozesse, Partizipation und Feedback sind wesentliche Elemente eines solchen produktiven Schulklimas (vgl. als Überblick SCHEERENS/ BOSKER 2008), möglicherweise jedoch im Rahmen des üblichen Schul- und Unterrichtsalltags kaum realisierbar.

Gründen – geeignet.⁸ Daher entschied sich die Planungsgruppe, dieses als curricularen Bezugspunkt der Konstruktionsarbeit zu wählen. Das Lernfeld ist mit 60 Unterrichtsstunden im ersten Ausbildungsjahr vorgesehen und wird in der schulischen Praxis nach dem – gegebenenfalls aber auch parallel zu dem – ersten Lernfeld („In Ausbildung und Beruf orientieren“) unterrichtet. Somit handelt es sich um das erste auf betriebswirtschaftliche Sachverhalte bezogene Lernfeld im Bildungsgang der Industriekaufleute.

Da die Verfasser des Rahmenlehrplans ihre „didaktische Philosophie“ hinsichtlich der Reihung und inhaltlichen Ordnung der Lernfelder im curricularen Dokument nicht erläutert haben, ist die Planungsgruppe des Projekts „Curriculumwerkstatt“ davon ausgegangen, dass es sich beim Lernfeld 2 um eine elementare Einführung in Grundbegriffe zur Kennzeichnung betrieblicher Tatbestände und Prozesse sowie deren Modellierung handeln soll. Allerdings lassen sich aus den für 60 Unterrichtsstunden ziemlich dürftigen inhaltlichen Vorgaben keine Kriterien für die Entwicklung und Reihung von Lernsituationen entwickeln und Hinweise auf die Modellierung fehlen völlig.

Die Hoffnung der Planungsgruppe in der „Thüringer Handreichung zur Umsetzung des KMK-Rahmenlehrplans für den Ausbildungsberuf Industriekaufmann/Industriekauffrau“ (2004) klarere Strukturvorgaben zu finden, erwies sich leider als verfehlt. Die dortigen Inhaltsangaben sind zwar strukturierter als im Rahmenlehrplan und mit dem Hinweis auf „Kriterien zur Unternehmensbeschreibung“ wird das Erfordernis der Modellierung angedeutet, aber es fehlen Überlegungen dazu, wie die zentralen Grundbegriffe zur Erfassung des Unternehmenserfolges (z. B. Gewinn bzw. Verlust, Leistungen, Umsatzerlöse, Kosten) systematisch eingeführt werden sollen, in welchem Verhältnis diese Einführung zu späteren Lernfeldern steht und warum implizit von einem Industriebetrieb mit Einzel-, Sorten- und Kleinserienfertigung, deren Geschäftsprozesse durch Kundenaufträge ausgelöst werden, ausgegangen wird, obwohl dies bei Großserien- und Massenfertigung keineswegs der Fall ist. Zudem „hängen“ in den Thüringer Handreichungen die Themengebiete „Aufgaben des Controllings“ und „Aufgaben des Rechnungswesens“ ebenso in der Luft wie dies im KMK-Rahmenlehrplan der Fall ist.

Angesichts dieser Mängel in den curricularen Vorgaben hat sich die Planungsgruppe zu zwei Vorgaben für die Konstruktionsarbeit der Studierenden und Lehramtsanwärter entschlossen. Einerseits sollte ein betriebswirtschaftliches Modell der Unternehmung, wie es in der einschlägigen fachwissenschaftlichen Literatur mit der Beschreibung der Unternehmensumwelt durch Beschaffungs- und Absatzmärkte, der betriebswirtschaftlichen Produktionsfaktoren, der betrieblichen Funktionsbereiche sowie der Güter-, Geld- und Informationsströme üblicherweise dargestellt wird, die Basis bilden. Andererseits sollte im Unterricht durchgängig ein Modellunternehmen⁹ genutzt werden, wobei das betriebswirtschaftliche Unter-

⁸ Der Bildungsgang Industriekauffrau/-mann wurde aus dem rein pragmatischen Grund gewählt, dass die Vertreterin des Studienseminars und der Schulpraxis an der Sebastian-Lucius-Schule in Erfurt in diesem Bildungsgang unterrichtet, sodass hier ein Erprobungsfeld zur Verfügung stand.

⁹ Gewählt wurde das im Modellversuch CULIK entwickelte Modellunternehmen „Designer Möbel GmbH“ (LÜBKE/RIESEBIERT o. J.).

nehmensmodell mit Hilfe des Datenkranzes des Modellunternehmens im Rahmen der ersten Lernsituation entwickelt werden sollte. Diese erste Lernsituation galt dementsprechend bereits als konstruiert und den Studierenden und Lehramtsanwärtern als Datum vorgegeben. Die Frage, welche Lernsituationen folgen sollten, wurde – zwecks Bearbeitung und Reflexion des Problems der didaktischen Mikrosequenzierung – hingegen in die Arbeit der Curriculumwerkstatt einbezogen.

Zur Organisation des Projekts „Curriculumwerkstatt“

Zum Abschluss der Planungsphase wurden verschiedene Gestaltungsvarianten für die Projektarbeit diskutiert (siehe Abb. 1). Dabei wurden bereits einige Restriktionen für die Projektarbeit und die Umsetzung der konstruierten Lernsituationen in der schulischen Praxis deutlich. Als besonders kritisch wurde die zeitliche Koordination der verschiedenen Akteure und Institutionen eingeschätzt. Dies galt insbesondere für die Verfügbarkeit entsprechender Teilnehmer (Lehramtsanwärter und Lehrkräfte inkl. Klassen) im Hinblick auf die Erprobung in den Schulen. Diskutiert wurde daher, ob auf die geplante Konstruktion von Lernsituationen für das Lernfeld 2 im Bildungsgang der Industriekaufleute nicht besser zugunsten einer höheren inhaltlichen Flexibilität bei unerwartet auftretenden zeitlichen und organisatorischen Restriktionen verzichtet werden sollte. Angesichts der mit dem Projekt verfolgten Ziele hat die Planungsgruppe am ursprünglichen Ansatz festgehalten.

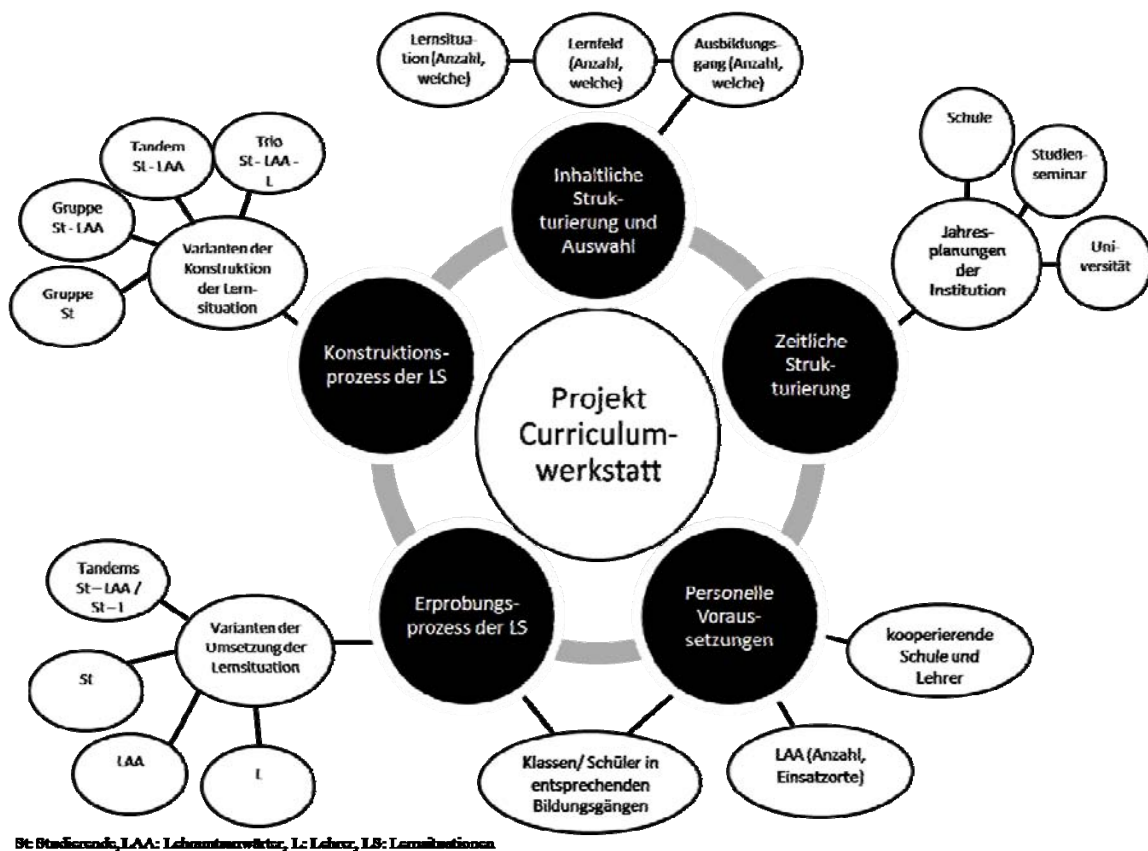


Abb. 1: Varianten und Restriktionen der Ausdifferenzierung des kooperativen Konzeptes

3.2 Umsetzungserfahrungen

Im Wintersemester 2009/2010 erfolgte die Erprobung der Projektidee zur Curriculumwerkstatt im Rahmen eines Wirtschaftspädagogischen Hauptseminars (für die Studierenden) und eines fachdidaktischen Moduls (für die Lehramtsanwärter). Es sollte eine zusammenhängende Unterrichtsreihe, bestehend aus aufeinander aufbauenden Sequenzen von Lernsituationen, erarbeitet werden. Die Lernsituationen sollten anschließend durch die Lehramtsanwärter umgesetzt und durch Lehrkräfte, Fachleiter und Studierende beobachtet und evaluiert werden. Der Einbezug der Lehramtsanwärter in Planung und Erprobung der Lernsituationen erschien wichtig, um einen gewissen Grad an personeller Einheit von Planung und Rezeption sicherzustellen. Das Projekt wurde in vier Phasen gegliedert (s. Abb. 2):

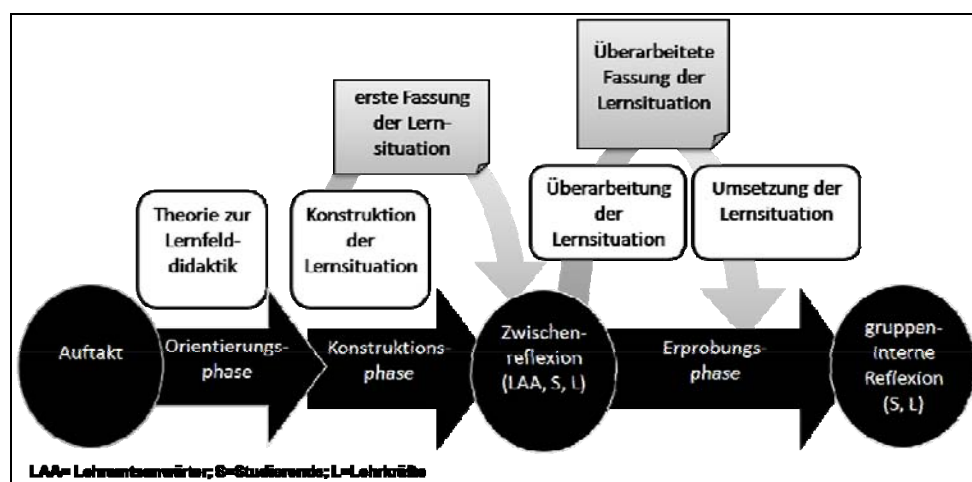


Abb. 2: Erster Entwurf des Ablaufschemas der Curriculumwerkstatt

Orientierungsphase: Den Auftakt für das Projekt stellte eine Einführungsveranstaltung dar. In diesem Rahmen wurden das Veranstaltungskonzept, die organisatorischen Rahmenbedingungen und die zu bearbeitenden Themen vorgestellt und erläutert. Außerdem fand eine erste Auseinandersetzung mit dem Modellunternehmen statt, auf welches innerhalb der zu erstellenden Lernsituationen zurückgegriffen werden sollte. Zunächst sollten sich die Studierenden und Lehramtsanwärter während der theoretischen Orientierungsphase durch Literaturstudium einen ersten Einblick in die didaktischen Grundlagen des Lernfeldkonzepts im Allgemeinen sowie einen Überblick über mögliche Herangehensweisen bei der Konstruktion von Lernsituationen im Speziellen verschaffen. Die inhaltliche Orientierung schloss mit einer Veranstaltung, in der die theoretischen Grundlagen des Lernfeldkonzeptes diskutiert, wesentliche Befunde zum Stand der Implementation des Ansatzes vorgestellt sowie die Geschäftsprozessorientierung als didaktisches Strukturierungsinstrument und die pädagogische Arbeit mit Modellunternehmen thematisiert wurden.

Bereits in diesem frühen Stadium des Projektes mussten die Vorstellungen vom Projektlauf revidiert werden, da keiner der ohnehin wenigen Lehramtsanwärter im Bereich Wirtschaft/Verwaltung im Projektzeitraum Gelegenheit hatte, im gewählten Lernfeld zu unterrichten.

Zeitliche Kollisionen der Ausbildungsstrukturen in Studienseminar und Universität führten zudem dazu, dass die Lehramtsanwärter in geringem Maße in die Konstruktionsaktivitäten eingebunden werden konnten, sodass die Konstruktion der jeweiligen Lernsituationen vorrangig von den Studierenden getragen wurde. Daraus folgte für das Erprobungsprojekt, dass nunmehr die Lernsituationen nicht durch die Lehramtswärter, sondern durch Lehrkräfte der Kooperationsschule (Sebastian-Lucius-Schule Erfurt) umgesetzt werden mussten. Damit erfolgte gleichsam eine Trennung von curricularer Planung und Umsetzung, die ursprünglich nicht intendiert war und vor dem Hintergrund der theoretischen Überlegungen dem Lernfeldkonzept widerspricht. Daneben konnte die Konstruktion der Lernsituationen nicht für eine konkrete, sondern lediglich für eine idealtypische Lerngruppe erfolgen.

Konstruktionsphase: Während dieser Phase erstellten primär die Studierenden in Gruppen didaktische Planungen zu aufeinander aufbauenden Lernsituationen. Dabei wurde den Studierenden aufgrund der Sequenzierung der Lernsituationen innerhalb eines Lernfeldes bewusst, dass es einer Koordination und Abstimmung zwischen den Gruppen und ihren jeweiligen Lernsituationen bedarf. Die damit verbundene Einsicht in die Notwendigkeit – nicht nur gruppeninterner, sondern – gruppenübergreifender Kommunikation und Kooperation kann durchaus als positives Ergebnis gewertet werden. Die Notwendigkeiten und Schwierigkeiten kooperativer Bildungsgangarbeit wurden damit für die Studierenden erfahrbar. Positiv wurde von den Studierenden die gemeinsame Orientierung an einem Modellunternehmen als verbindendes Element der separat arbeitenden Entwicklungsgruppen eingeschätzt, weil so unternehmerische Zusammenhänge und komplexe Prozesse praxisnah abgebildet werden konnten.

Die so konstruierten Lernsituationen wurden schließlich im Rahmen einer ausführlichen Zwischenreflexion gemeinsam mit Studierenden, Lehramtsanwärtern, Fachleitern des Studienseminars sowie weiteren Lehrkräften berufsbildender Schulen diskutiert und weiterentwickelt. Der Austausch zwischen Theorie und Praxis führt an dieser Stelle zu einer Kommunikation nicht allein über die Sequenzierung und methodische Ausgestaltung der jeweiligen Lernsituationen, sondern zur grundlegenden Reflexion, Explikation und Diskussion unterrichtsbezogener Überzeugungen von Studierenden und Lehrenden. Dabei wurden grundsätzliche Fragen nach den Zielen des Unterrichts und die Frage des Bildungsauftrags der Berufsschule innerhalb der Lernfelddidaktik thematisiert. Die mitunter kontroversen Diskussionen während der Reflexion der erstellten Lernsituationen verdeutlichen die teils unterschiedlichen Perspektiven von „Schule“ und „Universität“ auf Unterricht und dessen Rahmenbedingungen und ermöglichen zugleich Verständnis – oder zumindest Kenntnis – der anderen Position, was wiederum eine wesentliche Grundlage für gelingende Kooperationsbeziehungen zwischen den unterschiedlichen Institutionen der Lehrerbildung darstellt.

Erprobungsphase: Mit Beginn dieser Phase ging die Projektkoordination von der Universität über auf das Studienseminar Ilmenau und die Sebastian-Lucius-Schule, in der die Lernsituationen schließlich umgesetzt werden sollten. Auf der Basis des Feedbacks aus der Zwischenreflexion wurden die konstruierten Lernsituationen zunächst von den Studierenden überarbeitet. In Vorbereitung auf die unterrichtspraktische Umsetzung wurden die überarbeiteten Lernsituationen durch die ausführenden Lehrkräfte und die Studierenden nochmals reflektiert

und an die Spezifika der Lerngruppe angepasst sowie in die Konzeption des Bildungsgangs integriert. An der konkreten Umsetzung nahmen die Studierenden als Hospitanten teil. Diese Variante erwies sich zwar als zielführend im Hinblick auf die „professionelle“ Umsetzung der Lernsituationen und deren Reflexion, durchbrach allerdings die gewünschte Einheit von Curriculumentwicklung und -rezeption.

Eine im Rahmen der Erprobung des Projektes viel diskutierte Frage war, welche Umsetzungsvarianten für die entwickelten Lernsituationen existieren und welche realisierbar sind. Zwar präferieren Studierende eine aktive Mitwirkung an der Erprobung, jedoch kann dies zu Unruhe in den Klassen führen, wenn, neben den inhaltlich-konzeptionellen Neuerungen im Unterricht, personelle Veränderungen auftreten. Schließlich soll eine gewisse Stabilität der Inszenierungsmuster des Unterrichts zu dessen Effektivität beitragen (vgl. BAUMERT/KUNTER 2006).

Gruppeninterne Reflexionsphase: Im Anschluss an die unterrichtspraktische Umsetzung der Lernsituationen wurde diese gruppenintern gemeinsam mit den ausführenden Lehrkräften reflektiert. Kritisch wurde von Seiten der Studierenden angemerkt, dass die hierbei gewonnenen Einsichten und Erfahrungen nicht nochmals in die (Weiter-)Entwicklung der Lernsituationen einfließen konnten und dass kein abschließender gruppenübergreifender Erfahrungsaustausch erfolgte.

3.3 „Lehren“ aus der ersten Erprobung der „Curriculumwerkstatt“

Die Erfahrungen, die mit der Erprobung des Projekts „Curriculumwerkstatt“ gemacht wurden, zeigen, dass die inhaltliche und personelle Kooperation zwischen Universität, Studienseminar und Schule mit etlichen zeitlichen und organisatorischen Restriktionen verbunden ist, die zwangsläufig zu einem hohen personellen Aufwand führen. Dies begrenzt die Möglichkeit der Integration des Projekts in die Regelausbildung an Universität und Studienseminar. Zudem sind Abstriche an der ursprünglichen Konzeption und den anspruchsvollen Zielen nahezu unumgänglich. Vor dem Hintergrund organisatorischer und zeitlicher Restriktionen bei der Integration der Lehramtsanwärter gilt insbesondere, dass die organisatorischen und inhaltlichen Ausgestaltungskriterien künftig vorrangig nach diesen Beschränkungen auszurichten sind. Dies bedeutet bspw., dass sich der Ausbildungsgang und das Lernfeld, für die die Lernsituationen konstruiert werden sollen, nach dem Einsatzbereich der Lehramtsanwärter in den Ausbildungsschulen richten. Dies hat für die beabsichtigte Förderung der didaktischen Konstruktions- und Reflexionsfähigkeiten der Studierenden und Lehramtsanwärter den Nachteil, dass nur „Insellösungen“ für verschiedene Lernfelder erarbeitet werden. Jedoch kann aus unserer Sicht nur so die Zusammenarbeit von Lehramtsanwärtern und Studierenden bei Planung und Erprobung gewährleistet werden. Hierbei werden Kleingruppen von Studierenden jeweils einem Lehramtsanwärter zur Bearbeitung einer konkreten Lernsituation zugeordnet. Unter diesen Gegebenheiten kann gesichert werden, dass die Studierenden intensiver mit dem Lehramtsanwärter zusammenarbeiten und kooperativ ein Lehr-Lern-Arrangement für einen speziellen Ausbildungsberuf unter den Bedingungskonstellationen einer spezifischen Lerngruppe konstruieren. In jedem Fall ist im Hinblick auf die Ausgestaltung der

„Curriculumwerkstatt“ künftig sicherzustellen, dass sich die Studierenden im Zuge der Erstellung der Lernsituationen detaillierte Kenntnisse über die konkrete Lerngruppe (bspw. durch Hospitationen) verschaffen können. Weiterhin muss der Unterricht, mit dessen Hilfe die Erprobung der konstruierten Lerneinheiten in der Schule erfolgt, im Sinne der ursprünglichen Konzeption des Projekts durch die Lehramtsanwärter durchgeführt werden. Dabei sollten die Studierenden Teile des Unterrichts übernehmen können.

Hinsichtlich der Kommunikationsstrukturen im Projekt wurde seitens der Studierenden angeregt, eine interaktive Kommunikationsplattform zu installieren. Dies kann zunächst dazu dienen, die räumlichen und zeitlichen Distanzen in der Kommunikation vor allem zwischen Lehramtsanwärtern und Studierenden zu vermindern sowie einen gruppenübergreifenden Informationsaustausch ermöglichen. Darüber hinaus können auch Lehrkräfte, Fachleiter und Projektverantwortliche bereits in der Konstruktionsphase in die Kommunikations- und Entwicklungsprozesse einbezogen werden. Des Weiteren können durch die Implementation eines Forums, in welchem inhaltliche, didaktisch-methodische und curriculare Fragen und Antworten zur Konstruktion der Lernsituationen diskutiert werden können, die Perspektiven aller Akteure in Universität, Studienseminar und Schule in den Konstruktionsprozess einbezogen werden. Im Laufe der Zeit könnte sich aus diesen Aktivitäten heraus sukzessiv ein Frage-Antwort-Katalog – gewissermaßen von selbst – herausbilden, in dem Theoriewissen gesammelt und diskutiert vor allem aber Erfahrungswissen externalisiert wird, welches im Zusammenhang mit der Konstruktion der Lernsituationen zu Tage tritt.

Die hier dargestellte Erprobung des Projekts hat gezeigt, dass die gruppeninterne Reflexion der Lernsituationen zwar eine notwendige aber nicht hinreichende Möglichkeit des Austausches der Projekterfahrungen für Studierende und Lehramtsanwärter darstellt. Zukünftig soll daher eine das Projekt (Modul) abschließende Veranstaltung stattfinden. Es geht vor allem darum, die Erfahrungen aller Teilnehmer sowie Prozess und Produkt der kooperativen Konstruktionen von Lernsituationen zu reflektieren. Dies ist nicht nur im Hinblick auf das Projekt bedeutsam, sondern für die gesamte Lehrertätigkeit besteht die Notwendigkeit, das eigene Handeln zu reflektieren und weiterzuentwickeln (vgl. SCHÖN 1983; 1987). Diese Fähigkeit wird als konstitutives Merkmal von Lehrerprofessionalität angesehen und bildet letztlich die Grundlage einer fortlaufenden Kompetenz- und Unterrichtsentwicklung (vgl. ALTRICHTER 2003, 56).

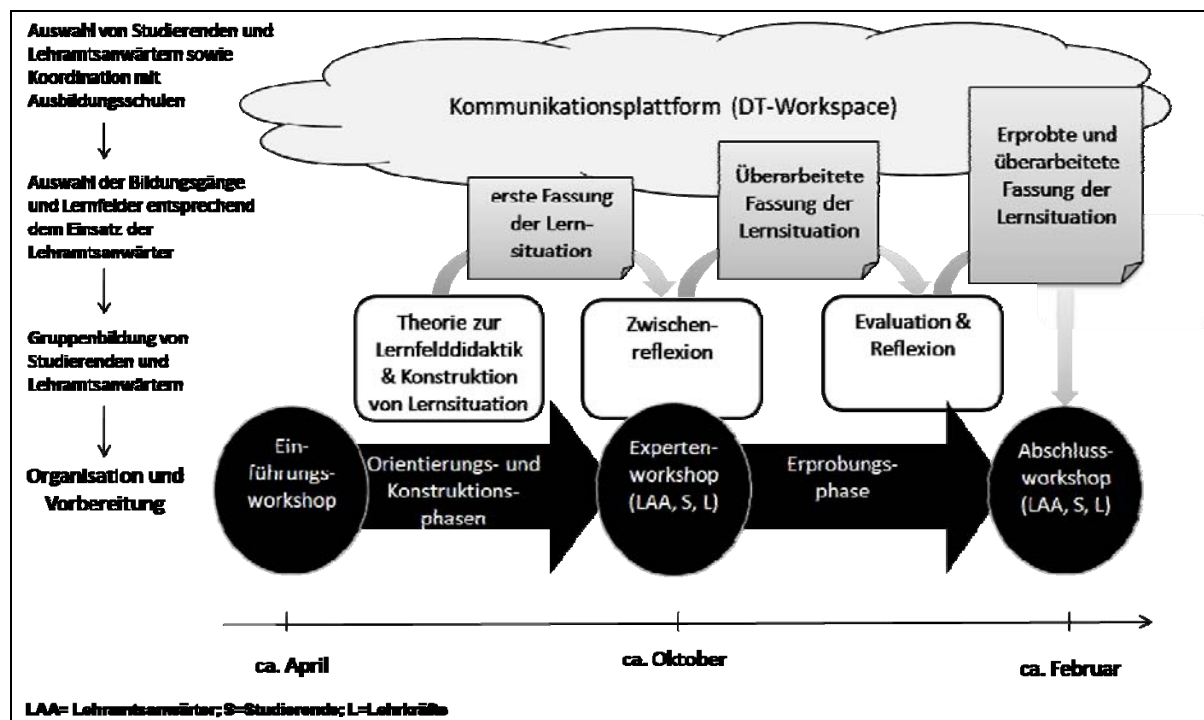


Abb. 3: Ablaufschema des künftigen Moduls Curriculumwerkstatt

Abb. 3 fasst die Konsequenzen aus der Erprobung des Projektes im Hinblick auf die künftige Gestaltung der Curriculumwerkstatt abschließend zusammen. Im Rahmen der weiteren Erprobung und Etablierung dieses Kooperationsprojektes sollen die Auswirkungen auf die Kompetenzentwicklung von Studierenden und Lehramtsanwärtern systematisch erhoben und die Erreichung der eingangs formulierten Ziele überprüft werden.

4 Fazit

Die Professionalisierung von Lehrkräften endet nicht mit dem Ablegen des zweitens Staatsexamens, sondern ist ein lebenslanger Entwicklungsprozess (vgl. MESSNER/ REUSSER 2000). Die erforderlichen Kompetenzen werden nicht in abgeschlossenen, jeweils spezialisierten Ausbildungsphasen erworben, sondern lebenslang, reflexiv und auf Basis einer wissenschaftlichen Ausbildung phasenübergreifend weiterentwickelt. Wir wollen an dieser Stelle die Frage der einphasigen Lehrerausbildung ausklammern, plädieren jedoch dafür die Bezüge zwischen den Phasen sowohl inhaltlich als auch strukturell herzustellen und insbesondere – als ersten Schritt – die Phasen der Lehrerausbildung konsequent aufeinander zu beziehen. Eine solche Verknüpfung ist aufgrund der institutionellen, rechtlichen, personellen und curricularen Trennung gleichwohl mit einem erheblichen Koordinationsaufwand und persönlichem Engagement verbunden.

Die zahlreichen Restriktionen, die bei der Erprobung der Curriculumwerkstatt zu Tage traten, haben zu einem besseren Verständnis von Tätigkeitsbereichen, Organisation, Philosophie und Handlungszwängen der jeweils anderen Institution beigetragen und zugleich die Bedeutung geeigneter Rahmenbedingungen, Strukturen und Ressourcen für eine fruchtbare Kooperation

der Phasen vergegenwärtigt. Für Thüringen wurde durch das erste gemeinsame Ausbildungsprojekt begonnen, Möglichkeiten zur besseren Verzahnung der Lehrerbildung zu identifizieren. Es wurde gezeigt, welche Chancen dies bietet und mit welchen Hindernissen zu rechnen ist. Kommunikation und Kooperation zwischen den Akteuren und Institutionen der Lehrerbildung konnten intensiviert werden und in der Folge wurden weitere Aktivitäten zur personellen und inhaltlichen Verzahnung der beiden Phasen initiiert.

Die gewonnenen Erfahrungen im Zuge der Erprobung des Projektes „Curriculumwerkstatt“ und der damit verbundenen Kooperation der Phasen der Lehrerbildung deuten im Hinblick auf die Entwicklung fachlicher und methodischer als auch personeller und sozialer Kompetenz auf positive Veränderungen hin. Das Projekt eröffnet die Möglichkeit, berufliches Erfahrungswissen von Lehramtsanwärtern und Lehrern sowie Theoriewissen von Studierenden im Hinblick auf die Konstruktion von Lernsituationen zur Diskussion zu stellen, dabei die jeweils eigene Sicht auf Unterricht, Schüler und berufliches Lernen zu reflektieren und externalisieren und dies sowohl kommunikativ als auch durch die Erprobung im Handlungsfeld zu „validieren“. Diese Möglichkeit kann man v. a. den Studierenden nur durch eine derartige Kooperation bieten und damit die Chance, entscheidende Kompetenzen bez. der Entwicklung, Erprobung und Evaluation von komplexen Lernsituationen zu erlangen und Erfahrungen mit kooperativen curricularen Konstruktionsprozessen zu sammeln.

Literatur

ALTRICHTER, H. (2003): Forschende Lehrerbildung. Begründungen und Konsequenzen des Aktionsforschungsansatzes für die Erstausbildung von LehrerInnen. In: OBOLENSKI, A./MEYER, H. (Hrsg.): Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung. Bad Heilbrunn/Obb., 55-70.

BADER, R. (2003): Lernfelder konstruieren – Lernsituationen entwickeln. Eine Handreichung zur Erarbeitung didaktischer Jahresplanungen für die Berufsschule. In: Die berufsbildende Schule, 55, H. 7-8, 210-217.

BAUMERT, J./ KUNTER, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9, H. 4, 469-520.

BECKER, K. (1995): Überlegungen zur Gestaltung von Studiengängen für Lehrerinnen und Lehrern an beruflichen Schulen. In: BONZ, B./ CZYCHOLL, R. (Hrsg.): Zweiphasige Lehrerbildung für berufliche Schulen. Neusäß, 110-122.

BEEK, H./ BINSTADT, P. (2003): Lernfeldstrukturierte Lehrpläne und Schulentwicklung. In: BEEK, H. et al. (2003): Abschlussbericht BLK-Modellversuch „Neue Unterrichtsstrukturen und Lernkonzepte durch berufliches Lernen in Lernfeldern“ NELE. München, Wiesbaden, Online:

<http://www.isb.bayern.de/isb/download.aspx?DownloadFileID=31500e0f31ad18416ab7ac2319b5215c> (27-09-2010).

BERBEN, T./ BÄNSCH, R./ KLÜVER, J. (2001): Das Lernfeldkonzept und die Entwicklung der Schulorganisation. In: GERDS, P./ ZÖLLER, A. (Hrsg.): Der Lernfeldansatz der Kultusministerkonferenz. Bielefeld, 181-205.

BUCHMANN, U./ KELL, A. (2001): Konzepte zur Berufsschullehrerbildung. Bonn.

BÜRMAN, J. (1978): Projektstudium im Wandel vom revolutionären Lernprozeß zur problemorientierten Lehrveranstaltung. In: HERING, S./ HERMANN, H. (Hrsg.): Lernen und Verändern. Zur Theorie und Praxis des Projektstudiums. Hamburg, 21-38.

BUSCHFELD, D. (2003): Draußen vom Lernfeld komm' ich her? Ein Plädoyer für einen alltäglichen Umgang mit Lernsituationen. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 4. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe4/buschfeld_bwpat4.pdf (09-03-11).

CZYCHOLL, R. (2000): Lehrerbildung für berufliche Schulen auf dem Wege in das 21. Jahrhundert - Quo vadis? In: CZYCHOLL, R. (Hrsg.): Berufsbildung, Berufsbildungspolitik und Berufsbildungsforschung auf dem Weg in das dritte Jahrtausend. Oldenburg, 235-258.

DILGER, B./ KREMER, H.-H. (2002): Wissensmanagement an berufsbildenden Schulen. In: BADER, R./ SLOANE, P. F. E. (Hrsg.): Bildungsmanagement im Lernfeldkonzept - curriculare und organisatorische Gestaltung. Paderborn, 147-163.

KMK (2002): Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Industriekaufmann/ Industriekauffrau. Online: <http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Bildung/BeruflicheBildung/rlp/industriekfm.pdf> (12-03-2011).

KMK (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Online: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf (12-03-2011).

KMK (2005): Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Studiengängen mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden. Online: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2005/2005_06_02-gegenseitige-Anerkennung-Bachelor-Master.pdf (12-03-2011).

KMK (2007): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Online: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_09_01-Handreich-RLpl-Berufsschule.pdf (08-03-2011).

KMK (2009): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Darstellungen der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa. Bonn. Online: http://www.kmk.org/fileadmin/doc/Dokumentation/Bildungswesen_pdfs/dossier_dt_ebook.pdf (28-08-2010).

KREMER, H.-H./ SLOANE, P. F. E. (1999): Lernfelder – Motor didaktischer Innovationen? In: Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik, 26, 37-60.

KREMER, H.-H./ SLOANE, P. F. E. (2000): Lernfeldkonzept - erste Erfahrungen und Konsequenzen für die Implementation. In: BADER, R./ SLOANE, P. F. E. (Hrsg.): Lernen in

Lernfeldern. Theoretische Analysen und Gestaltungsansätze zum Lernfeldkonzept. Markt Schwaben, 71-83.

LÜBKE, G./ RIESEBIETER, B. (o. J.): Das Modellunternehmen Designer Möbel GmbH. Online: <http://www.ibw.uni-hamburg.de/forschung/projekte/culik/designermoebel/Modellunternehmen%20DM/index.html> (20-10-2010).

LÜTGERT, W. (2008): Das Jenaer Modell der Lehrerbildung. In: LÜTGERT, W./ GRÖSCHNER, A./ KLEINESPEL, K. (Hrsg.): Die Zukunft der Lehrerbildung. Entwicklungslinien - Rahmenbedingungen - Grundlagen. Weinheim, Basel, 36-47.

MESSNER, H./ REUSSER, K. (2000): Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 18, H. 2, 157-171.

MÜLLER, M./ FRICKE, E./ GRAVERT, H. (2000): Fortbildungsdidaktische Ansätze der Umsetzung des Lernfeldkonzeptes. In: BADER, R./ SLOANE, P. F. E. (Hrsg.): Lernen in Lernfeldern. Theoretische Analysen und Gestaltungsansätze zum Lernfeldkonzept. Markt Schwaben, 85-95.

NOLLE, A. (2004): Evaluation der universitären Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. Erhebung zur pädagogischen Kompetenz von Studierenden der Lehramtsstudiengänge. München.

PÄTZOLD, G. (2006): Universitäre Lehrerbildung - Forschungsbasiert und berufspraxisbezogen. In: Die berufsbildende Schule, 58, H. 5, 111-117.

REINISCH, H. (1994): Berufs- und Wirtschaftspädagogik in Studium, Lehre und Forschung an der Universität Oldenburg 1974-1994: Entwicklungen, Stationen, Probleme und Perspektiven. In: REINISCH, H./ CZYCHOLL, R. (Hrsg.): Das Studium des Handelslehramts im Wandel. Oldenburg, 9-203.

REINISCH, H. (1999): Probleme „lernfeldorientierter“ Curriculumentwicklung und -implementation. Eine historisch-systematische Analyse aus wirtschaftspädagogischer Sicht. In: HUISINGA, R./ LISOP, I./ SPEIER, H.-D. (Hrsg.): Lernfeldorientierung – Konstruktion und Unterrichtspraxis. Frankfurt a. M., 85-119.

REINISCH, H. (2003): Zu einigen curriculumtheoretischen Implikationen des Lernfeldansatzes. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 4. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe4/reinisch_bwpat4.pdf (03-04-2011).

RUCH, H./ SCHWARZKOPF, K./ ZÖLLER, A. (2004): Die Innovationsbeiträge der Modellversuche zum Programm „Neue Lernkonzepte in der dualen Berufsausbildung“. In: DEITMER, L. et al. (Hrsg.): Neue Lernkonzepte in der dualen Berufsausbildung. Bilanz eines Modellversuchsprogramms der Bund-Länder-Kommission (BLK). Bielefeld, 113-173.

SCHEERENS, J./ BOSKER, R. J. (2008): The Foundations of Educational effectiveness. Bingley.

SCHÖN, D. A. (1983): The reflective practitioner: how professionals think in action. New York.

SCHÖN, D. A. (1987): Educating the reflective practitioner. San Francisco.

SEKTION DER BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK DER DGFE (2003): Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Oldenburg. Online: http://www.bwp-dgfe.de/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&file=uploads%2Fmedia%2FBasiscurriculum_BWP_040202.pdf&t=1299768321&hash=35eb11a67cfde1e5a4c8047a7a7d7f53 (19-07-2010).

SEMELKA, E. (2004): Strategien zur Umsetzung des Lernfeldkonzeptes - die personale Dimension: Ergebnisse und Erfahrungen aus dem Modellversuch SELUBA Nordrhein-Westfalen. In: GRAMLINGER, F./ STEINEMANN, S./ TRAMM, T. (Hrsg.): Lernfelder gestalten - miteinander Lernen - Innovationen vernetzen. Beiträge der 1. CULIK Fachtagung. Paderborn, 129-133.

SLOANE, P. (2003): Schulnahe Curriculumentwicklung. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 4. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe4/sloane_bwpat4.pdf (08-03-2011).

SLOANE, P. F. E.(2004): Lehrerselbstqualifizierung und Organisationsentwicklung als mögliche Bedingung für das Gelingen/Misslingen des Lernfeldkonzeptes!? - Ein Erfahrungsbericht. In: GRAMLINGER, F./ STEINEMANN, S./ TRAMM, T. (Hrsg.): Lernfelder gestalten - miteinander Lernen - Innovationen vernetzen. Beiträge der 1. CULIK Fachtagung. Paderborn, 29-51.

TERHART, E. (2000): Perspektiven der Lehrerbildung. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim, Basel.

TERHART, E. (2004): Struktur und Organisation der Lehrerbildung in Deutschland. In: BLÖMEKE, S. et al. (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn/Obb. u. a., 37-59.

THÜRINGER KULTUSMINISTERIUM (2006): Thüringer Verordnung über die Ausbildung und Zweite Staatsprüfung für die Lehrämter (ThürAZStPLVO) vom 3. September 2002 (GVBl. S. 328), zuletzt geändert durch Verordnung vom 16. Oktober 2006 (GVBl. S. 545). Online: http://www.thueringen.de/imperia/md/content/tkm/lehrausbildung/thuer_azstpl_vo.pdf (23-02-2010).

THÜRINGER KULTUSMINISTERIUM (2008): Thüringer Lehrerbildungsgesetz in der Fassung der Bekanntmachung vom 12. März 2008 (GVBl 3, S. 45), geändert durch Gesetz vom 8. Juli 2009 (GVBl. S. 592). Online: <http://www.thueringen.de/de/tmbwk/bildung/schulwesen/gesetze/lehrerbildungsgesetz/content.html> (20-11-2010).

THÜRINGER KULTUSMINISTERIUM/ THILLM (2004): Thüringer Handreichung zur Umsetzung des KMK-Rahmenlehrplans für den Ausbildungsberuf Industriekaufmann/ Industriekauffrau. Bad Berka.

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

Zitieren dieses Beitrages

JAHN, R. W. et al. (2011): Gemeinsames Lernen von Studierenden, Lehramtsanwärtern und Lehrenden. Erste Erfahrungen aus einem Versuch schulnaher Curriculumentwicklung im Rahmen der Ausbildung von Wirtschaftspädagoginnen und Wirtschaftspädagogen in Thüringen. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 20, 1-21. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe20/jahn_etal_bwpat20.pdf (27-06-2011).

Die AutorInnen:



ROBERT W. JAHN

Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik, Friedrich-Schiller-Universität
Jena

Carl-Zeiss-Str. 3, 07743 Jena

E-mail: [robert.jahn \(at\) wiwi.uni-jena.de](mailto:robert.jahn@wiwi.uni-jena.de)

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



MATHIAS GÖTZL

Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik, Friedrich-Schiller-Universität
Jena

Carl-Zeiss-Str. 3, 07743 Jena

E-mail: [M.Goetzl \(at\) uni-jena.de](mailto:M.Goetzl@uni-jena.de)

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



ANKE SEEMANN

Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik, Friedrich-Schiller-Universität
Jena

Carl-Zeiss-Str. 3, 07743 Jena

E-mail: [seemann_anke \(at\) gmx.de](mailto:seemann_anke@gmx.de)

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



Prof. Dr. HOLGER REINISCH

Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik, Friedrich-Schiller-Universität
Jena

Carl-Zeiss-Str. 3, 07743 Jena

E-mail: [H.Reinisch \(at\) uni-jena.de](mailto:H.Reinisch@uni-jena.de)

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



TANA STARK

Studienseminar Erfurt

Carl-Zeiss-Str. 3, 07743 Jena

E-mail: [poststelle.ilmenau \(at\) studienseminar.thueringen.de](mailto:poststelle.ilmenau@studienseminar.thueringen.de)

Homepage: <http://www.studienseminar-ilmenau.de/>

**Barbara LORIG, Daniel SCHREIBER, Christin BRINGS,
Torben PADUR & Nicole WALTHER**
(BIBB)

Konzept zur Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen

Online unter:

http://www.bwpat.de/ausgabe20/lorig_etal_bwpat20.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. 20 | Juni 2011

Lernfeldansatz - 15 Jahre danach

Hrsg. von Tade Tramm, H.-Hugo Kremer & Ralf Tenberg
<http://www.bwpat.de> | ISSN 1618-8543

www.bwpat.de

bwp@

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

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

ABSTRACT (LORIG, SCHREIBER, BRINGS, PADUR & WALTHER 2011
in Ausgabe 20 von *bwp@*)

Online: www.bwpat.de/ausgabe20/lorig_etal_bwpat20.pdf

Das Bundesinstitut für Berufsbildung hat sich in den letzten Jahren intensiv mit Fragen der Kompetenzorientierung beschäftigt. Vor dem Hintergrund der zunehmenden Europäisierung der Berufsbildung und der Schaffung eines Deutschen Qualifikationsrahmens wird es zukünftig wichtig sein, die Ordnungsmittel der Berufsbildung kompetenzbasiert zu gestalten. Kompetenzorientierung dient als gemeinsames Verständigungsmittel zur Förderung von mehr Transparenz und Durchlässigkeit im Berufsbildungssystem.

In diesem Beitrag wird der Vorschlag für ein einheitliches und systematisches Konzept zur Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen vorgestellt. Zunächst werden die konzeptionellen Grundlagen – das Kompetenzverständnis und -modell – skizziert; zukünftig sollen Ausbildungsordnungen an den beruflichen Anforderungen ausgerichtet und lernergebnisorientiert beschrieben werden. Im Hauptteil dieses Beitrags werden die Kernelemente des Konzepts aufgezeigt und der Erarbeitungsprozess von kompetenzbasierten Ausbildungsordnungen beschrieben. Im Ausblick daran werden Anknüpfungspunkte des Lernfeldkonzepts und des „Konzepts zur Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen“ aufgezeigt.

A concept for the design of competence-based training regulations

The Federal Institute for Vocational Education and Training has dealt intensively in recent years with questions of competence orientation. Against the background of the increasing Europeanisation of vocational education and training and the creation of a German Qualification Framework it will be important in the future to design the regulations of vocational education in a competence-based way. Competence orientation serves as a common medium of understanding to promote greater transparency and permeability in the system of vocational education and training.

This paper presents the proposal for a unified and systematic concept for the design of competence-based training regulations. First, the conceptual foundations – the understanding of competence and the competence model – are outlined; in future the training regulations should be aligned with the vocational demands and should be written in a way that is oriented to learning outcomes. In the main part of the paper the core elements of the concept are shown and the process of developing competence-based training regulations is described. Then points of connection between the concept of fields of learning and the “concept for the design of competence-based training regulations” are indicated.

Konzept zur Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen

1 Kompetenzorientierung in der beruflichen Bildung – politische und konzeptionelle Entwicklungen

Der Kompetenzbegriff wird zunehmend zum Leitbegriff in den unterschiedlichen Bereichen des Bildungssystems. Damit geht eine Neuausrichtung der Bildungsbereiche in Richtung Lernergebnis- und Outputorientierung einher. Mit der Orientierung an Kompetenzen vollzieht sich ein Paradigmenwechsel von der Input- zur Outputsteuerung; ausschlaggebend für die Qualität von Bildungsprozessen sind die tatsächlich erbrachten Lernleistungen von Schülerinnen und Schülern, Auszubildenden und Studierenden (vgl. KLIEME/ MAAG-MERKI/ HARTIG 2007).

Darüber hinaus wird mit der Einführung des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) angestrebt, die Lernleistungen der unterschiedlichen Bildungsgänge transparenter und vergleichbarer zu machen, um für mehr Durchlässigkeit im Bildungssystem zu sorgen. Zu diesem Zweck werden Kompetenzen einheitlich definiert und auf unterschiedlichen Niveaus beschrieben.

Mit dem DQR wird zukünftig ein Referenzrahmen für die Vergleichbarkeit von Bildungsabschlüssen geschaffen. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie die beruflichen Curricula für die berufsschulische Seite und die betriebliche Seite kompetenzbasiert gestaltet werden können. Die berufsschulische Seite hat mit dem Lernfeldkonzept, das 1996 eingeführt wurde, bereits eine Antwort auf die Frage nach Kompetenzorientierung gegeben. Demnach ist der berufsschulische Unterricht auf die Entwicklung von Handlungskompetenz ausgerichtet. Diese wird verstanden „als die Bereitschaft und Befähigung des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten. Handlungskompetenz entfaltet sich in den Dimensionen von Fachkompetenz, Humankompetenz und Sozialkompetenz“ (KULTUSMINISTERKONFERENZ 2007, 10). Bestandteil von Fach-, Human- und Sozialkompetenz sind Methodenkompetenz, kommunikative Kompetenz und Lernkompetenz. Dieses Kompetenzverständnis wird allen Rahmenlehrplänen vorangestellt und den Lernzielformulierungen zugrunde gelegt.

Das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) hat sich in den letzten Jahren intensiv mit der Frage der Kompetenzorientierung von beruflichen Curricula beschäftigt. Beispielsweise wurden kompetenzbasierte Ausbildungsbausteine für so genannte Altbewerberinnen und Altbewerber entwickelt. Bei der Entwicklung wurde explizit das Kompetenzverständnis, welches auch den Lernfeldern zugrunde gelegt wird, berücksichtigt (vgl. FRANK/ GRUNWALD

2008). Ausbildungsbausteine stellen Lerneinheiten dar, die im Rahmen alternativer Ausbildungswege eingesetzt werden können (vgl. WEITERER/ ACKER 2011). Sie bilden die Lerninhalte der Ausbildungsordnungen und der Lernfelder als gemeinsame Lerneinheiten ab.

Neben der Entwicklung von Ausbildungsbausteinen besteht aber auch Handlungsbedarf vor allem im Hinblick auf eine kompetenzbasierte Neuausrichtung der ca. 350 staatlich anerkannten Ausbildungsberufe. Im Gegensatz zur Entwicklung von Lernfeldern für den berufsschulischen Teil der Dualen Berufsausbildung wird bei der Gestaltung von Ausbildungsordnungen bisher kein explizites kompetenzbasiertes Konzept verfolgt. In einem Gutachten von 2005 kommt BREUER zu dem Ergebnis, dass die aktuellen Ausbildungsordnungen nur eingeschränkt berufliche Handlungskompetenz abbilden.

Das BIBB hat mit dem Forschungsprojekt „Kompetenzstandards in der Berufsausbildung“¹ die Frage zur kompetenzbasierten Neuausrichtung der staatlich anerkannten Ausbildungsberufe aufgegriffen. Ziel dieses Projektes war es, theoretische Grundlagen sowie einen Vorschlag zu erarbeiten, wie zukünftig kompetenzbasierte Ausbildungsordnungen gestaltet werden können.

2 Kompetenzverständnis und Kompetenzmodell

Im o. g. Forschungsprojekt wurden zum einen Grundlagen für die Festlegung eines Kompetenzverständnisses gesichtet, welches bei der Gestaltung von Ausbildungsordnungen zugrunde gelegt werden kann und zum anderen ein Modell entwickelt, welches das Kompetenzverständnis operationalisiert. Diese Vorgehensweise orientiert sich an der Systematik von Bildungsstandards (siehe dazu ausführlich HENSGE/ LORIG/ SCHREIBER 2010 und 2011; HENSGE et al. 2008; LORIG/ SCHREIBER 2007 und 2010). In dem Konzept zur „Entwicklung nationaler Bildungsstandards“ wird vorgeschlagen, Bildungsziele durch Kompetenzmodelle zu konkretisieren und die erworbenen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler im Weiteren zu überprüfen (vgl. KLIEME et al. 2003). Kompetenzmodelle haben demnach die Funktion, Bildungsziele – d. h. relativ abstrakte und unspezifische Vorstellungen darüber, welche Leistungen in einem Bildungsgang erbracht werden sollen – zu konkretisieren.

2.1 Kompetenzverständnis

Für die Duale Berufsausbildung wird der Bezug zum Thema Kompetenz durch die Verwendung des Begriffs „berufliche Handlungsfähigkeit“ im Berufsbildungsgesetz (BBiG) hergestellt. In § 1 Abs. 3 des BBiG heißt es, „[d]ie Berufsausbildung hat die für die Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit in einer sich wandelnden Arbeitswelt notwendigen beruflichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten (berufliche Handlungsfähigkeit) in

¹ Weitere Informationen zum Projekt „Kompetenzstandards in der Berufsausbildung“ unter: <http://www.bibb.de/de/wlk29205.htm>

einem geordneten Ausbildungsgang zu vermitteln. Sie hat ferner den Erwerb der erforderlichen Berufserfahrungen zu ermöglichen.“

Das Bildungsziel im Rahmen des BBiG ist somit die qualifizierte Erwerbsarbeit in einer sich wandelnden Arbeitswelt. Um diesen Anforderungen gerecht zu werden, definiert der Gesetzgeber, dass für die Bewältigung dieser Aufgaben „berufliche Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten“ die Grundlage darstellen. Mit dem Klammerbegriff „berufliche Handlungsfähigkeit“ wird betont, dass es sich um ein breites Spektrum an kognitiven und prozeduralen Fähigkeiten handeln soll, d. h. Wissen und Können. Des Weiteren wird mit dem Term „beruflich“ spezifiziert, dass es sich nicht ausschließlich um allgemeine Fähigkeiten handelt, sondern explizit um die in dem zu erlernenden Beruf notwendigen.

Im Rahmen des Forschungsprojekts „Kompetenzstandards in der Berufsausbildung“ wurde ein Kompetenzverständnis als Grundlage für die Gestaltung von kompetenzbasierten Ausbildungsordnungen entwickelt. Dabei wurden gängige Kompetenzansätze und -definitionen aus der aktuellen Diskussion im Berufsbildungsbereich gesichtet und verglichen (vgl. dazu HENSGE/ LORIG/ SCHREIBER 2008 und 2010; LORIG/ SCHREIBER 2007 und 2010).

Auf Basis dieser Ergebnisse wurde im Anschluss ein Kompetenzverständnis entwickelt:

„Handlungskompetenz bedeutet in der Lage zu sein, Aufgaben selbstständig und eigenverantwortlich unter Berücksichtigung des Kontextes und der in diesem handelnden Personen gestalten zu können. Handlungskompetenz wird in Arbeits- und Lernsituationen erworben und für die berufliche und persönliche Entwicklung genutzt. Handlungskompetenz entfaltet sich in den Dimensionen Fach-, Methoden-, Sozial- und personale Kompetenz“ (HENSGE/ LORIG/ SCHREIBER 2009, 11).

Dieses Kompetenzverständnis schließt an die Diskussion in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik an (vgl. beispielsweise ACHTENHAGEN 2004; REETZ 1990; 1999; DILGER/ SLOANE 2005) und stellt die Grundlage für die weitere konzeptionelle Arbeit dar.

2.2 Kompetenzmodell

Als Operationalisierung eines Kompetenzverständnisses wird in der Diskussion um Kompetenzorientierung vorgeschlagen, Kompetenzmodelle einzusetzen (vgl. KLIEME 2003; KLIEME/ LEUTNER 2006; KLIEME/ MAAG-MERKI/ HARTIG 2007). Dabei können in der derzeitigen Diskussion zwei Formen von Kompetenzmodellen unterschieden werden. Zum einen Kompetenzstrukturmodelle, wobei die Frage im Mittelpunkt steht, „[...] wie die Bewältigung unterschiedlicher Anforderungen miteinander zusammenhängen und auf welchen und wie vielen Dimensionen interindividuelle Unterschiede in Kompetenzen angemessen beschrieben werden können“ (KLIEME/ MAAG-MERKI/ HARTIG 2007, 1); zum anderen Kompetenzentwicklungsmodelle, die den Verlauf des Kompetenzerwerbs in einem bestimmten Bereich, einer Domäne, beschreiben.

Im Forschungsprojekt wurden – analog zum Vorgehen bei der Ableitung des Kompetenzverständnisses – aktuell diskutierte Kompetenzmodelle im beruflichen Bereich verglichen und folgende gemeinsame Merkmale ermittelt:

1. Bei fast allen Kompetenzmodellen handelt es sich um Strukturmodelle, welche eine übergeordnete Zielsetzung – in der Regel Handlungskompetenz – in unterschiedliche Teildimensionen differenzieren.
2. Alle diskutierten Modelle sind berufsübergreifend angelegt. Für die unterschiedlichen Zielsetzungen der Modelle bedeutet dies, dass aus generalisierten Vorgaben, spezifische Inhalte anhand eines Modells ermittelt werden können.
3. Mit Bezug auf berufliche Handlungskompetenz werden in den Modellen Dimensionen differenziert. Die am meisten genannten Dimensionen sind die Sach- bzw. Fachkompetenz, die Sozialkompetenz sowie die Selbst-/Human- bzw. personale Kompetenz. Die Methodenkompetenz wird in einigen Modellen in Form einer Matrix quer zugeordnet und in anderen als weitere Dimension auf der Ebene der anderen Dimensionen (vgl. HENSGE/ LORIG/ SCHREIBER 2011).

Aufbauend auf diesen Ergebnissen wurde im Forschungsprojekt ein Modell für die Gestaltung von kompetenzbasierten Ausbildungsordnungen entwickelt (siehe Abbildung 1):

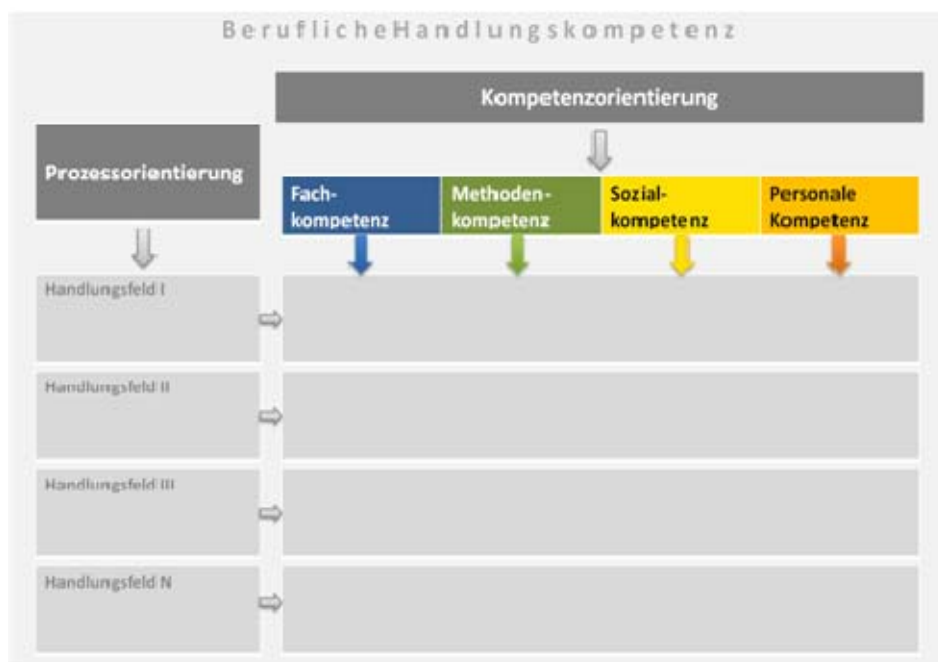


Abb. 1: Modell zur Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungen

Das Modell, das dem „Konzept zur Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen“ zugrunde liegt, ist in einer Matrixform organisiert; auf der einen Seite können die Anforder-

derungen des Berufs über die Orientierung an Prozessen (Prozessorientierung) herausgearbeitet und auf der anderen Seite die dafür notwendigen Kompetenzen (Kompetenzorientierung) beschrieben werden.

Prozessorientierung

Um die inhaltlich-fachlichen Anforderungen des Berufes abbilden zu können, bietet sich die Bezugnahme auf die beruflichen Prozesse an. Hierbei geht es darum, den Kontext des zu ordnenden Berufs zu reflektieren. Grundsätzlich wird davon ausgegangen, dass Fachkräfte in einem breiten Tätigkeitsspektrum eingesetzt werden und berufliches Handeln immer in den betrieblichen Gesamtzusammenhang eingebettet ist.

Darüber hinaus wird durch die Orientierung an Prozessen die Binnenstrukturierung des Berufes in Form von Handlungsfeldern festgelegt. Handlungsfelder stellen auf Grundlage der identifizierten beruflichen Prozesse geschnittene Anforderungsbündel dar.

Mit der Orientierung an Prozessen wird an die bestehende Ordnungsarbeit angeknüpft, gleichzeitig aber auch gewährleistet, dass aktuelle Anforderungen bei der Gestaltung von Berufen berücksichtigt werden.

Kompetenzorientierung

Das Kompetenzmodell wird neben den Anforderungen im Beruf durch die dafür erforderlichen Kompetenzen komplementiert. Aus dem Kompetenzverständnis werden die Kompetenzdimensionen Fach-, Methoden-, Sozial- und personale Kompetenz abgeleitet. Diese sollen gewährleisten, dass alle für die Ausübung des Berufes relevanten Kompetenzaspekte berücksichtigt werden. Zur besseren Verständigung und Transparenz werden diese wie folgt operationalisiert:

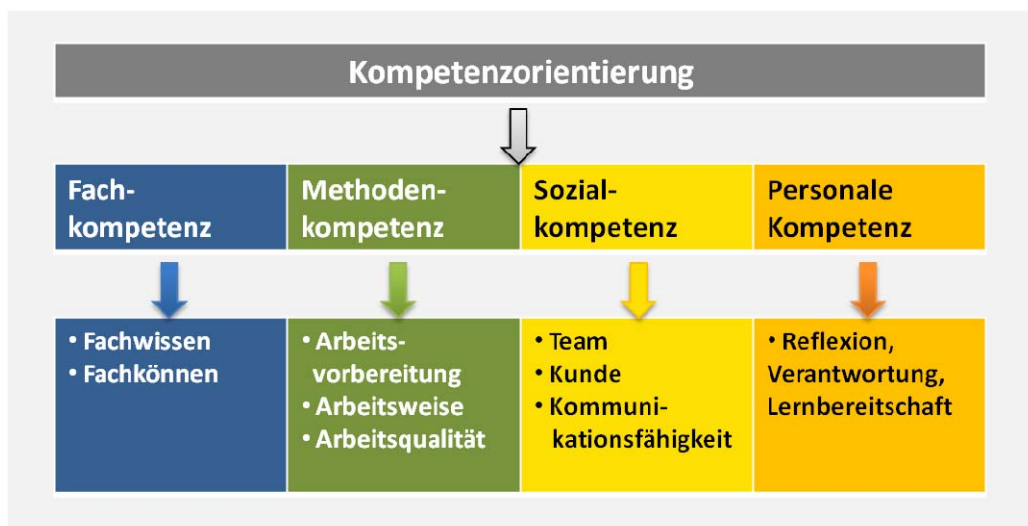


Abb. 2: Kompetenzdimensionen und Unterkategorien beruflicher Handlungskompetenz

- Die Dimension Fachkompetenz repräsentiert das im Beruf verankerte Wissen und Können.
- Die Methodenkompetenz spiegelt fachübergreifende Kompetenzen wieder, beispielsweise Kompetenzen zur Selbstorganisation der eigenen Arbeit und zu Qualitätsaspekten.
- Mit der Dimension Sozialkompetenz werden die Fähigkeiten angesprochen, die sich auf die Kommunikation mit internen (Kollegen, Vorgesetzten etc.) und externen Partnern (Kunden, Geschäftspartner etc.) beziehen sowie die Art und Weise der Ansprache (wie zum Beispiel die adressatengerechte Kommunikation).
- Personale Kompetenz beinhaltet alle auf die Person bezogenen Kompetenzen, wie beispielsweise die Reflexion der eigenen Rolle im Betrieb, die Übernahme von Verantwortung im eigenen Arbeitsbereich oder die Bereitschaft der Erweiterung der eigenen Fähigkeiten im Rahmen lebensbegleitender Lernprozesse.

Die Kompetenzdimensionen sind nicht als isolierte Größen zu betrachten, sondern bilden erst im Zusammenhang die berufliche Handlungskompetenz ab.

Durch das Kompetenzmodell ist es möglich, einerseits die beruflichen Anforderungen über die Identifizierung der relevanten Prozesse herauszuarbeiten und andererseits die dafür notwendigen Kompetenzen darzustellen. Somit werden Anforderungs- und Kompetenzseite systematisch miteinander verknüpft.

3 Konzept zur Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen

Aufbauend auf dem Kompetenzmodell wurde im Projekt das „Konzept zur Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen“ entwickelt. Es wurde im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung in zwei ausgewählten Berufen – Kaufmann/-frau für Versicherungen und Finanzen für den kaufmännisch-verwaltenden Bereich und Werkzeugmechaniker/-in für den gewerblich-technischen Bereich – exemplarisch erprobt und auf Basis der gesammelten Erfahrungen überarbeitet².

Das „Konzept zur Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen“ beschreibt fünf Verfahrensschritte, welche das Kompetenzmodell in eine Prozessstruktur überführen, um im Rahmen von Sachverständigensitzungen unter der Federführung des BIBB Ordnungsmittel zu entwickeln. Mit diesem Verfahrensvorschlag kann berufsübergreifend einheitlich und systematisch der Aspekt der Kompetenzorientierung in den Ausbildungsordnungen verankert werden.

Im Nachfolgenden wird zunächst der Prozess der Entstehung von Ausbildungsordnungen skizziert, in dessen Rahmen das Konzept zum Einsatz kommen soll. Darauf folgend werden

² Weitere Informationen zur Erprobung siehe <http://www.bibb.de/de/wlk54984.htm>

die fünf Verfahrensschritte des Konzepts erläutert und der Prozess der Entwicklung von kompetenzbasierten Ausbildungsordnungen dargestellt.

3.1 Exkurs: Entstehungsprozess von Ausbildungsordnungen

Die Konzipierung und Erstellung neuer oder zu modernisierender Ausbildungsberufe wird von einer Vielzahl von Akteuren in der beruflichen Bildung gestaltet. Neben dem Bund und den Ländern wirken auch die Arbeitgeber- und Arbeitnehmerorganisationen (Sozialparteien) an der Erarbeitung mit. Diese stimmen sich ab („Konsensprinzip“) und bereiten so die Ausbildungsordnungen für die zuständigen Bundesministerien vor.

Die Ausbildungsordnungen bilden dabei den rechtlichen Ordnungsrahmen für die jeweiligen Berufe. In §5 Abs. 1 BBiG ist geregelt, was genau eine Ausbildungsordnung als Mindestanforderung enthalten soll: die Bezeichnung des Ausbildungsberufes, die Ausbildungsdauer, das Ausbildungsberufsbild, der Ausbildungsrahmenplan und die Prüfungsanforderungen. Diese so genannten „Eckwerte“ werden im Vorfeld der Neuordnung in einem Antragsgespräch beim zuständigen Fachministerium unter Beteiligung der Sozialparteien sowie des Bundes und der Länder festgelegt.

Die Initiative für die Neuordnung eines Ausbildungsberufs geht in der Regel von den jeweiligen Fachverbänden in Abstimmung mit den entsprechenden Gewerkschaften aus. Nach Antragstellung bei dem zuständigen Fachministerium entscheidet dieses in Abstimmung mit den Ländern über den Bedarf einer Neuordnung. Oftmals ist dieser im Vorfeld nicht eindeutig geklärt. Daher gibt es die Möglichkeit, in einem vom BIBB durchgeführten Vorverfahren die Eckwerte zu ermitteln. Dieses so erstellte Gutachten wird unter Beteiligung der Sozialparteien und der Länder anschließend dem entsprechenden Fachministerium vorgelegt.

Ist die Entscheidung für die Entwicklung neuer Ausbildungsordnungen oder der Modernisierung bereits bestehender getroffen, läuft diese nach einem regelten Verfahren ab (siehe Abbildung 3).

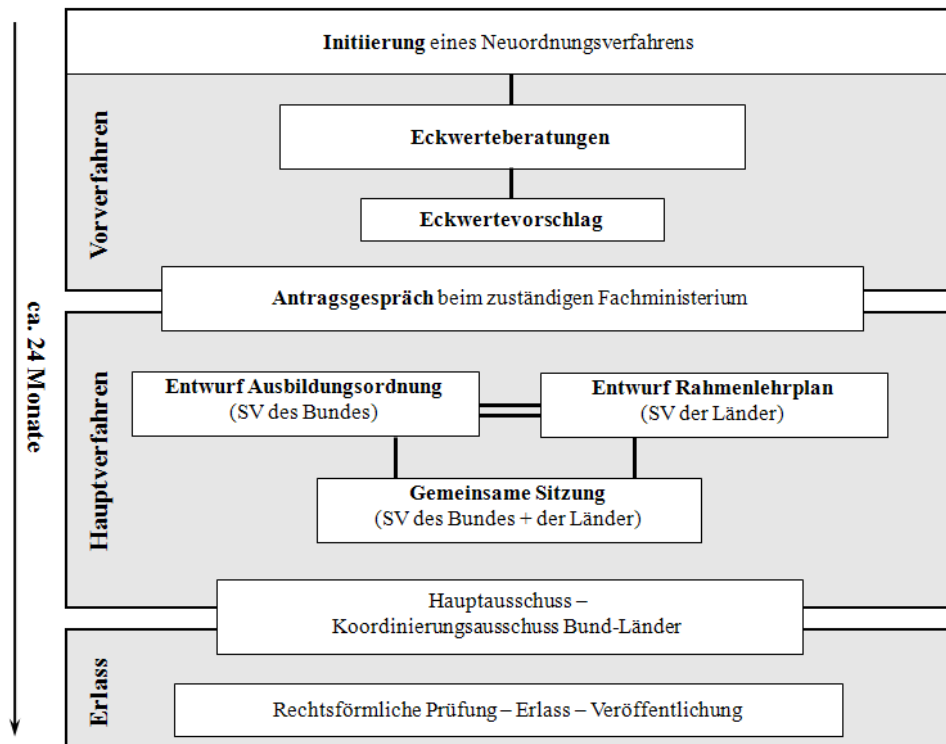


Abb. 3: Entstehungsprozess von Ausbildungsordnungen (eigene Darstellung)

Das zuständige Fachministerium beauftragt das BIBB mit der Erarbeitung der neuen Ausbildungsordnung unter Beteiligung der Arbeitgeber, der Arbeitnehmer sowie entsprechender Vertreter der Länder. Dabei sind durch Bund und Länder konkrete Vorgaben für die Dauer der Erarbeitung gegeben. Ein Ausbildungsbeginn wird i. d. R. im jeweiligen Antragsgespräch festgelegt. Parallel zur Erarbeitung der betrieblichen Ausbildungsinhalte erstellen die Länder unter Federführung eines Bundeslandes einen entsprechenden Rahmenlehrplan für die Berufsschulen.

Bevor eine Ausbildungsordnung durch das Fachministerium im Einvernehmen mit dem Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) erlassen werden kann, findet nach dem Abschluss der inhaltlichen Erarbeitung eine so genannte „Gemeinsame Sitzung“ zwischen Bund und Ländern statt. In dieser wird gewährleistet, dass sich die entwickelten Ausbildungsinhalte und die konzipierten Lernfelder entsprechen.

Der abgestimmte Entwurf der Ausbildungsordnung wird anschließend dem Hauptausschuss des BIBB zur Stellungnahme vorgelegt. Dieser „empfiehlt“ durch seine Zustimmung der Bundesregierung, die Ausbildungsordnung zu erlassen. Der so genannte „Bund-Länder-Koordinierungsausschuss Ausbildungsordnungen/Rahmenlehrpläne (KoA)“ verabschiedet letzten Endes die abgestimmten Entwürfe. Nach einer Prüfung der Justiziabilität durch das Bundesministerium für Justiz erlässt schließlich das jeweilige Fachministerium im Einvernehmen mit dem BMBF zum nächstmöglichen Ausbildungsbeginn die neue Ausbildungsordnung. Diese wird dann im Bundesanzeiger veröffentlicht (vgl. BIBB 2006).

3.2 Verfahrensschritte des Konzepts

Das „Konzept zur Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen“ setzt im Hauptverfahren an (siehe Abbildung 4).

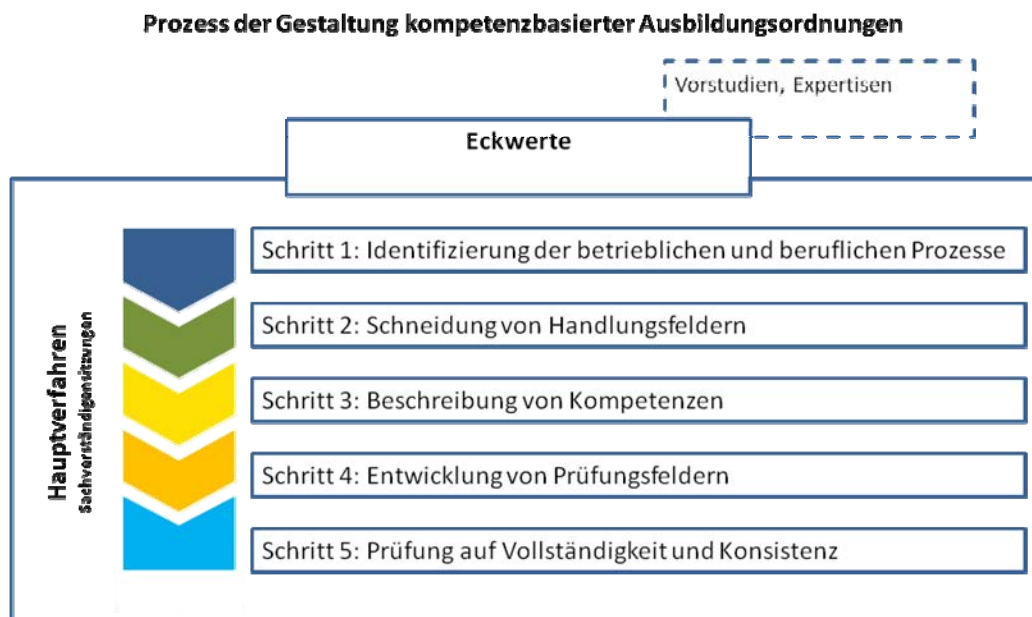


Abb. 4: Verfahrensschritte zur Erarbeitung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen

Schritt 1: Identifizierung der betrieblichen und beruflichen Prozesse

Um die im Beruf erforderlichen Kompetenzen in ihrer Breite, Tiefe und ihren Zusammenhängen zu erfassen, ist es notwendig, in einem ersten Schritt die betrieblichen und darauf aufbauend die beruflichen Prozesse zu analysieren.

Teilschritt 1a: Reflexion der betrieblichen Prozesse

Bei der Identifizierung der relevanten betrieblichen Prozesse sollten die Betriebe, in denen die Fachkräfte nach Ausbildungsende eingesetzt werden, analysiert werden. Ziel ist es, einen Überblick über die Betriebe, ihr Geschäftsfeld, die Aufbau- und Ablauforganisation etc. zu erhalten.

Für das Verfahren wird im Konzept kein explizites Modell zur Strukturierung von betrieblichen Prozessen vorgegeben. Allein die unterschiedlichen Steuerungs- und Organisationslogiken im gewerblich-technischen und kaufmännischen Bereich lassen kein allgemeines Prozessmodell für die Entwicklung der Ordnungsmittel zu.

Um die betrieblichen Prozesse zu identifizieren wird die Expertise der Sachverständigen genutzt. Dabei könnte es hilfreich sein, die betrieblichen Prozesse in „Kern- und Supportprozesse“ zu unterscheiden (siehe HENSGE/ LORIG/ SCHREIBER 2009). Alternativ können die betrieblichen Prozesse auch anhand des Konstrukts „Kundenauftrag“, d. h. vom Auftrag

bis zur Abnahme des Produkts, strukturiert werden. Eine weitere Alternative, die im gewerblich-technischen Bereich bevorzugt werden könnte, stellt die so genannte „vollständige Handlung“ (HACKER 1986) dar; Prozesse können danach beispielsweise in planende bzw. vorbereitende, durchführende und kontrollierende Prozesse unterschieden werden.

Teilschritt 1b: Identifizierung der berufstypischen Prozesse

Auf Grundlage der identifizierten betrieblichen Prozesse werden nun die beruflichen Prozesse herausgearbeitet. Dabei wird davon ausgegangen, dass es eine Vielzahl betrieblicher Prozesse gibt, die Fachkraft jedoch in ausgewählten beruflichen Prozessen eingesetzt wird. Bei der Identifizierung der berufstypischen Prozesse sollten die typischen Aufgaben einer ausgebildeten Fachkraft in den Blick genommen werden.

Dieser erste Schritt zur Identifizierung der betrieblichen und beruflichen Prozesse dient zum einen dazu, einen Überblick über mögliche Einsatzbereiche der Fachkräfte und deren homogene bzw. heterogene Ausgestaltung zu erhalten; zum anderen bilden die identifizierten berufsspezifischen Prozesse die inhaltliche Grundlage für die weitere Ausgestaltung des Berufsprofils.

Schritt 2: Schneidung von Handlungsfeldern

In diesem zweiten Schritt geht es darum, die beruflich relevanten Prozesse in die Ausbildungsordnung zu übertragen. Dafür werden – auf Grundlage des ersten Verfahrensschritts – Handlungsfelder geschnitten. Diese bilden die Grobstruktur der Ausbildungsordnung, das Ausbildungsberufsbild. Gleichzeitig stellen sie die interne Differenzierung des Berufsbildes, den inhaltlichen Rahmen für die zu erwerbenden Kompetenzen dar. Handlungsfelder sind fachlich begründbare Bündelungen der beruflichen Anforderungen.

Bei der Schneidung der Handlungsfelder werden das in den Eckwerten zugrunde gelegte Strukturkonzept (Monoberuf, Berufsgruppe, Fachrichtungen, Schwerpunkte, Wahlqualifikationen etc.) und die Prüfungszeitpunkte (Zwischen- und Abschlussprüfung, Gestreckte Abschlussprüfung Teil 1 und 2) berücksichtigt.

Jedem Handlungsfeld wird ein zeitlicher Umfang in Monaten zugewiesen. Dabei wird die in den Eckwerten festgelegte Ausbildungsdauer zugrunde gelegt und jedes Handlungsfeld in Relation zu den übrigen Handlungsfeldern und den Kernaufgaben des Berufs betrachtet.

Schritt 3: Bestimmung und Beschreibung von Kompetenzen

Im dritten Schritt werden nun die in den Handlungsfeldern erforderlichen Kompetenzen bestimmt und Kompetenzbeschreibungen in Fließtextform, d. h. eine holistische Darstellung der Kompetenzen, erarbeitet.

Bei der Bestimmung und Beschreibung der Kompetenzen werden die Dimensionen Fach-, Methoden-, Sozial- und personale Kompetenz berücksichtigt. Dabei wird die Gewichtung der Kompetenzdimensionen in den einzelnen Handlungsfeldern unterschiedlich ausfallen, so können z. B. methodische Aspekte in einem Handlungsfeld weniger relevant sein als soziale oder

fachliche Kompetenzen, während in einem anderen Handlungsfeld die Fachkompetenz dominiert. Hier ist auch darauf zu achten, dass Wissen und Können explizit ausgewiesen werden.

Des Weiteren werden die Kompetenzen lernergebnisorientiert beschrieben. Dabei wird sich an den Kompetenzen einer ausgebildeten Fachkraft orientiert und die Mindestanforderungen des Berufs festgelegt.

Bei der Beschreibung der Kompetenzen wird immer eine Inhalts- und Verhaltenskomponente ausgewiesen. Diese wird bei Bedarf durch zusätzliche Adjektive wie „systematisch“, „adressatengerecht“ etc. ergänzt, die einen Verweis auf die Qualität und das Niveau der Ausführung geben.

Schritt 4: Entwicklung von Prüfungsfeldern

Im vierten Schritt werden aus den Handlungsfeldern und den beschriebenen Kompetenzen des Berufes die in der Prüfung zu erfassenden Kompetenzen abgeleitet und diese in Prüfungsfeldern gebündelt. Dabei bieten sich insbesondere drei Möglichkeiten zur Entwicklung von Prüfungsfeldern an. Zum einen können aus jedem einzelnen Handlungsfeld die prüfungsrelevanten Kompetenzen abgeleitet und hieraus ein eigenes Prüfungsfeld entwickelt werden. Für jedes Handlungsfeld wird somit ein eigenes Prüfungsfeld veranschlagt. Zum anderen können die in den Handlungsfeldern relevanten Kompetenzen identifiziert und diese handlungsfeldübergreifend in Prüfungsfeldern gebündelt werden. Somit erhalten die Prüfungsfelder einen handlungsfeldübergreifenden Zuschnitt. Neben diesen zwei Möglichkeiten zur Entwicklung von Prüfungsfeldern wäre auch denkbar, zuerst die Prüfungsstruktur unabhängig von den Handlungsfeldern zu entwickeln und die prüfungsrelevanten Kompetenzen im Anschluss auf die Handlungsfelder rück zu beziehen.

Bei der Entwicklung der einzelnen Prüfungsfelder werden neben den üblichen Informationen zum Prüfungsinstrument, zur Prüfungsdauer und zur Art der Prüfung (Zwischenprüfung/ Abschlussprüfung; gestreckte Abschlussprüfung) auch der Kontext und die zu überprüfenden Kompetenzen explizit beschrieben. Die Beschreibung des Kontextes der Prüfung ist wichtig, da hier Informationen über das Niveau der zu erreichenden Kompetenzen angegeben und eine dem Ausbildungsstand angemessene Prüfung gewährleistet werden kann. Dies ist insbesondere bei der Zwischen- und gestreckten Abschlussprüfung Teil 1 von großer Bedeutung, da diese nicht das volle Spektrum der beruflichen Handlungskompetenz abdecken.

Mit welcher Herangehensweise die prüfungsrelevanten Kompetenzen identifiziert und in Prüfungsfeldern gebündelt werden, liegt im Entscheidungsspielraum der Sachverständigen; dabei kann es sich anbieten, unterschiedliche Herangehensweisen zur Entwicklung von Prüfungsfeldern in einem Beruf heranzuziehen.

Wichtig ist, dass mit Hilfe der Gesamtheit der Prüfungsfelder die berufliche Handlungskompetenz angemessen erfasst wird.

Schritt 5: Prüfung auf Vollständigkeit und Konsistenz

Der fünfte Schritt dient dazu, die einzelnen Arbeitsergebnisse abschließend zu reflektieren, sie in eine standardisierte Form zu übertragen und die kompetenzbasierte Ausbildungsordnung auf Vollständigkeit und innere Konsistenz zu überprüfen.

Dabei wird analysiert, ob die Handlungsfelder alle inhaltlichen Anforderungen des Berufs abdecken und sich an den beruflich relevanten Prozessen orientieren. Des Weiteren werden die Kompetenzbeschreibungen in Bezug auf Vollständigkeit, formuliertes Anspruchsniveau und die Berücksichtigung aller Kompetenzdimensionen reflektiert.

Bei den entwickelten Prüfungsfeldern sollte kontrolliert werden, ob alle prüfungsrelevanten Kompetenzen unter Berücksichtigung der Kompetenzdimensionen beschrieben worden sind und einem angemessenen Kompetenzzuwachs von der Zwischenprüfung zur Abschlussprüfung bzw. von der Gestreckten Abschlussprüfung Teil 1 zu Teil 2 Rechnung getragen worden ist.

3.3 Zusammenfassung

Im „Konzept zur Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen“ wird eine Vorgehensweise in mehreren Teilschritten zur Erarbeitung des Verordnungstextes vorgeschlagen. Unter Berücksichtigung des Kompetenzverständnisses wird das Kompetenzmodell in einer Verfahrensabfolge konkretisiert; dabei wird unter der Vorgabe der Prozessorientierung zunächst die Grobstruktur, das Ausbildungsberufsbild, anhand von berufstypischen Prozessen und darauf bezogenen Handlungsfeldern festgelegt. Danach folgt die Feinstrukturierung der Ausbildungsordnung, bei der die Handlungsfelder, unter Berücksichtigung der Kompetenzdimensionen des Modells, beschrieben werden. Im folgenden Schritt werden auf Basis der Handlungsfelder und der in diesen beschriebenen Kompetenzen Prüfungsfelder entwickelt. Abschließend werden bei der Erarbeitung der kompetenzbasierten Ausbildungsordnung die vorangegangenen Arbeitsergebnisse reflektiert und der Verordnungsentwurf auf seine Vollständigkeit und Konsistenz überprüft.

Das Verfahren und das Konzept knüpfen an die bestehende Ordnungspraxis an und entwickeln diese weiter:

- Der derzeitige Ausbildungsrahmenplan wird durch die Handlungsfelder samt Kompetenzbeschreibungen ersetzt und diese im Paragraphenteil integriert. Damit wird es leichter, einen Überblick über den Beruf und die zu erwerbenden Kompetenzen zu erhalten. Ausbildungsordnungen werden somit übersichtlicher und fördern die Transparenz und Vergleichbarkeit des geordneten Berufsbilds.
- Das Kompetenzverständnis wird explizit im Paragraphenteil aufgeführt und somit für die Ausbildungspraxis transparent gemacht.
- Im Ausbildungsberufsbild werden die Titel der Handlungsfelder aufgeführt. Diese werden um eine Kurzzusammenfassung ergänzt, um so das Kompetenzprofil des Berufes zu verdeutlichen

- Hinweise zur zeitlichen Gliederung werden im Paragraphenteil bei der Darstellung der Handlungsfelder gegeben und nicht nochmals gesondert aufgeführt.
- Die derzeitigen Prüfungsbereiche werden durch Prüfungsfelder ersetzt und die nachzuweisenden Kompetenzen explizit ausgewiesen. Die Prüfungsanforderungen werden durch Kontextbeschreibungen ergänzt, die die Prüfungsleistungen in den Berufskontext einbetten.

Mit Hilfe des „Konzepts zur Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen“ ist es möglich, systematisch kompetenzbasierte Ordnungsmittel zu erstellen, die auf einer einheitlichen, transparenten Grundlage mit einem berufsübergreifenden Kompetenzverständnis basieren und im jeweiligen Ordnungsverfahren berufsspezifisch konkretisiert werden können.

Die unterschiedlichen Teilschritte helfen dabei, den Erarbeitungsprozess zu strukturieren und Kompetenz- und Lernergebnisorientierung in den Verordnungen sukzessive und methodisch zu verankern.

Mit kompetenzbasierten Ordnungsmitteln wird die Anschlussfähigkeit des Dualen Systems an die europäischen Entwicklungen gefördert und mehr Transparenz und Vergleichbarkeit der deutschen Abschlüsse im europäischen Bildungs- und Beschäftigungsraum hergestellt.

Durch die Orientierung an einem berufsübergreifenden Kompetenzverständnis, das explizit auch methodische, soziale und personale Kompetenzen berücksichtigt, können die fachübergreifenden Kompetenzen systematisch in den Ordnungsmitteln berücksichtigt werden. Dies trägt mit dazu bei, dass fachübergreifende Kompetenzen verbindlich in die Ausbildungsordnungen und Prüfungsanforderungen aufgenommen werden.

Der Handlungsfeldbezug ermöglicht es einerseits, den Beruf anhand der relevanten beruflichen Anforderungen zu beschreiben und eingebettet in den betrieblichen Gesamtzusammenhang zu betrachten; andererseits lassen sich durch die Handlungsfelder fachliche Inhalte mit relevanten methodischen, sozialen und personalen Kompetenzen bündeln und damit gute Beispiele für eine ganzheitliche und integrative Vermittlung geben.

4 Ausblick

Mit dem „Konzept zur Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen“ könnten zukünftig die Curricula der betrieblichen Seite der Dualen Berufsausbildung kompetenzbasiert gestaltet werden. Das Konzept beantwortet die Frage, wie neben den Rahmenlehrplänen auch künftig Ausbildungsordnungen explizit an der Idee der Kompetenzorientierung ausgerichtet werden können.

Sowohl das Lernfeldkonzept als auch das „Konzept zur Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen“ können miteinander verknüpft werden. Beide Konzepte beziehen sich auf ein Kompetenzverständnis, welches auf berufliche Handlungskompetenz ausgerichtet ist.

Im Lernfeldkonzept umfasst Handlungskompetenz die Dimensionen Fach-, Human- und Sozialkompetenz. Quer zu den Kompetenzdimensionen liegen die spezifischen Ausprägungen und Akzentuierungen, die in die Dimensionen Methoden-, Lern- und kommunikative Kompetenz unterschieden werden, womit eine Matrix zur Beschreibung von Kompetenzen entsteht. Folglich schließt jede Dimension von Handlungskompetenz spezifische Dimensionen von Methoden-, Lern- und kommunikativer Kompetenz mit ein (BADER/ MÜLLER 2002).

Das im Rahmen des Forschungsprojekts entwickelte Kompetenzmodell sieht neben Fach-, Sozial- und personaler Kompetenz als vierte Dimension Methodenkompetenz vor (siehe Abbildung 1). Die Dimensionen Lern- und kommunikative Kompetenz sind im Kompetenzmodell in der Sozialkompetenz und personalen Kompetenz integriert (siehe Abbildung 2). Beide Modelle gehen von einem holistischen Verständnis von Kompetenzen aus und berücksichtigen die wesentlichen Kompetenzaspekte. Auf der Ebene der zugrunde gelegten Kompetenzverständnisse sind das Lernfeldkonzept und das „Konzept zur Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen“ weitestgehend kompatibel. Zentral dabei ist, dass Handlungskompetenz im beruflichen Bereich ein mehrdimensionales Konstrukt ist.

Es wird zu klären sein, ob sich zukünftig die Kompetenzbeschreibungen beider Curricula an den Dimensionen des DQR ausrichten werden. Die Herausforderung würde darin bestehen, Lernfelder und Handlungsfelder zum einen anhand der Dimensionen „Fachkompetenz“ und „Personale Kompetenz“ und den jeweiligen Unterkategorien zu beschreiben, und zum anderen das jeweilige Anforderungsniveau zu berücksichtigen (siehe Abbildung 5). Dies hätte den Vorteil, dass sich beide Curricula auf die gleiche Grundlage beziehen und diese stringent umsetzen.

Niveauindikator			
Anforderungsstruktur			
Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbständigkeit
Tiefe und Breite	Instrumentale und systemische Fertigkeiten, Beurteilungsfähigkeit	Team-/Führungsfähigkeit, Mitgestaltung und Kommunikation	Eigenständigkeit/ Verantwortung, Reflexivität und Lernkompetenz

Abb. 5: Struktur des Deutschen Qualifikationsrahmens (AK DQR, Stand November 2010)

Die „Niveau“-Frage wird zukünftig für die Erarbeitung von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen eine der zentralen Herausforderungen bei der Curriculumentwicklung darstellen, womit auch ein zentrales Forschungsdesiderat für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik und die Berufsbildungsforschung formuliert ist.

Über die Frage nach der Beschreibung von Kompetenzen hinaus strukturieren Rahmenlehrpläne und Ausbildungsordnungen die Ausbildung in Schule und Betrieb. Lernfelder wie auch Handlungsfelder folgen der Prozessorientierung. Im Lernfeldkonzept soll die Strukturierung der Lernfelder anhand der Orientierung an „Arbeits- und Geschäftsprozessen“ erfolgen (vgl. KULTUSMINISTERKONFERENZ 2007, 17). Diese Vorgehensweise ist weitestgehend vergleichbar mit dem „Konzept zur Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen“, da auch hier Handlungsfelder, als Binnenstrukturierung von Berufen, anhand der betrieblichen und beruflichen Prozesse identifiziert und beschrieben werden.

Vor dem Hintergrund dieser Ähnlichkeiten beider Konzepte würde es sich zukünftig anbieten, die Erarbeitung der Ordnungsmittel stärker miteinander zu verzahnen. Dabei wäre es u.a. denkbar, die Struktur der Lernfelder und der Handlungsfelder auf Basis der Prozessorientierung miteinander abzustimmen. So könnten schulisches und betriebliches Lernen systematisch koordiniert und somit die Lernortkooperation gefördert werden. Des Weiteren müssten insbesondere sowohl berufsbildungspolitische, verfahrenstechnische als auch konzeptionelle Fragen beantwortet werden wie z. B.:

- Welche berufsbildungspolitischen Voraussetzungen müssen geschaffen werden, um eine Verzahnung zu fördern?
- Wie könnten beide Konzepte – Lernfeldkonzept und „Konzept zur Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen“ – künftig aufeinander abgestimmt werden?
- Wie könnten die Verfahren zur Erarbeitung der Ordnungsmittel miteinander verknüpft werden?
- Wie könnte sich diese Verknüpfung auch in den Curricula niederschlagen?
- Welche Auswirkungen wird der DQR auf die Gestaltung und Erarbeitung der Curricula haben?

Für die Beantwortung dieser Fragen könnte es sich anbieten, auch die Berufsbildungssysteme anderer europäischer Länder heranzuziehen. Beispielsweise wurden und werden in der Schweiz oder in Luxemburg Curricula geschaffen, die lernortübergreifend angelegt sind.

Ein erster Schritt zu einer lernergebnis- und kompetenzorientierten Gestaltung der Curricula in Deutschland wäre die Verankerung des Kompetenzkonzepts in den Ausbildungsordnungen. Grundsätzlich ist es dabei notwendig, alle in der Berufsausbildung relevanten Akteure in die weiteren Überlegungen mit einzubeziehen.

Literatur

ACHTENHAGEN, F. (2004): Prüfung von Leistungsindikatoren für die Berufsbildung sowie zur Ausdifferenzierung beruflicher Kompetenzprofile nach Wissensarten. In: BMBF (Hrsg.): Bildungsreform Band 8: Expertisen zu den konzeptionellen Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht – Berufliche Bildung und Weiterbildung / Lebenslanges Lernen. 2004.

ARBEITSKREIS DEUTSCHER QUALIFIKATIONSRAHMEN (2010): Vorschlag für einen Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Online: www.deutscherqualifikationsrahmen.de (14-04-2011).

BADER, R./ MÜLLER, M. (2002): Leitziel der Berufsbildung: Handlungskompetenz. In: Die berufsbildende Schule, Jg. 54, 176-182.

BREUER, K. (2005): Handlungskompetenz in Ausbildungsordnungen und KMK-Rahmenlehrplänen. Bericht zum Projekt. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Überarbeitete und erweiterte Fassung.

BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.) (2006): Ausbildungsordnungen und wie sie entstehen... Bonn. Online: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a45_entstehung-von-ausbildungsordnungen.pdf (30-03-2011).

DILGER, B./ SLOANE, P. F. E. (2005): The Competence Clash – Dilemmata bei der Übertragung des ‘Konzepts der nationalen Bildungsstandards’ auf die berufliche Bildung. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 8. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe8/sloane_dilger_bwpat8.shtml (01-02-2006).

FRANK, I./ GRUNWALD, J.-G. (2008): Ausbildungsbausteine – ein Beitrag zur Weiterentwicklung der dualen Berufsausbildung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP), Heft 4, 13-17.

HACKER, W. (1986): Arbeitspsychologie. Berlin.

HENSGE, K./ LORIG, B./ SCHREIBER, D. (2008): Ein Modell zur Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP), 37. Jg., Heft 4, 18-21.

HENSGE, K./ LORIG, B./ SCHREIBER, D./ GÖRMAR, G./ MOLITOR, H. (2008): Forschungsprojekt 4.3.201 Kompetenzstandards in der Berufsausbildung, Zwischenbericht. Online: http://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/zw_43201.pdf (02-03-2011).

HENSGE, K./ LORIG, B./ SCHREIBER, D. (2009): Forschungsprojekt 4.3.201 Kompetenzstandards in der Berufsausbildung, Abschlussbericht. Online: http://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/eb_43201.pdf (02-03-2011).

HENSGE, K./ LORIG, B./ SCHREIBER, D. (2010): Ausbildungsberufe kompetenzbasiert gestalten – Ein Konzeptvorschlag für die Neuordnung und Modernisierung von Berufen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP), Heft 2, 47-50.

HENSGE, K./ LORIG, B./ SCHREIBER, D. (2011): Kompetenzverständnis und -modelle in der beruflichen Bildung. In: BETHSCHEIDER/ HÖHNS/ MÜNCHHAUSEN (Hrsg.): Kompetenzorientierung in der beruflichen Bildung. Bielefeld, 133-157.

KLIEME, E. et al (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards – Eine Expertise. Berlin.

KLIEME, E./ LEUTNER, D. (2006): Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Überarbeitete Fassung des Antrags an die DFG auf Einrichtung eines Schwerpunktprogramms. Frankfurt.

KLIEME, E./ MAAG-MERKI, K./ HARTIG, J. (2007): Kompetenzbegriff und Bedeutung von Kompetenzen im Bildungswesen. In: HARTIG, J./ KLIEME, E. (Hrsg.): Möglichkeiten und Voraussetzungen technologiebasierter Kompetenzdiagnostik. Eine Expertise im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. BMBF, Bildungsforschung Band 20, Bonn, 5-15.

KULTUSMINISTERKONFERENZ (2007): 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. Online:

http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_09_01-Handreich-RIpl-Berufsschule.pdf (30-03-2011).

LORIG, B./ SCHREIBER, D. (2007): Ausgestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen. Grundlage für Kompetenzmessung und Kompetenzbewertung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP), Heft 6, 5-9.

LORIG, B./ SCHREIBER, D. (2010): Kompetenzorientierung in Ausbildungsordnungen. In: MÜNK, D./ SCHELTEN, A. (Hrsg.): Kompetenzermittlung für die Berufsbildung. Verfahren, Probleme und Perspektiven im nationalen, europäischen und internationalen Raum. Bielefeld 2010, 119-134.

REETZ, L. (1990): Zur Bedeutung der Schlüsselqualifikationen in der Berufsbildung. In: REETZ, L./ REITMANN, T. (Hrsg.): Schlüsselqualifikationen – Fachwissen in der Krise? Dokumentation eines Symposiums in Hamburg. Hamburg, 16-35.

REETZ, L. (1999): Zum Zusammenhang von Schlüsselqualifikationen - Kompetenzen - Bildung. In: TRAMM, T. (Hrsg.): Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung: Beiträge zur Öffnung der Wirtschaftspädagogik für die Anforderungen des 21. Jahrhunderts. Festschrift zum 60. Geburtstag von Frank Achtenhagen. Frankfurt a. M., 32-51.

WEITERER, B./ ACKER, C. (2011): JOBSTARTER CONNECT – Neue Qualität im Übergangssystem durch Ausbildungsbausteine? In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP), Heft 1, 55-56.

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

Zitieren dieses Beitrages

LORIG, B. et al. (2011): Konzept zur Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 20, 1-18. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe20/lorig_et al_bwpat20.pdf (27-06-2011).

Die AutorInnen:



BARBARA LORIG

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)

Robert-Schumann-Platz 3, 53175 Bonn

E-mail: [lorig \(at\) bibb.de](mailto:lorig(at)bibb.de)

Homepage: www.bibb.de



DANIEL SCHREIBER

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)

Robert-Schumann-Platz 3, 53175 Bonn

E-mail: [lorig \(at\) bibb.de](mailto:lorig(at)bibb.de)

Homepage: www.bibb.de



CHRISTIN BRINGS

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)

Robert-Schumann-Platz 3, 53175 Bonn

E-mail: [brings \(at\) bibb.de](mailto:brings(at)bibb.de)

Homepage: www.bibb.de



TORBEN PADUR

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)

Robert-Schumann-Platz 3, 53175 Bonn

E-mail: [padur \(at\) bibb.de](mailto:padur(at)bibb.de)

Homepage: www.bibb.de



NICOLE WALTHER

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)

Robert-Schumann-Platz 3, 53175 Bonn

E-mail: [walther \(at\) bibb.de](mailto:walther(at)bibb.de)

Homepage: www.bibb.de

Karl-Heinz GERHOLZ & Peter F. E. SLOANE
(FernUniversität in Hagen & Universität Paderborn)

Lernfelder als universitäres Curriculum? – Eine hochschuldidaktische Adaption

Online unter: http://www.bwpat.de/ausgabe20/gerholz_sloane_bwpat20.pdf
seit 19. November 2011

in

bwp@ Ausgabe Nr. 20 | Juni 2011

Lernfeldansatz - 15 Jahre danach

Hrsg. von Tade Tramm, H.-Hugo Kremer & Ralf Tenberg
<http://www.bwpat.de> | ISSN 1618-8543

www.bwpat.de

bwp@

ABSTRACT (GERHOLZ/ SLOANE 2011 in Ausgabe 20 von *bwp@*)

Online: www.bwpat.de/ausgabe20/gerholz_sloane_bwpat20.pdf

Im Zuge des Bologna-Prozesses und der damit verbundenen Einführung von Bachelor-/Master-Studiengängen ist eine verstärkte Kompetenzorientierung in den Studiengängen gefordert. Der Bildungsauftrag von Universitäten akzentuiert sich dahingehend, Lehr-Lern-Arrangements zu gestalten, die bei den Studierenden Kompetenzentwicklungsprozesse anstoßen – Kompetenzentwicklungsprozesse im Sinne des Erreichens einer wissenschaftlich basierten Handlungskompetenz für zukünftige berufliche Handlungsfelder. Hochschuldidaktisch gewendet geht es somit auch um die Frage der curricularen Gestaltung von Studiengängen. Vor diesem Hintergrund soll im Artikel der Frage nachgegangen werden, inwiefern das Lernfeldkonzept als ein Curriculum aus der beruflichen Bildung eine Option darstellt, dem veränderten Bildungsauftrag von Universitäten gerecht zu werden. Hierzu sollen zunächst unterschiedliche curriculare Prinzipien aufgezeigt werden, um daran zu veranschaulichen, inwiefern die curriculare Logik des Lernfeldkonzepts ein durchaus adäquates curriculares Design für die Gestaltung von Bachelor-Studiengängen darstellen kann. Daran anschließend wird aufgezeigt, welche hochschuldidaktischen Implikationen damit verbunden sind.

Areas of learning in university courses? – A higher education didactic adaption

In the course of the Bologna process and the associated introduction of BA and MA courses, an increased competence orientation has been required in the courses. The educational task of universities is becoming more and more focused on designing teaching and learning arrangements which set off processes of developing competences on the part of the students – processes of developing competence in the sense of achieving an academically grounded competence of action for future vocational fields of action. In higher education didactics terms this is therefore also about the curricular design of courses. Against this background the article deals with the question of the extent to which the concept of areas of learning as a curriculum from vocational education represents an option for dealing appropriately with the changed educational task of universities. First of all different curricular principles are outlined, in order to make clear the extent to which the curricular logic of the concept of areas of learning indeed represents an appropriate curricular design for the design of BA courses. Following this the paper indicates which higher education didactic implications are associated with this.

Lernfelder als universitäres Curriculum? – Eine hochschuldidaktische Adaption

1 Hinführung

Der Bologna-Prozess kann als ein Impuls betrachtet werden, der die gesellschaftliche Aufgabe von universitärer Bildung durchaus verschoben hat. Es geht stärker um die Förderung einer Beschäftigungsfähigkeit von Studierenden (vgl. GERHOLZ/ SLOANE 2008, 1 ff.; KEHM/ TEICHLER 2006, 58 f.; BOLOGNA-ERKLÄRUNG 1999). Der Blick geht auf die Wirkung des Studiums und die Erfordernisse der zukünftigen beruflichen Tätigkeits- bzw. Handlungsfelder von Studierenden rücken stärker in den Fokus (vgl. DILGER/ GERHOLZ/ SLOANE 2008, 94). Diese veränderte Zielstellung universitärer Bildung kann auf gesellschaftlich-politischer Ebene durchaus konstatiert werden und ist auch in den Ordnungsunterlagen ersichtlich (vgl. u. a. KMK 2003). Offen bleibt zu welchen steuernden Wirkungen dies auf curricularer und hochschuldidaktischer Ebene führt. So spricht TEICHLER davon, dass der Bologna-Prozess „strukturelle Imperative“ (TEICHLER 2005, 320) setzt. Die Ausgestaltung dieser Imperative ist Aufgabe der Universitäten bzw. jeweiligen Fachbereiche (vgl. GERHOLZ/ SLOANE 2008, 19). Es bedarf somit einer inhaltlichen Konkretisierung, damit die Verschiebung des Bildungsauftrages nicht nur auf ordnungspolitischer Ebene als Programmik verharret, sondern auch auf curricularer und Lehr-Lernebene in der Universität eine steuernde Wirkung entfaltet.

Mit diesem Beitrag verfolgen wir das Ziel, einen Diskussionsvorschlag zur curricularen Gestaltung von Bachelor-Studiengängen hinsichtlich des veränderten Bildungsauftrages von Universitäten in den Hochschuldiskurs einzubringen. Curriculumentwicklung ist dabei als Problemlösungsprozess zu begreifen, indem es darum geht, von bestehenden curricularen Lösungen neue zu konstruieren (vgl. REETZ 2003, 100). Konkret soll dabei untersucht werden, inwiefern das Lernfeldkonzept einen Referenzpunkt für die Gestaltung von universitären Curricula anbieten kann. Das Lernfeldkonzept entstammt originär der beruflichen Bildung und soll in diesem Beitrag auf universitäre Bildung adaptiert werden. Diese Fragestellung ist durchaus legitim: Wenn universitäre Bildung stärkere Züge einer Berufsfeldbildung annimmt, so ist es relevant zu untersuchen, inwiefern Konzepte der beruflichen Bildung auf die universitäre Bildung hin adaptiert werden können. Die Ausführungen zielen dabei auf Bachelor-Studiengänge, da der Bachelor in Konnotation der KMK als erster berufsqualifizierender Abschluss gilt (vgl. KMK 2003a, 3).¹

¹ Die Frage der curricularen Gestaltung von Master-Studiengängen könnte sich eventuell an den aufgezeigten Diskurs anschließen, jedoch haben diese im Vergleich zu Bachelor-Studiengängen noch andere Zielsetzungen. So können diese stärker anwendungs- oder forschungsorientiert sein, was durchaus zu anderen curricularen Gestaltungen führen würde (vgl. dazu GERHOLZ/ SLOANE 2008, 2).

Da sich Curricula nicht zuletzt an gesellschaftlichen Anforderungen ausrichten (vgl. dazu SLOANE 2003, 2), ist es zunächst notwendig, eine Annäherung an das gesellschafts-politische Leitziel von universitärer Bildung vorzunehmen (Abschnitt 2.1). Darauf aufbauend soll in Abschnitt 2.2 dem Status quo von universitären Curricula nachgegangen werden. Dabei wird herausgestellt, dass bisher zwischen dem Leitziel von universitärer Bildung und den curricularen Umsetzungen in der Universität ein Passungsproblem besteht (Abschnitt 2.3). Auf Basis dieser Ausführungen soll dann ein Vorschlag zur Adaption des Lernfeldkonzeptes auf universitäre Bildung vorgenommen werden, dem möglicherweise das Potential innewohnt, eine größere Passung zum Leitziel aufzuweisen.

2 Skizzierung der Situation der Hochschulbildung

2.1 Zum Leitziel von Bachelor-Studiengängen

Mit der Einführung konsekutiver Studiengänge im Rahmen des Bologna-Prozesses verschiebt sich auch der Bildungsauftrag von Universitäten. Der Schwerpunkt liegt stärker auf der Förderung einer Beschäftigungsfähigkeit der Studierenden, wobei sich das Studium u. a. an arbeitsmarktrelevanten Kompetenzen orientieren soll (vgl. KEHM/ TEICHLER 2006, 58). Es handelt sich um eine Outcome-Orientierung, die auch in den Ordnungsgrundlagen ersichtlich wird. So postuliert die KMK den Bachelor als ersten berufsqualifizierenden Abschluss (vgl. KMK 2003a, 3; 2003b, 2),² der im Sinne der Bologna-Erklärung für den europäischen Arbeitsmarkt qualifiziert (vgl. BOLOGNA-ERKLÄRUNG 1999). Der WISSENSCHAFTSRAT spricht von einer wissenschaftlich fundierten Beschäftigungsfähigkeit, die „von den Erwartungen des Arbeitsmarktes mitbestimmt wird“ (WISSENSCHAFTSRAT 2000, 21). Es geht somit um die Beschäftigungsaussichten von einem Studium (vgl. SCHOMBURG/ TEICHLER 2007, 27).

Die Orientierung an Beschäftigungsaussichten ist aber nicht nur im deutschen resp. europäischen Hochschuldiskurs zu beobachten, sondern kann international konstatiert werden. So sehen TENNANT/ MCMULLEN/ KACZYNSKI im Higher Education Bereich in jüngster Zeit eine stärkere ‚Workplace‘-Orientierung. Aus ihrer Sicht gibt es eine größere Nachfrage sowohl von der Wirtschaft als auch Politik, dass universitäre Bildung sich stärker an den Anforderungen der beruflichen Tätigkeiten resp. Bedürfnissen der Arbeitgeber orientiert (vgl. TENNANT/ MCMULLEN/ KACZYNSKI 2010, 111 ff.). Hinsichtlich universitärer Bildung wird somit stärker als bisher eine berufliche anstatt eine fachliche Domäne fokussiert. Die Anforderungen des späteren (potentiellen) Berufsfeldes – Verwendungskontext – treten in den Fokus und werden bedeutsam (vgl. DILGER/ GERHOLZ/ SLOANE 2008, 94; BUSCHFELD/ DILGER/ LILIENTHAL 2010, 67 f.). Beschäftigungsfähigkeit betrachtet somit nicht eine unmittelbare Vorbereitung spezieller beruflicher Situationen, sondern eine Zielsetzung, die den Transfer von einer Erwerbsperspektive innerhalb der Hochschule hin zu einer

² Gleichzeitig soll der Bachelor auch auf ein Master-Studium vorbereiten (vgl. TEICHLER 2005, 318; GERHOLZ/ SLOANE 2008, 3).

Anwendungsperspektive im beruflichen Verwertungskontext fokussiert (BUSCHFELD/ DILGER/ LILIENTHAL 2010, 67 f.).

Der Begriff Beschäftigungsfähigkeit darf aber nicht verkürzt auf eine Arbeitsmarktorientierung gesehen werden, denn es können durchaus unterschiedliche Dimensionen des Begriffes herausgestellt werden (vgl. dazu DILGER/ GERHOLZ/ SLOANE 2008, 86 ff.; BUSCHFELD/ DILGER/ LILIENTHAL 2010, 66 f.):

- Eine Orientierung an zukünftigen Beschäftigungsfeldern, was den Verwertungsaspekt auf dem zukünftigen Arbeitsmarkt in den Fokus rückt (vgl. dazu GEORG/ SATTEL 1995)
- Es geht um die Bewältigung der unterschiedlichen Übergängen während des Erwerbslebens (vgl. dazu HILLAGE/ POLLARD 1998)
- Die sich dynamisch verändernden Anforderungen auf dem Arbeitsmarkt sollten auch eine sich ändernde Ausrichtung von Studienprogrammen implizieren (vgl. dazu KRAUS 2007a)
- Die Fähigkeiten und Bereitschaft des Individuums, in der Lage zu sein, sich an die sich ändernden Umstände anzupassen (vgl. dazu KRAUS 2007b).

Vor allem durch letzteren Aspekt kommt die Persönlichkeitsentwicklung zum Tragen. Zielsetzung eines Studiums ist es auch, eine akademische – wissenschaftlich fundierte – Persönlichkeitsbildung zu fördern (vgl. SPOUN/ WUNDERLICH 2005, 22 ff.; EULER 2005, 264). So unterstreicht der Akkreditierungsrat neben Erwerbstätigkeit das Element der Persönlichkeitsentwicklung und die Befähigung zum zivilgesellschaftlichen Engagement (vgl. AKKREDITIERUNGSRAT 2010, 10), was somit zwei bedeutende Kriterien für die Akkreditierung von Studiengängen sind.

Quer gelesen kann hinsichtlich des Leitziels universitärer Bildung durchaus festgehalten werden, dass ein Fokus auf der Beschäftigungsfähigkeit liegt. Allerdings ist dies nicht reduziert als Befähigung zur Übernahme von spezifischen Arbeitsaufgaben o. ä. zu verstehen. Vielmehr zeigen sich Bezüge, wie oben aufgezeigt, dass das Konzept der Beschäftigungsfähigkeit breiter zu fassen ist. Mithin kann dabei konstatiert werden, dass Beschäftigungsfähigkeit bzw. Employability eine politische Chiffre ist, die u. E. in erster Linie ausdrücken soll, dass Hochschulbildung auch darauf zielt, Menschen dazu zu befähigen, in gesellschaftlichen Situationen – als Wirtschaftspädagogen würden wir von beruflichen Handlungsfeldern sprechen – tätig werden zu können. Wir möchten daher im Folgenden eine eher berufs- und wirtschaftspädagogische Re-Konstruktion des Begriffes ‚Beschäftigungsfähigkeit‘ leisten. Dabei gehen wir davon aus, dass es Ziel der Hochschulbildung auch auf Bachelor-Niveau ist, die Handlungsfähigkeit i. S. einer Problemlösungsfähigkeit zu fördern, indem Studierende befähigt werden, Probleme zu erkennen und für die Problemlösung wissenschaftliche Verfahren anzuwenden. Diese Formulierung steht u. E. einerseits in Einklang mit dem Selbstverständnis einer europäischen Hochschulbildung und lässt sich andererseits auf das Konzept der Beschäftigungsfähigkeit beziehen. Somit verweist Beschäftigungsfähigkeit auch auf einen

Katalog möglicher, wissenschaftlich fundierter Problemlösungsverfahren, die erwerbswirtschaftlich³ nutzbar sind.

In diesem Sinn bieten wir als Chiffre folgende Formulierung an: Ziel von Bachelor-Studiengängen ist die Förderung einer wissenschaftlich basierten Handlungskompetenz. Die Verwendung des Kompetenzbegriffs an dieser Stelle impliziert, dass Wissen, Motive, Einstellungen (Kompetenzebene) auf situative Anforderungen (Performanzebene) bezogen werden müssen. Die Kompetenz wird erkennbar über das konkrete Lösen von Aufgaben, die Bewältigung von Situationen etc. Damit wird es aber zugleich erforderlich, nicht nur das Kompetenzideal zu formulieren, sondern zugleich zu skizzieren, welche situativen Anforderungen bewältigt werden müssen. Es geht nicht nur um die Bewältigung konkreter Arbeitsaufgaben, die für ein berufliches Handlungsfeld kennzeichnend sind – dies wäre eine Reduzierung auf eine reine Fachkompetenz; vielmehr soll auch die Lebenssituation des Studierenden, die Transitionen in Lebensläufen und die Persönlichkeitsentwicklung während des Studiums berücksichtigt werden. Insgesamt soll Kompetenz nicht nur im Hinblick auf Wissen, sondern – in Orientierung zum berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskurs – auch auf motivationale Elemente und Werthaltungen des Handelnden verstanden werden (vgl. SEEBER et al. 2009, 4; HARTIG/ KLIEME 2006, 128).

Über die Frage der Konkretisierung, d. h. darüber, durch welche konkreten Kompetenzen sich eine wissenschaftlich basierte Handlungskompetenz auszeichnet, wurde nach unserer Wahrnehmung in curricularen Vorgaben von und Kommentaren zu Bachelor-Studiengängen bisher kaum nachgedacht (vgl. dazu u. a. PLETL/ SCHINDLER 2007, 35; DILGER/ GERHOLZ/ SLOANE 2008, 106). In Bezug auf domänenspezifische Kompetenzmodelle im Hochschulsektor ist mit Blick auf die nationale und internationale Forschungslandschaft letztlich eine Lücke zu konstatieren (vgl. BMBF 2010).⁴

2.2 Curriculare Gestaltung von Bachelor-Studiengängen

Die Programmatik der wissenschaftlich basierten Handlungskompetenz sollte sich curricular in den Studiengängen resp. Modulen widerspiegeln. In den ländergemeinsamen Strukturvorgaben zur Akkreditierung von Bachelor- und Master-Studiengängen wird normiert, dass die Studiengänge zu modularisieren sind und die Inhalte eines Moduls innerhalb von ein bzw.

³ Sicherlich impliziert dieser Hinweis auf Erwerbswirtschaftlichkeit zugleich immer auch eine Einschränkung und Reduzierung des universitären Bildungsideals, man kann dies jedoch genauso relativierend interpretieren, wie dies in traditionellen berufs-, wirtschafts- und arbeitspädagogischen Dichotomien gemacht wird, bei denen man immer von einem Dualismus, etwa von Tüchtigkeit und Mündigkeit ausgeht. Es wird allerdings notwendig sein, solche Dualitäten immer innerhalb von Hochschulen zu diskutieren und diese in den Leitlinien von Studiengängen zu verankern.

⁴ Als eine Operationalisierungsvariante aus deutscher Sicht kann der Hochschulqualifikationsrahmen angesehen werden, in welchem zwischen den Kategorien ‚Wissen und Verstehen(fachspezifisches Wissen)‘ und ‚Können (Wissenserschließung)‘ unterschieden wird (vgl. HQR 2005, 5). Die Deskriptoren des Hochschulqualifikationsrahmens spiegeln eine Lernergebnisorientierung wider, da festgehalten wird, was die Studierenden am Ende ihres Studiums erworben haben sollen (vgl. SLOANE 2008, 88 ff.; GERHOLZ/SLOANE 2008, 5 ff.). Es bleibt somit offen, inwiefern der Hochschulqualifikationsrahmen ein geeignetes Instrument darstellt, das Leitziel universitärer Bildung entsprechend zu operationalisieren.

zwei Semestern zu vermitteln sind (vgl. KMK 2004, 2; KMK 2003a, 9). Ein Modul soll in Konnotation der KMK Inhalte und Qualifikationsziele enthalten. Darunter wird verstanden, welche Lernziele erreicht und welche fachbezogenen, methodischen und fachübergreifenden Kompetenzen von den Studierenden in dem jeweiligen Modul erworben werden sollen. Dies meint eine Outputorientierung – Lernergebnisorientierung – indem festgelegt wird, welche Kompetenzen die Studierenden am Ende eines Moduls erworben haben sollen. Weiterhin sind die Lehr- und Lernformen im Modul zu präzisieren. Darüber hinaus müssen Module formale Aspekte ausweisen wie Voraussetzungen für die Teilnahme, Verwendbarkeit des Moduls in Zusammenhang mit anderen Modulen, Dauer, Häufigkeit etc. (vgl. KMK 2004, 2 ff.).

Nach den Rahmen der KMK sind Module die strukturierenden Elemente eines universitären Curriculums. Die Vorgaben sind aber weniger inhaltlicher Natur, sondern spiegeln vielmehr formal-strukturelle Anforderungen an ein universitäres Curriculum wider. Die Präzisierung erfolgt somit auf Ebene der Universität – konkret: der Studiengänge bzw. der Studiengangverantwortlichen. Eine Frage, die in diesem Zusammenhang zu beantworten wäre, ist, was das leitende Prinzip zur Auswahl der Gegenstände – Inhalte, Ziele – eines universitären Curriculums ist. In der Curriculumtheorie wird dabei vom Relevanzproblem gesprochen, indem danach gefragt wird, welche Kriterien für die Auswahl von Gegenständen des Curriculums relevant sind (vgl. REETZ 1984, 77 ff.; auch ROBINSOHN 1975, 47 ff.). Bezogen auf Bachelor-Studiengänge wäre somit die Frage zu erörtern, was das leitende Kriterium der Curriculagegestaltung darstellt. In Orientierung an REETZ (1984, 2000) können drei Begründungskriterien herangezogen werden,⁵ die im Folgenden in Bezug auf Bachelor-Studiengänge aufgezeigt werden sollen:

1. *Wissenschaftsprinzip*: Ausgehend von dem in den 70er Jahren festgestellten Phänomen einer zunehmenden Verwissenschaftlichung der Gesellschaft (vgl. u. a. ROTH 1975, 47 f.), geht das Wissenschaftsprinzip von der Prämisse aus, dass die Auswahl der Lerngegenstände an den Fachstrukturen der Wissenschaft zu orientieren ist. Die Annahme ist dabei, dass den Wissenschaften etwas innewohnt, was die Wirklichkeit repräsentativ widerspiegelt und somit die Individuen in der Gesellschaft in eine Handlungsbefähigung versetzt (vgl. REETZ 1984, 88 f.; KLAFKI 1984, 82). Bei dieser fachsystematischen Strukturierung von Curricula ergibt sich das Problem, dass es häufig keinen verbindlichen Kanon von Erkenntnissen in den wissenschaftlichen Disziplinen gibt (vgl. EULER et al. 2009, 65) und es auch zu diskutieren wäre, inwiefern die zur Bewältigung von Lebenssituationen benötigten Instrumente mit den Strukturen der Wissenschaft deckungsgleich sind (vgl. REETZ 1984, 90 f.). Bezüglich der Lehr-Lernpraxis an Universitäten führt eine wissenschaftsorientierte Entwicklung von Curricula dazu, dass Studiengangverantwortliche eine Sachanalyse durchzuführen haben und das Fachwissen in einen Anwendungszusammenhang stellen müssen.

⁵ REETZ rekonstruiert hierbei die Kriterien zur Auswahl von Bildungsinhalten nach ROBINSOHN (1975, 47), der von der Bedeutung eines Gegenstandes (1) in der Wissenschaft, (2) für das Weltverstehen und (3) in zukünftigen Anwendungssituationen spricht (vgl. dazu auch FROMMBERGER/ REINISCH 2004, 164 f.).

2. *Situationsprinzip*: Eine Strukturierung von Curricula nach dem Situationsprinzip bedeutet, die gegenwärtige und zukünftige Lebenswirklichkeit der Lernenden zum Kriterium für die Entwicklung von Curricula zu machen (vgl. REETZ 1984, 99 f.; REETZ 2000, 142). LIPSMEIER untergliedert das Situationsprinzip in fünf Subprinzipien (vgl. LIPSMEIER 2000, 194 ff.), wodurch u. a. erkennbar ist, dass das Situationsprinzip auch im Sinne einer handlungssystematischen Strukturierung von Curricula rekonstruiert werden kann. Eine Strukturierung von Curricula nach dem Situationsprinzip folgt der Idee, die zu fördernden Kompetenzen aus den (zukünftigen) Handlungssituationen und aus deren darin liegenden Anforderungen abzuleiten. Dabei ergibt sich das Problem zu bestimmen was (zukünftig) relevante und typische Handlungssituationen von Studierenden sind (vgl. GERHOLZ/ SLOANE 2008, 17; EULER ET AL. 2009, 65). Weiterhin besteht die Gefahr einer zu starken Funktionsorientierung (vgl. REETZ 2000, 142). Universitäre Curricula nach dem Situationsprinzip würden zur Folge haben, dass Studiengangverantwortliche für ihre Domäne eine Situationsanalyse durchführen und den einzelnen Situationen dann Inhalte zuordnen müssten.
3. *Persönlichkeitsprinzip*: Wenn die Lerngegenstände an den Bedürfnissen der einzelnen Lernenden hinsichtlich seiner Sozialisation, Emanzipation und Persönlichkeitsentwicklung ausgerichtet sind, so kommt das Persönlichkeitsprinzip zum Tragen (vgl. REETZ 1984, 93 ff.; REETZ 2000, 142; LIPSMEIER 2000, 196). Persönlichkeitsaspekte wie Mündigkeit, Kritikfähigkeit, Entscheidungsfähigkeit stehen hier als normative Vorgaben für die curriculare Entwicklungsarbeit (vgl. REETZ 1984, 96). Nach TRAMM stehen weniger empirische Begründungszusammenhänge zur Legitimation von Inhalten im Vordergrund, sondern es liegt ein pädagogisch-normativer Rechtfertigungszusammenhang vor, inwiefern der Lernende sich vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Anforderungen entfalten kann (vgl. TRAMM 2002, 47; auch EULER et al. 2009, 67).⁶ Für Studiengangverantwortliche würde dies bedeuten, Curricula so zu gestalten, dass die Persönlichkeit des Studierenden und deren Entwicklung gefördert werden. Die Frage wäre dabei: Welche Lerngegenstände haben das Potential, den Prozess der Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen? Zuvörderst müssten die Studiengangverantwortlichen sich auf normative Aspekte einigen, die die curriculare Entwicklungsarbeit formen.

REETZ geht von der Interdependenz dieser drei Prinzipien aus (vgl. REETZ 1984, 106 f.). Die Orientierung an dem einen Prinzip schließt somit die anderen beiden Prinzipien nicht aus. Auch nach HUBER – der die drei Prinzipien ähnlich verwendet – sollten hochschuldidaktische Konzepte zwischen diesen drei Ansätzen ausgeglichen werden (vgl. HUBER 1995, 127 ff.).

Vor dem Hintergrund der anvisierten Zielstellung von Bachelor-Studiengängen ist die Frage relevant, welches Prinzip der Curriculumgestaltung eine adäquate Passung aufzeigt. Es geht um die Förderung einer wissenschaftlich basierten Handlungskompetenz zur Bewältigung

⁶ Für REINISCH (2003, 12) ist das Persönlichkeitsprinzip den beiden anderen Prinzipien – Wissenschafts- und Situationsprinzip – übergeordnet.

zukünftiger Situationen. Somit zeigt das Prinzip der Situationsorientierung eine adäquate Passung auf und sollte bei der Gestaltung der universitären Curricula das leitende Prinzip – in Zusammenhang mit den anderen Prinzipien – bei der Auswahl der Lerngegenstände sein.

Die gegenwärtige Situation der universitären Curricula lässt jedoch eher den Schluss zu, dass das Wissenschaftsprinzip zur Anwendung gelangt. So spricht die KMK bei Modularisierung von einer „Zusammenfassung von Stoffgebieten“ (KMK 2004, 2). Es wird tendenziell von einer fachsystematischen Strukturierung ausgegangen und die Inhalte orientieren sich an den Wissenschaften. Auch Best-Practice-Beispiele von Modulbeschreibungen, wie sie von AQAS (Agentur für Qualitätssicherung durch Akkreditierung von Studiengängen) vorgeschlagen werden, lassen eher eine fachsystematische Strukturierung vermuten (vgl. AQAS 2008). Dies lässt sich aus der Tradition von Universitäten, die sich in Fachstrukturen ausgestalten, durchaus nachvollziehen (vgl. HUBER 1991, 7). Auch auf internationaler Ebene scheint eine Systematik des Faches curriculärer Leitgedanke zu sein. Exemplarisch kann die National Business Education Association (NBEA) der USA aufgeführt werden, die Bildungsstandards für Business Students aufgestellt hat. Hierbei geht es um die Abbildung der Struktur des Faches ‚Business‘, in dem 11 inhaltliche Bereiche wie ‚Accounting‘, ‚Business Law‘ oder ‚Management‘ aufgeführt werden (vgl. NBEA 2001, ixff.). Hinsichtlich des veränderten Leitzieles von universitärer Bildung erscheint es aber passender, dass das Situationsprinzip der Orientierungsanker für die Gestaltung universitärer Curricula ist.

2.3 Zwischenfazit: Programmatik ohne Curriculum

Curriculare Entwicklungsarbeit in Bachelor-Studiengängen kann als aktiver Problemlöseprozess von Studiengangverantwortlichen beschrieben werden. Auf der gesellschaftlich-politischen Ebene sollte u. E. die Programmatik der Förderung der wissenschaftlich basierten Handlungskompetenz eingeführt werden. Curricula von Bachelor-Studiengängen müssten diese Programmatik aufnehmen. Die ordnungspolitischen Vorgaben (Makroebene) sind aber formal-struktureller Natur, weshalb die inhaltlich-curriculare Entwicklungsarbeit in den Studiengängen an den einzelnen Universitäten erfolgen muss (Mesoebene). Es geht um die Organisation von Studiengängen. Curricula sollten dabei eine Antwort auf die Auswahl, Ordnung und Sequenzierung von Lerngegenständen geben (vgl. dazu REINISCH 2003, 10; TENORTH 2000, 27), was Studiengangverantwortliche vor Herausforderungen stellt, da sie in der Regel genuin Vertreter eines Fach- und Forschungsgebietes und weniger hochschuldidaktische Experten zur Curriculumentwicklung sind. Auf der Lehr-Lernebene (Mikroebene) gilt es, die Curricula hochschuldidaktisch umzusetzen. Zweifelsfrei werden hier die Entwickler zu Rezipienten ihrer eigenen curricularen Produkte. In Abbildung 1 – oberer Teil – ist die beschriebene curriculare Entwicklungsarbeit in Bachelor-Studiengängen und die damit verbundene ‚Ungebundenheit‘ zwischen ordnungspolitischer Vorgabe einerseits und hochschulinterner Konkretisierung andererseits visualisiert. Während durchaus eine zentrale Programmatik mit formell-strukturell curricularen Vorgaben existiert, ist die konkrete curriculare Entwicklungsarbeit dezentral in den einzelnen Universitäten verankert.

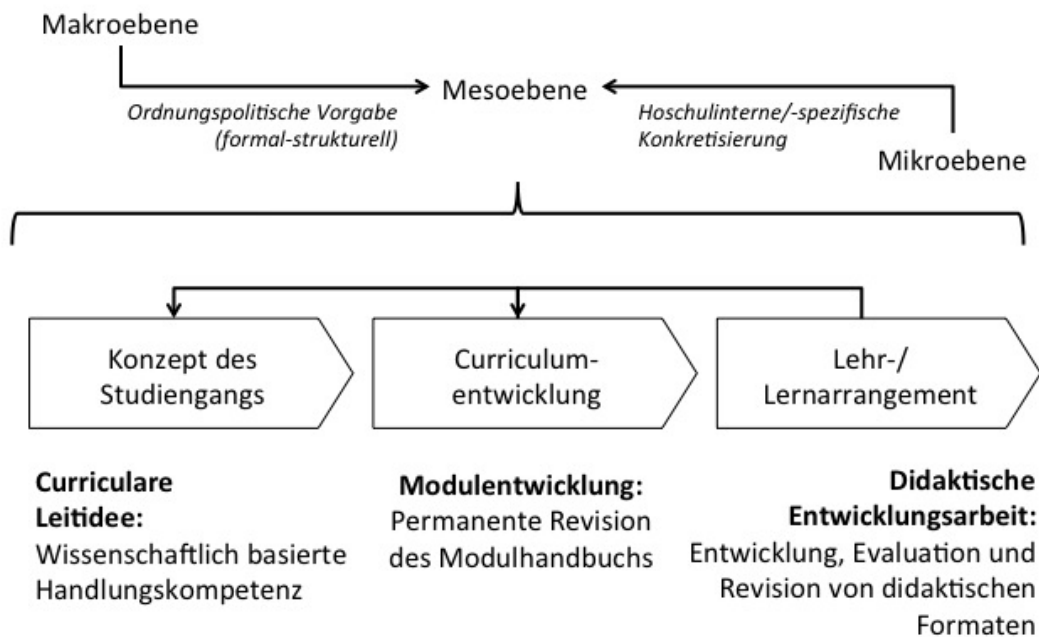


Abb. 1: Curriculare Entwicklungsarbeit in Bachelor-Studiengängen

In Abbildung 1 (oberer Teil) wird ersichtlich, dass es eine ‚offene‘ und ‚nicht-geregelte‘ curriculare Anforderung in den Hochschulen gibt, die von den Hochschulen – unterer Teil in Abbildung 1 – konstruktiv aufgegriffen werden muss. Hierbei ist es u. E. notwendig, dass auf der Grundlage der Vorgaben eine curriculare Leitidee i. S. eines Bildungsziels des jeweiligen Studiengangs formuliert wird. Darauf aufbauend sind dann Module zu entwickeln, die wiederum in Form von universitären Lehr-/Lernarrangements umgesetzt werden. Hierzu ist ein Modulhandbuch zu konzipieren, was die Grundlage für die hochschuldidaktische Entwicklungsarbeit in Hochschulen darstellt und dazu dient, neue didaktische Formate zu entwickeln und zu erproben. Die Erprobung und Evaluation dieser Formate wiederum führt zur Revision des Modulhandbuches.

Hinsichtlich der Programmatik von Bachelor-Studiengängen – Förderung wissenschaftlich basierter Handlungskompetenz – scheint eine Entwicklung von Curricula und somit von Modulen nach dem Situationsprinzip die größte Passung aufzuzeigen. Die gegenwärtigen und zukünftigen Handlungssituationen der Studierenden sollten somit in den Vordergrund rücken. Hinsichtlich des Status quo zu universitären Curricula kann aber vielmehr konstatiert werden, dass das leitende curriculare Prinzip die Wissenschaftsorientierung darstellt. Universitäre Curricula sind aktuell stärker fachsystematisch strukturiert. Die zu fördernden Kompetenzen werden aus der Logik der Fachgebiete abgeleitet. Es ist somit ein gewisser Bruch zwischen Programmatik und der curricularen Umsetzungsarbeit zu konstatieren.

Das curriculare Konzept der Lernfelder aus der beruflichen Bildung kann dabei eine Option darstellen, eine höhere Passung zwischen Programmatik und Gestaltung von universitären Curricula herzustellen. Lernfelder gehen stärker von einer Situationsorientierung aus. Inwiefern eine hochschuldidaktische Adaption des Lernfeldkonzeptes für Bachelor-Studiengänge

möglich ist, soll im folgenden Abschnitt erörtert werden. Dabei wird der Fokus zunächst auf die Domäne der Wirtschaftswissenschaften gelegt. Anders gesagt: Es soll der Frage nachgegangen werden, wie ein lernfeldstrukturiertes Curriculum für wirtschaftswissenschaftliche Bachelor-Studiengänge ausgestaltet sein kann.

3 Adaption der Lernfeldkonzeptes auf universitäre Curricula

Das Lernfeldkonzept wurde 1996 als eine curriculare Reformoption der beruflichen Erstausbildung implementiert und seitdem sind viele Diskursstränge dazu zu konstatieren (vgl. KREMER/ SLOANE 2001; REETZ 2000; SLOANE 2007, TRAMM 2002; kritisch dazu u. a. REINISCH 2003), weshalb in Abschnitt 3.1 nur prägnant – und durchaus verkürzend – auf das Lernfeldkonzept eingegangen werden soll. Anschließend wird in Abschnitt 3.2 der Frage nachgegangen, wie eine hochschuldidaktische Adaption von Lernfeldern ausgestaltet werden kann.

3.1 Kurze Skizzierung des Lernfeldkonzeptes

Im Lernfeldkonzept stellen die realen beruflichen Handlungen den Ausgangspunkt dar. Die lernfeldorientierten Rahmenlehrpläne der KMK sind von konkreten beruflichen Tätigkeitsbereichen abgeleitet und bilden eine umfassende berufliche Handlungskompetenz – Leitziel der beruflichen Bildung – ab (vgl. KMK 2000, 4). Lernfelder stellen somit didaktisch aufbereitete Handlungsfelder dar. Durch die Handlungsfelder werden die beruflichen Tätigkeiten systematisiert und klassifiziert und so die berufliche Domäne strukturiert (vgl. SLOANE 2007, 94). Intention ist es dabei, die Entwicklung von Lehr-/Lernarrangements zu fördern, die tendenziell besser geeignet sind, dass Lernende das Gelernte auch in spätere berufliche Situationen transferieren können (vgl. SLOANE 2007, 53 f.). Es geht um die Vorbeugung von sog. ‚trägem Wissen‘, also Wissen was vorhanden ist, bei dem der Lernende aber nur bedingt fähig ist, dieses auch in konkreten Situationen anzuwenden.

In der Terminologie der KMK sind Lernfelder kompetenzbasiert und werden über Zielformulierungen präzisiert. Diese Zielformulierungen können als Beschreibungen von beruflichen Handlungen bzw. Tätigkeiten betrachtet werden, die in der Praxis von Lernenden beherrscht werden sollen. Die Ziele spiegeln somit die beruflichen Tätigkeiten wider. Weiterhin enthalten die Lernfelder Hinweise auf Lerninhalte. Die Inhalte lassen den Bezug zu Fächern zu. Es handelt sich dabei um fachliche Prinzipien, Leitideen, Begriffe etc. (vgl. SLOANE 2007, 44).

Lernfeld 12: Leistungserstellungsprozesse planen, steuern und kontrollieren	80 Std.
Zielformulierung:	
Die Schülerinnen und Schüler beschreiben und begründen das Produktions- oder Dienstleistungsprogramm in Abhängigkeit vom Absatzmarkt und den Kernprozessen der Unternehmung, den Fertigungs- oder Leistungserstellungsverfahren und der Kostenstruktur. Bei der ressourcenschonenden Verwendung der Materialien und Energien berücksichtigen sie den Aspekt der Nachhaltigkeit. Sie beurteilen die Fertigungs- und Leistungserstellungsverfahren unter dem Aspekt des Gesundheitsschutzes.(.....)	
Inhalte:	
Produktentstehung	Rahmenbedingungen und Verfahren
Produktionsplanung und – steuerung	Produktionscontrolling
Kosten, Qualität, Termintreue Abfallvermeidung, Wiederverwertbarkeit	

Abb. 2: Exemplarisches Lernfeld aus dem Rahmenlehrplan Industriekaufmann (Lernfeld 5, 1. Ausbildungsjahr, Quelle: www.kmk.org)

Lernfelder sind somit Schneidungen von beruflichen Tätigkeiten und Inhalten, die im Rahmen der curricularen Analyse in Zusammenhang zu setzen sind. Dieses lässt sich in Form einer Matrix vornehmen, indem die domänenspezifischen Inhalte mit den beruflichen Aufgaben verbunden werden (vgl. dazu KREMER/ SLOANE 2001, 18; TRAMM 2002, 59; dazu kritisch REINISCH 2003, 14 ff.). Da Lernfelder aus beruflichen Handlungsfeldern didaktisch adaptiert werden, stellt die Situation den Ausgangspunkt dar, worauf anschließend zu deren Bewältigung die Inhalte bezogen werden. Es liegt ein handlungssystematisches Prinzip vor (vgl. GERHOLZ/ SLOANE 2008, 17). In einem fachsystematischen Vorgehen würde zunächst der Inhalt im Vordergrund stehen, der anschließend in einen Anwendungskontext gebracht wird. Lernfelder können darüber hinaus umfassend als Lebensräume begriffen werden, die auf die individuellen Lebenssituationen der Lernenden sowohl in Betrieb als auch Gesellschaft eingehen (vgl. SLOANE 2001, 198). Es liegt somit keine reine Fokussierung auf betriebliche Anforderungen vor, sondern auch gesellschaftliche Phänomene stellen eine Relevanz dar.

3.2 Curriculare Adaption des Lernfeldkonzeptes

Das Lernfeldkonzept geht stärker von einer Situationsorientierung und Handlungssystematik aus und würde somit im Sinne einer curricularen Adaption für Bachelor-Studiengänge zu einer adäquateren Passung mit dem Leitziel universitärer Bildung aufweisen. Die Aufnahme des Argumentationsmusters des Lernfeldkonzeptes für die curriculare Gestaltung von Bachelor-Studiengängen wird in Abbildung 3 visualisiert.

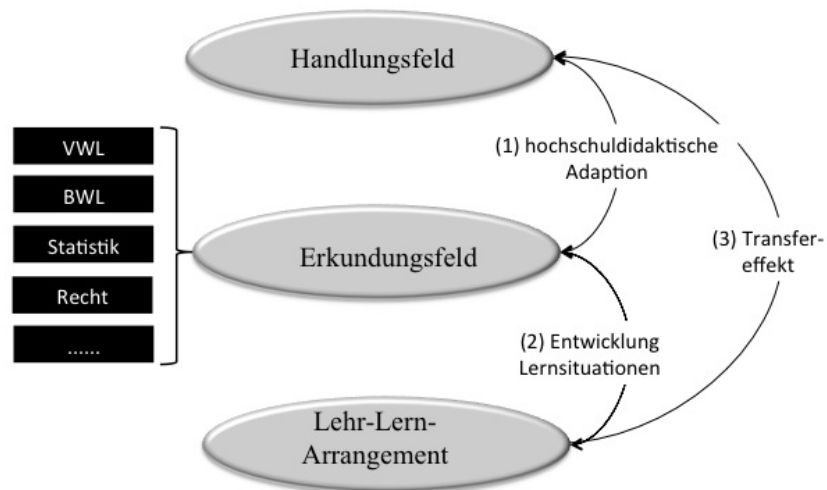


Abb. 3: Vorgehen bei der hochschuldidaktischen Adaption des Lernfeldkonzeptes (in Anlehnung an KREMER/ SLOANE 2001, 16)

Zunächst wären die zukünftigen Handlungsfelder der Studierenden in den Fokus zu nehmen, die die Basis für die hochschuldidaktische Adaption der ‚Lernfelder‘ resp. der Erkundungsfelder (zur Begriffsbestimmung vgl. 3.2.1) darstellen. Ein Erkundungsfeld speist sich dabei aus unterschiedlichen situativen Settings, die ‚typisch‘ für ein bestimmtes Handlungsfeld sind. In den Erkundungsfeldern und deren situativer Ausgestaltung kommt die Fachstruktur – hier exemplarisch die Struktur der Wirtschaftswissenschaften – zum Tragen. Die Inhalte leiten sich auf Basis der Anforderung der Situation her. Ausgehend von den Erkundungsfeldern wären Lernsituationen zu entwickeln. Der Transfereffekt soll aufzeigen, dass bei diesem Konzept von einer handlungslogischen Strukturierung des Lernprozesses der Studierenden ausgegangen wird, womit der Transfer des Erlernten in den zukünftigen Handlungsfeldern adäquater gelingen könnte. Für die Adaption wäre zum einen der Schritt vom Handlungsfeld zum Erkundungsfeld zu klären (Abschnitt 3.2.1) und zum anderen der Schritt bzw. die lerntheoretischen Folgerungen vom Erkundungsfeld zur Lernsituation (Abschnitt 3.2.2) zu erörtern.

3.2.1 Vom Handlungs- zum Erkundungsfeld

Im Sinne der Förderung einer wissenschaftlich basierten Handlungskompetenz geht es neben der Vorbereitung der Studierenden auf zukünftige (berufliche) Handlungsfelder auch um die Transitionen zwischen diesen Handlungsfeldern im Lebenslauf und um die Förderung der zivilgesellschaftlichen Dimension (vgl. Abschnitt 2.1). Über diese drei Aspekte, wohinter unterschiedliche Handlungsfelder stehen, ist die Persönlichkeits- und Kompetenzentwicklung der Studierenden zu justieren. Für den Schritt vom Handlungs- zum Erkundungsfeld treten somit zwei Fragen in den Mittelpunkt: Einerseits, wie die zukünftigen Handlungsfelder beschrieben werden können, und andererseits, wie deren hochschuldidaktische Rekonstruktion zu Erkundungsfeldern vorgenommen werden kann.

Hinsichtlich der Handlungsfelder zeigen seit mehreren Jahren Studien, dass diese durch wissensintensive Tätigkeiten beschrieben werden können. WILLKE (1998, 167 ff.; 2001) spricht

von „Wissensarbeit“ – nicht im Sinne eines Wissenskanons für die Bewältigung von bestimmten Tätigkeiten, sondern vielmehr davon, dass sich Handlungsanforderungen in den zukünftigen Berufsfeldern von Studierenden durch Komplexität, Nicht-Planbarkeit und Koordination auszeichnen (vgl. dazu u. a. NORTH/ GÜLDENBERG 2008, 26 ff.). Es geht um den Umgang mit Problemsituationen. Vor diesem Hintergrund scheint es bedeutsam, Studierende auf den adäquaten Umgang mit zukünftigen Problemsituationen vorzubereiten (vgl. dazu auch Abschnitt 2.1; BUSCHFELD/ DILGER/ LILIENTHAL 2010, 68). Die Bearbeitung von Problemsituationen kann durch die Phasen (1) Ausgangssituation, (2) Operationen und (3) Zielzustand beschrieben werden (vgl. DÖRNER 1979, 11 ff.).

Wissenschaftlich basierte Handlungskompetenz meint in diesem Sinne Studierende auf Problembearbeitungsprozesse in zukünftigen Handlungsfeldern vorzubereiten. Allerdings wird es – im Hinblick auf die Frage der Rekonstruktion – nicht möglich sein, diese zukünftigen Handlungsfelder 1:1 zu erfassen und innerhalb der universitären Curricula abzubilden. REINISCH führt dazu aus, dass sich (berufliche) Handlungssituationen nicht voraussetzungslos erfassen lassen, sondern Curriculumkonstruktoren Begriffe, Kategorien und gegebenenfalls subjektive Theorien zur Beschreibung von Situationen resp. beruflichen Handlungsfeldern benötigen. Berufliche Situationen werden somit aus einem wissenschaftlichen Begriffssystem heraus systematisiert (vgl. REINISCH 2003, 13 f.).⁷ Weiterhin ist hinsichtlich der Rekonstruktion zu beachten, dass Problemsituationen nicht zuletzt subjektive Konstruktionsleistungen sind. Die Bestimmung eines Problems ist aus Perspektive des Subjektes vorzunehmen.

Im Hinblick auf die hochschuldidaktische Adaption vom Handlungs- zum Erkundungsfeld ist somit festzuhalten, dass es darum geht, Studierende auf den Umgang mit Situationen denen Probleme innewohnen, vorzubereiten. Absolventen sollten fähig sein, in spezifischen situativen Settings Problemstellungen zu erkennen, zu beschreiben und zu analysieren, Lösungswege auf Basis eines methodischen Repertoires zu erkunden und rückblickend die eigene Vorgehensweise kritisch-konstruktiv zu bewerten. Hinsichtlich der hochschuldidaktischen Rekonstruktion zu Erkundungsfeldern geht es weniger um die Problemhaltigkeit, da diese letztlich subjektiv zu verankern ist. Vielmehr sollte es Ziel sein, die situativen Rahmenbedingungen bezogen auf zukünftige Handlungsfelder zu rekonstruieren. Aus diesem Grunde wird hier der Begriff ‚Erkundungsfeld‘ gewählt, um aufzuzeigen, dass es um die eigenständige Erkundung von Problemen und deren Bearbeitung seitens der Studierenden geht. Für die Konstruktion der Erkundungsfelder ergibt sich die Frage, inwiefern es möglich ist, ‚typische‘ situative Settings von zukünftigen Handlungsfelder zu systematisieren. Kriterien für die Beschreibung derartiger situativer Settings können dabei in einem ersten Zugang in Anlehnung an die Beschreibung von (Problem-)situationen aufgestellt werden (vgl. dazu u. a.

⁷ Ausgehend von diesem Gedankengang führt REINISCH (2003, 14) aus, dass somit eine ‚wirkliche‘ Situationsorientierung in den Lernfeldcurricula nicht gegeben ist.

DÖRNER 1979, 18 ff.; DÖRNER 2006, 58 ff.; FÜRSTENAU 1994, 21; SLOANE 2008, 108):⁸

- **Komplexität:** In einer Situation sind häufig unterschiedliche Aspekte zu berücksichtigen. Hinsichtlich Komplexität geht es darum, wie die Aspekte zueinander vernetzt sind, d. h. ob die Aspekte unabhängig voneinander sind oder sich wechselseitig beeinflussen. Die Anzahl der Aspekte und deren Wechselwirkung zueinander erhöht die Komplexität.
- **Transparenz:** Die Informationen über eine Situation können unterschiedlich sein. So können nicht alle relevanten Informationen zur Verfügung stehen oder Informationen nur zu einem gewissen Grad vorhanden sein. Gleichzeitig hängt es vom handelnden Akteur ab, ob er die Informationen wahrnimmt bzw. sich deren Bedeutung bewusst ist.
- **Dynamik:** Situationen können sich entwickeln und verändern – unabhängig vom Eingreifen des Akteurs. Das Kriterium ‚Dynamik‘ meint somit den Grad der Unabhängigkeit der Bearbeitung eines entdeckten Problems von anderen Ereignissen oder Akteuren.

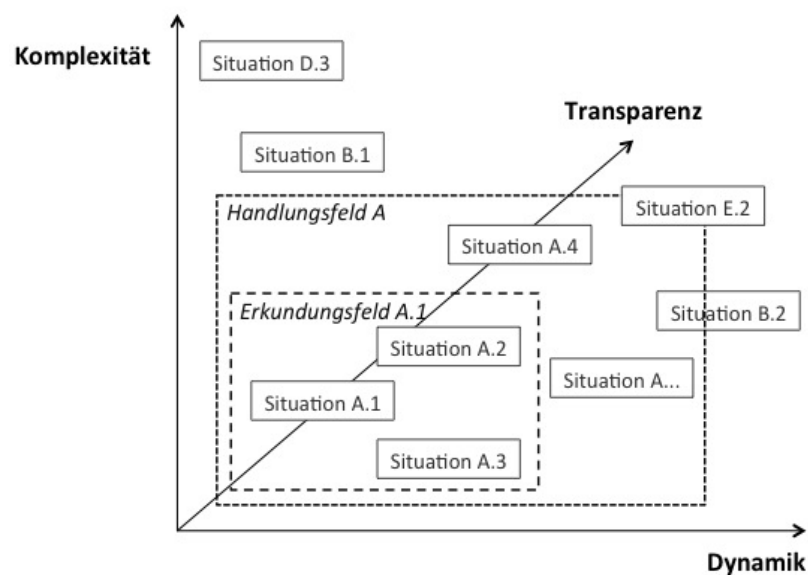


Abb. 4: Kriterien zur Rekonstruktion von ‚typischen‘ situativen Settings in einem Handlungsfeld

Abbildung 4 soll die Idee von Erkundungsfeldern als Struktur eines universitären Curriculums visualisieren. Erkundungsfelder spiegeln ‚typische‘ situative Settings von zukünftigen Handlungsfeldern wider. Dabei geht es nicht darum, möglichst die Problemsituation und

⁸ Kritisch muss dabei angeführt werden, dass die oben erwähnten Einwände von REINISCH durchaus weiterhin zu konstatieren sind, da sich die Ausprägungen der vorgestellten Kriterien wieder über die Wahrnehmungen resp. Kompetenzen der systematisierenden Akteure bestimmen. Allerdings geht es hierbei um die Typisierung der Qualität von Problemsituationen und weniger um eine abbildhafte Darstellung.

deren Lösung aus der Praxis abbildhaft wiederzugeben, sondern den Studierenden mit einer bestimmten Qualität eines situativen Settings zu konfrontieren. In der Abbildung 4 ist dies durch die Situationen mit dem Buchstaben ‚A‘ visualisiert. Die Qualität der Situation bzw. die Typik des situativen Settings kann sich dabei über die Ausprägung der Kriterien ‚Komplexität‘, ‚Transparenz‘ und ‚Dynamik‘ bestimmen.

3.2.2 *Vom Erkundungsfeld zur Lernsituation*

Curricula sollten auch lerntheoretische Implikationen beinhalten. Aus hochschuldidaktischer Sicht geht es somit um die Frage, wie von dem Erkundungsfeld aus der Lehr-Lernprozess zu gestalten ist. Es geht um die Konzeption von Lernsituationen. Dabei wird seit geraumer Zeit im Hochschuldiskurs das Konzept des forschenden Lernens diskutiert (vgl. u. a. EULER 2005, HUBER 2004; REINMANN 2009; WILDT 2009; BUSCHFELD/ DILGER/ LILIEN-THAL 2010). In der Breite der Referenzpunkte spiegelt sich auch die Breite des Verständnisses von forschendem Lernen wider.⁹

Der Ursprung des Diskurses um forschendes Lernen kann im deutschsprachigen Raum in der Schrift der Bundesassistentenkonferenz (BAK) zum ‚Forschenden Lernen – Wissenschaftliches Prüfen‘ aus dem Jahr 1970 gesehen werden. Nach der BAK muss eine wissenschaftliche Ausbildung eine Teilnahme am Erkenntnisprozess ermöglichen und nicht nur eine reine Übernahme von Ergebnissen von Erkenntnisprozessen. Die Teilhabe an aktuellen Forschungsvorhaben der Disziplin mit den damit verbundenen Unsicherheiten, Enttäuschungen und Langwierigkeiten stellt die Grundidee des forschenden Lernens nach der BAK dar. Diese Teilhabe ist bereits von Beginn an des Studiums zu ermöglichen (vgl. BAK 2009, 11 f.), also auch für Bachelor-Studiengänge (vgl. HUBER 2004, 33).

Nach HUBER zielt die Grundidee forschenden Lernens auf ein Lernen durch Forschen (vgl. HUBER 2004, 32). Dabei wird häufig davon ausgegangen, dass Problemorientierung ein zentrales Kennzeichen forschenden Lernens ist (vgl. u. a. EULER 2005, 264 ff.; HUBER 2004, WILDT 2005). Ausgehend von einer Problemstellung, die auf Gewinnung neuer Erkenntnis gerichtet ist, entwickeln Studierende aktiv und selbstständig ein methodisches Vorgehen und setzen dieses zur Bearbeitung der Problemstellung um. Beim forschenden Lernen soll Wissenschaft als sozialer Prozess erfahren werden. Es geht um den Erwerb einer Forscherhaltung (vgl. HUBER 2004, 32 ff.; BAK 2009, 16; REINMANN 2009, 7 f.).

Im Folgendem soll an die Gedankengänge des forschenden Lernen angeknüpft werden und dabei eine handlungstheoretische Fundierung vorgenommen werden. Aus handlungstheoretischer Sicht liegt beim Lernen und Forschen eine Strukturgleichheit vor. Forschen und Lernen ist Handeln. Eine Handlung kann dabei durch die Komponenten Planung, Durchführung und Kontrolle beschrieben werden (vgl. u. a. STRATENWERTH 1988, 130f.; SLOANE 1999, 29; DILGER 2007, 25 ff.; GERHOLZ 2010, 105 ff.). Diese Elemente können nun als Forschungs- und Lernprozess modelliert werden. Forschungsprozesse können verkürzt betrachtet

⁹ HUBER hält fest, dass aufgrund der vielfältigen Verwendung des Konzeptes ‚forschendes Lernen‘ eine Unschärfe eingetreten ist und verwandte Ansätze wie Lernerzentrierung, problemzentriertes Lernen und Projektstudium Affinitäten zum forschenden Lernen aufzeigen (vgl. HUBER 2004, 32).

durch die Phasen (1) Problem, (2) Methode resp. Verfahren und (3) Ergebnis erfasst werden. Der Lernprozess, also die Perspektive des Studierenden, gestaltet sich dazu durch (1) Interesse, (2) Erkundung und (3) Reflexion. In der Abbildung 5 sind Forschungs- und Lernprozess strukturidentisch im Sinne eines Handlungsprozesses visualisiert.

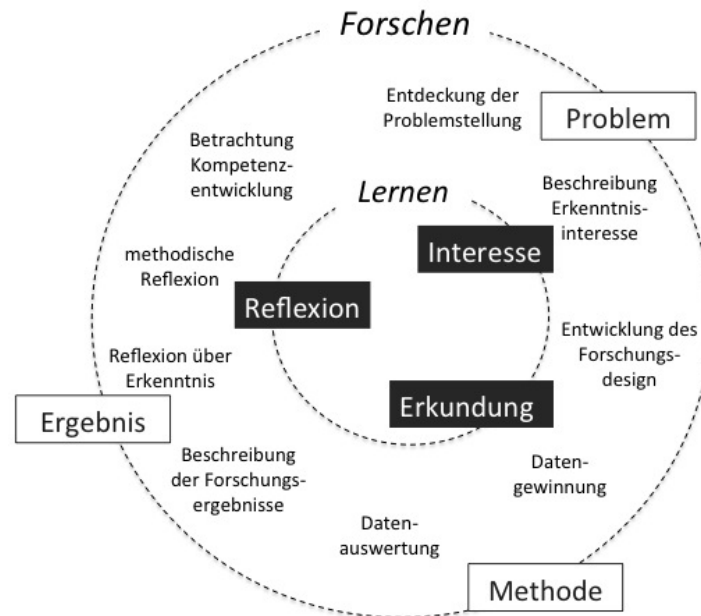


Abb. 5: Handlungstheoretische Fundierung forschenden Lernens

Der Forschungsprozess spiegelt den Erkenntnisprozess wider, der Lernprozess den Kompetenzentwicklungsprozess des Studierenden. Vor dem Hintergrund dieser Modellierung sind Lernsituationen auch immer Forschungssituationen. Die Basis für die Gestaltung von Lernsituationen stellen die Erkundungsfelder dar, die wiederum ‚typische‘ situative Settings von zukünftigen Handlungsfeldern zum Ausdruck bringen. Aus hochschuldidaktischer Perspektive können somit zwei Dimensionen des forschenden Lernens festgehalten werden, die das in Abschnitt 2.1 aufgezeigte Leitziel von Bachelor-Studiengängen – wissenschaftlich basierte Handlungskompetenz – aufnehmen:

- Einerseits werden die Studierenden auf ein forschungsorientiertes Vorgehen in ihren zukünftigen Handlungsfeldern – hochschuldidaktisch modelliert über die Erkundungsfelder – vorbereitet. Durch die Bearbeitung von Forschungsproblemen der potentiellen Handlungsfelder der Bachelor-Studierenden erfolgt ein inhaltlicher Erkenntniszuwachs.
- Andererseits geht es um die Förderung einer Haltung im Sinne eines wissenschaftlichen Denkens und Handelns. Es geht um den Aspekt der Persönlichkeitsbildung. Forschungshandeln ist als Lernhandeln und somit als permanenter Prozess des Erkenntniszuwachses resp. der Erkenntnisveränderung zu verstehen.

Diese beiden Dimensionen gestalten sich nun über die einzelnen Phasen der Forschungssituation resp. Lernsituation aus, wie es in Abbildung 5 aufgezeigt wird. Forschung beginnt dabei

mit der subjektiven Problemdefinition (vgl. SLOANE 1992, 43), d. h. nicht das Problem ist Ausgangspunkt des forschenden Lernens (vgl. dazu auch REINMANN 2009, 8), sondern das situative Setting des Erkundungsfeldes, das es den forschenden Lernern ermöglicht, eigenständig Probleme zu entdecken und darauf basierend ein Erkenntnisinteresse zu formulieren. Dabei geht es nicht im Sinne einer didaktischen Reduktion und Transformation darum, bereits erforschte Probleme hochschuldidaktisch aufzubereiten, sondern vielmehr für die Lernenden eine Situation zu modellieren in der sie ungefiltert und realitätsaffin den Erkundungsprozess als Forschungsprozess starten können. Die Problementdeckung und die Formulierung des Erkenntnisinteresses sind Bestandteil des Lernprozesses. Daran schließt sich die Erkundung an, indem der Studierende ein Forschungsdesign erstellt, Daten resp. Informationen erfasst und auswertet. Aus Sicht des Forschungsprozesses handelt es sich um das Element der Methodik. Daran schließt sich die Beschreibung der Ergebnisse an. Aus Perspektive des Lernprozesses geht es um die Reflexion des Erkenntniszuwachses (oder der Erkenntnisveränderung), der Methodik und der eigenen Kompetenzentwicklung.

3.2.3 Zusammenfassende Visualisierung

In der Abbildung 6 wird die konzeptionelle Idee der hochschuldidaktischen Adaption des Lernfeldkonzeptes auf universitäre Curricula aufgezeigt. Ausgangspunkt für die curriculare Gestaltung von Studiengängen sind die zukünftigen Handlungsfelder der Studierenden. Diese erfahren über die Ableitung von ‚typischen‘ situativen Settings eine hochschuldidaktische Adaption und münden in Erkundungsfeldern (EF). Ein berufliches Handlungsfeld kann sich dabei aus mehreren Erkundungsfeldern speisen.

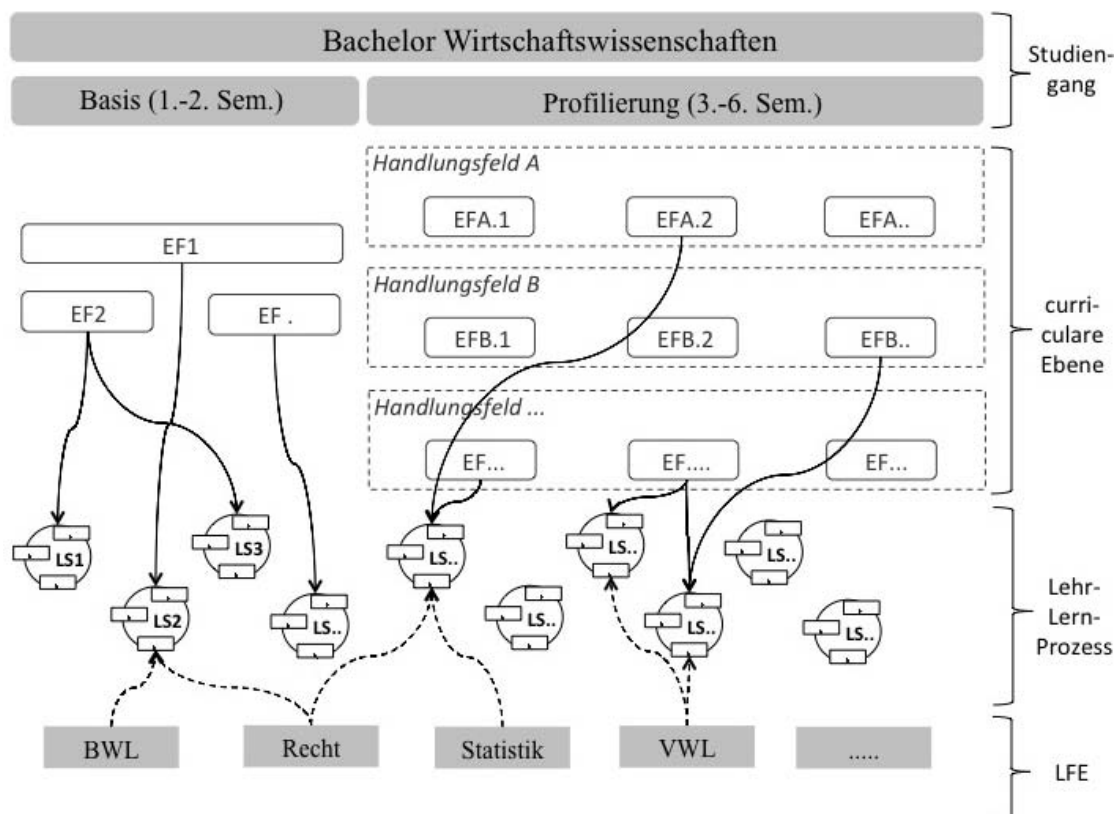


Abb. 6: Gesamtkonzeption universitärer Curricula in Logik des Lernfeldkonzepts

(EF = Erkundungsfeld, LS = Lernsituation, LFE = Lehr- und Forschungseinheit)

Exemplarisch wird hier ein wirtschaftswissenschaftlicher Bachelor-Studiengang aufgezeigt. Dieser setzt sich aus zwei Phasen – wie es in der deutschen Universitätslandschaft häufig zu beobachten ist – zusammen. Dahinter liegt die Idee, dass Studierende einer beruflichen Domäne – hier Wirtschaftswissenschaften – durchaus gleiche Erkundungsfelder (Basisphase) absolvieren werden, darüber hinaus aber auch Schwerpunkte (Profilerungsphase) im Sinne spezifischer beruflicher Handlungsfelder in der Domäne bilden können.¹⁰

In Weiterführung der curricularen Konzeption ist es die Aufgabe der Hochschullehrer, Lernsituationen im Sinne von Forschungssituationen zu entwickeln. Bezugspunkt stellen dabei die Erkundungsfelder dar. Dabei geht es im Sinne des forschenden Lernens um die autonome und erkundende Bearbeitung von Forschungssituationen. Hierbei werden die Inhalte der Domäne situiert. Lernen und Forschen stellen Handlungsprozesse dar, die der Studierende durchläuft. Die Entwicklung, Durchführung und Evaluation von Lernsituationen obliegt den Lehr- und Forschungseinheiten (LFE), die an einem Studiengang beteiligt sind. Dabei wird in Abbildung 6 visualisiert, dass nicht in jeder Lernsituation alle Lehr- und Forschungseinheiten

¹⁰ So könnte sich beispielhaft Erkundungsfeld 1 über Situationen speisen, die den Transitionsprozess in der Studieneingangsphase wiedergeben: ‚Im Studium orientieren‘. Erkundungsfeld 2 könnte sich über Situationen ausgestalten, die das Handlungsfeld ‚Geschäftsprozesse in und zwischen Unternehmen‘ erkennbar werden lassen. Hinsichtlich der Profilerungsphase könnte ein berufliches Handlungsfeld den Namen ‚Taxation and Accounting‘ haben. Dabei sei betont, dass es sich hier um beispielhafte Formulierungen handelt; für die konkrete Schneidung der Erkundungsfelder sind empirische Fundierungen notwendig.

involviert sind, sondern es vielmehr von den Erkundungsfeldern und deren situativen Settings und der Formulierung des Bedarfs der Studierenden im Lernprozess abhängt, welche Lehr- und Forschungseinheiten beteiligt sind.

4 Ausblick

Der Beitrag unterbreitet ein Angebot für die curriculare Gestaltung von Studiengängen in Hochschulen, das sich in der Logik des Lernfeldkonzeptes – welches originär aus der beruflichen Bildung stammt – entfaltet. Dabei muss bei der Adaption des Lernfeldkonzeptes auf den Hochschulkontext berücksichtigt werden, dass Bachelor- und Master-Studiengänge auf einem anderen Aggregationsniveau angesiedelt sind als berufliche Bildungsgänge. Während gerade im Bereich der dualen Ausbildung konkrete Berufsbilder existieren und somit eine berufliche Domäne vorliegt, muss für den Bereich der Studiengänge an Universitäten konstatiert werden, dass diese durchweg viel weniger eindeutig strukturiert sind.

Gerade im internationalen Vergleich, vorrangig in anglo-amerikanischen Ansätzen, wird deutlich, dass i. d. R. fach- bzw. domänenspezifische Vorgaben gemacht werden und eine mögliche Orientierung an Handlungsfeldern vielmehr als methodische Entscheidung gesehen wird und so außerhalb der curricularen Festlegung liegt. Lediglich im niederländischen Hochschulkontext lassen sich nach unserer Beobachtung vereinzelt vergleichbare curriculare Konzepte erkennen.

Vor dem Hintergrund der Adaption muss aus Sicht der hochschuldidaktischen Forschung auch ein stärkeres Augenmerk auf die Sequenzierungsfrage gelegt werden. Dabei geht es um die Frage, wie Module intern und innerhalb von Studiengängen zu strukturieren und sequenzieren sind. Dies ist nicht nur eine organisatorische, sondern vielmehr eine didaktische Fragestellung, die in Untersuchungen bisher nicht stärker thematisiert wurde.

Literatur

AKKREDITIERUNGSRAT (2010): Regeln für die Akkreditierung von Studiengängen und für die Systemakkreditierung. Online:

http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/Beschluesse_AR/Beschluss_Regeln_Studiengaenge_Systemakkreditierung_10122010.pdf (14-07-2011).

AQAS – AGENTUR FÜR QUALITÄTSSICHERUNG DURCH AKKREDITIERUNG VON STUDIENGÄNGEN (2008): Best Practice-Beispielmodule. Online: www.aqas.de (04-04-2008).

BMBF (2010): Bekanntmachung ‚Kompetenzmodellierung und Kompetenzerfassung im Hochschulsektor‘. Online: <http://www.bmbf.de/foerderungen/15285.php> (13-12-2010).

BOLOGNA-ERKLÄRUNG (1999): Der Europäische Hochschulraum. Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister, 19. Juni 1999, Bologna. Online: http://www.bmbf.de/pub/bologna_deu.pdf (20-05-2009).

BUNDESASSISTENTENKONFERENZ (BAK) (1970) (2009): Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen. Ergebnisse der Arbeit des Ausschusses für Hochschuldidaktik. Bielefeld.

BUSCHFELD, D./ DILGER, B./ LILIENTHAL, J. (2010): Forschungsorientiertes Lehren und Lernen in wirtschaftswissenschaftlichen Bachelor-Studiengängen. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung 5, 2, 63-86.

DILGER, B. (2007): Der selbstreflektierende Lerner. Eine wirtschaftspädagogische Rekonstruktion zum Konstrukt der „Selbstreflexion“. Paderborn.

DILGER, B./ GERHOLZ, K.-H./ SLOANE, P. F. E. (2008): Aktuelles Stichwort: Employability – Eine Begriffsannäherung vor dem Hintergrund der Bachelor-Studiengänge. In: Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik, 23. Jg. 2008, H. 45, 83-112.

DÖRNER, D. (1979): Problemlösen als Informationsverarbeitung. 2. Aufl. Stuttgart.

EULER, D. (2005): Forschendes Lernen. In: SPOUN, S./ WUNDERLICH, W. (Hrsg.): Studienziel Persönlichkeit – Beiträge zum Bildungsauftrag der Universität heute. Frankfurt, 253-271.

EULER, D./ BAUER-KLEBL, A./ GOMEZ, J./ KELLER, M./ WALZIK, S. (2009): Integration von Sozialkompetenzen in Curricula. In: EULER, D. (Hrsg.): Sozialkompetenzen in der beruflichen Bildung. Didaktische Förderung und Prüfung. Bern u. a., 61-116.

FROMMBERGER, D./ REINISCH, H. (2004): Der Lernfeldansatz im Kontext des internationalen curriculumtheoretischen Diskurses und ausgesuchter Curriculumstrategien in Europäischen Ländern. In: BUSIAN, A./ DREES, G./ LANG, M. (Hrsg.): Mensch – Bildung – Beruf. Herausforderungen an die Berufspädagogik. Festschrift zum 60. Geburtstag von Günter Pätzold. Bochum, 162-176.

FÜRSTENAU, B. (1994): Komplexes Problemlösen im betriebswirtschaftlichen Unterricht. Wiesbaden.

GERHOLZ, K.-H. (2010): Innovative Entwicklung von Bildungsorganisationen. Eine Rekonstruktionsstudie zum Interventionshandeln in universitären Veränderungsprozessen. Paderborn.

GERHOLZ, K.-H./ SLOANE, P. F. E. (2008): Der Bolognaprozess aus curricularer und hochschuldidaktischer Perspektive – Eine Kontrastierung von beruflicher Bildung und Hochschulbildung auf der Bachelor-Stufe. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online. Ausgabe 14, 1-24. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe14/gerholz_sloane_bwpat14.pdf (15-03-2011).

GEORG, W./ SATTEL, U. (1995): Arbeitsmarkt, Beschäftigungssystem und Berufsbildung. In: ARNOLD, R./ LIPSMEIER, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Opladen, 123-141.

LIPSMEIER, A. (2000): Lernfeldorientierung im Kontext curricularer Besitzstände. In: BADER, R. / SLOANE, P. F. E. (Hrsg.): Lernen in Lernfeldern. Theoretische Analysen und Gestaltungsansätze zum Lernfeldkonzept. Markt Schwaben, 181-204.

HANF, G./ REIN, V. (2007): Nationaler Qualifikationsrahmen - eine Quadratur des Kreises? Herausforderungen und Fragestellungen im Spannungsfeld von Politik, Berufsbildung und Wissenschaft In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 4. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe11/hanf_rein_bwpat11.pdf (05-03-2008).

HARTIG, J./ KLIEME, E. (2006): Kompetenz und Kompetenzdiagnostik. In: SCHWEIZER, K. (Hrsg.): Leistung und Leistungsdiagnostik. Berlin, 127-143.

HILLAGE, J./ POLLARD, E. (1998): Employability: developing a Framework for policy analysis. DfEE Research Report RR 85, November 1998, Department for Education and Employment. London.

HUBER, L. (1991): Fachkulturen. Über die Mühen der Verständigung zwischen den Disziplinen. In: Neue Sammlung, Vierteljahres-Zeitschrift für Erziehung und Gesellschaft, Jg. 31, Nr. 1, 3-24.

HUBER, L. (1995): Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung. In: HUBER, L. (Hrsg.): Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule, Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 10. Stuttgart, Dresden, 114-138.

HUBER, L. (2004): Forschendes Lernen – 10 Thesen zum Verhältnis von Forschung und Lehre aus der Perspektive des Studiums. Die Hochschule, 2, 29-49.

KEHM, B. M./ TEICHLER, U. (2006): Mit Bachelor- und Masterstudiengängen und -abschlüssen wohin? Eine Zwischenbilanz zum Bolognaprozess. In: Das Hochschulwesen. Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik, H. 2, 57-67.

KLAFKI, W. (1984): Thesen zur Wissenschaftsorientierung im Unterricht. In: Pädagogische Rundschau, 38. Jg., H. 1, 79-87.

KMK – SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (2000): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Online: <http://www.kmk.org/doc/publ/handreich.pdf> (03-03-2008).

KMK – SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (2003a): Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Online: <http://www.kmk.org/hschule/strukturvorgaben.pdf> (03-03-2008).

KMK – SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (2003b): 10 Thesen zu Bachelor- und Masterstruktur in Deutschland. Online: <http://www.kmk.org/doc/beschl/BMThesen.pdf> (03-02-2008).

KMK – SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (2004): Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktsystemen und die Modularisierung von Studiengängen. Online: <http://www.kmk.org/doc/beschl/leistungspunktsysteme.pdf> (03-04-2008).

KRAUS, K. (2007a): Employability – ein neuer Schlüsselbegriff. In: Panorama Nr. 6, 4-5, Online: <http://www.panorama.ch/pdf/2007/pan076d04.pdf> (10-03-2011).

KRAUS, K. (2007b): Beruflichkeit, Employability und Kompetenz. Konzepte erwerbspädagogischer Pädagogik in der Diskussion. In: DEHNBOSTEL, P./ ELSHOLZ, U./ GILLEN, J. (Hrsg.): Kompetenzerwerb in der Arbeit. Berlin, 235-248.

KREMER, H.-H./ SLOANE, P.F.E. (2001): Lernfelder implementieren. Zur Entwicklung und Gestaltung fächer- und lernortübergreifender Lehr-/Lernarrangements im Lernfeldkonzept. Paderborn.

NBEA (2001): National Standards for Business Education. What America's students should know and be able to do in Business. Reston.

NORTH, K./ GÜLDENBERG, S. (2008): Produktive Wissensarbeit(er). Antworten auf die Management-Herausforderung des 21. Jahrhunderts. Wiesbaden.

PLETL, R./ SCHINDLER, G. (2007): Umsetzung des Bologna-Prozesses. Modularisierung, Kompetenzvermittlung, Employability. In: Das Hochschulwesen. Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik, H. 2, 34-38.

REETZ, L. (1984): Wirtschaftsdidaktik – Eine Einführung in die Theorie und Praxis wirtschaftsberufliche Curriculumentwicklung und Unterrichtsgestaltung. Bad Heilbrunn.

REETZ, L. (2000): Handlung, Wissen und Kompetenz als strukturbildende Merkmale von Lernfeldern. In: BADER, R./ SLOANE, P. F. E. (Hrsg.): Lernen in Lernfeldern. Theoretische Analysen und Gestaltungsansätze zum Lernfeldkonzept. Paderborn, 141-153.

REETZ, L. (2003): Prinzipien der Ermittlung, Auswahl und Begründung relevanter Lernziele und Inhalte. In: KAISER, F.-J. / KAMINSKI, H. (Hrsg.): Wirtschaftsdidaktik. Bad Heilbrunn, 99-124.

REINISCH, H. (1999): Probleme „lernfeldorientierter“ Curriculumentwicklung und -implementation. Eine historisch-systematische Analyse aus wirtschaftspädagogischer Sicht. In: HUISINGA, R./ LISOP, I./ SPEIER, H.-D. (Hrsg.): Lernfeldorientierung. Konstruktion und Unterrichtspraxis. Frankfurt a. M., 85-119.

REINISCH, H. (2003): Zu einigen curriculumtheoretischen Implikationen des Lernfeldansatzes. Überlegungen anlässlich der Beiträge von CLEMENT, KREMER, SLOANE und TRAMM in bwp@ Ausgabe 4. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 4. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe4/reinisch_bwpat4.shtml (13-06-2011).

REINMANN, G. (2009): Wie praktisch ist die Universität? Vom situierten zum forschenden Lernen mit digitalen Medien. Online: http://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2009/08/Artikel_Forschendes_situiertes_Lernen09.pdf (12-08-2011).

ROBINSON, S. B. (1975): Bildungsreform als Revision des Curriculum. Neuwied, Berlin.

ROTH, H. (1975): Stimmen die deutschen Lehrpläne noch? In: ACHTENHAGEN, F./ MEYER, H. L. (Hrsg.): Curriculumrevision. Möglichkeiten und Grenzen. 4. Aufl. München, 47-56.

SEEBER, S./ NICKOLAUS, R./ WINTHER, E./ ACHTENHAGEN, F./ BREUER, K. (2010): Kompetenzdiagnostik in der Berufsbildung. Begründung und Ausgestaltung eines Forschungsprogramms. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Beilage zu 1/2010, 1-15.

SCHOMBURG, H./ TEICHLER, U. (2007): Potentiale der professionellen Relevanz des universitären Bachelor – einige Überlegungen auf der Basis des internationalen Vergleichs. In: Das Hochschulwesen. Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik, H. 1, 25-32.

SLOANE, P. F. E. (1992): Modellversuchsforschung. Überlegungen zu einem wirtschaftspädagogischen Forschungsansatz. Köln.

SLOANE, P. F.E. (1999): Situationen gestalten. Von der Planung des Lehrens zur Ermöglichung des Lernens. Markt Schwaben.

SLOANE, P. F. E. (2001): Lernfelder als curriculare Vorgabe. In: BONZ, B. (Hrsg.): Didaktik der beruflichen Bildung. Hohengehren, 187-203.

SLOANE, P. F. E. (2003): Schulnahe Curriculumentwicklung. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 4. Online:
http://www.bwpat.de/ausgabe4/sloane_bwpat4.pdf (05-03-2008).

SLOANE, P. F. E. (2007): Bildungsstandards in der beruflichen Bildung. Wirkungssteuerung beruflicher Bildung. Paderborn.

SLOANE, P. F. E. (2008): Der Nationale Qualifikationsrahmen für Deutschland. Zur Entwicklung des Deutschen Qualifikationsrahmens. Bielefeld.

SPOUN, S./ WUNDERLICH, W. (2005): Prolegomena zur akademischen Persönlichkeitsbildung: Die Universität als Wertevermittlerin. In: SPOUN, S./ WUNDERLICH, W. (Hrsg.): Studienziel Persönlichkeit – Beiträge zum Bildungsauftrag der Universität heute. Frankfurt, 17-32.

STRATENWERTH, W. (1988): Handlung und System in Modellen der Wirtschaftspädagogik und Wirtschaftsdidaktik - dargestellt am Beispiel eines Strukturmodells der Lernsituation. In: TWARDY, M./ ACHTENHAGEN, F. u. a. (Hrsg.): Handlung und System. Düsseldorf, 123-138.

TEICHLER, U. (2005): Berufliche Relevanz und Bologna Prozess. In: WELBERS, U./ GAUS, O. (Hrsg.): The Shift from Teaching to Learning. Bielefeld, 314-320.

TENNANT, M./ MCMULLEN, C./ KACZYNSKI, D. (2010): Teaching, Learning and Research in Higher Education. A Critical Approach. New York.

TENORTH, H.-E. (2000): Kanon: Prinzipien, Selektivität und Willkür. Differenz und Gleichheit in Lehrplänen. In: SCHLÖMERKEMPER, J. (Hrsg.): Differenzen: über die politische und pädagogische Bedeutung von Ungleichheiten im Bildungswesen. Weinheim, 21-32.

TRAMM, T. (2002): Zur Relevanz der Geschäftsprozessorientierung und zum Verhältnis von Wissenschafts- und Situationsbezug bei der Umsetzung des Lernfeldansatzes im kaufmännischen Bereich. In: SLOANE, P. F. E./ BADER, R. (2002): Bildungsmanagement im Lernfeldkonzept. Curriculare und organisatorische Gestaltung. Paderborn, 41-62.

WILLKE, H. (1998): Organisierte Wissensarbeit. In: Zeitschrift für Soziologie, 27. Jg., H. 3, 161-177.

WILLKE, H. (2001): Systemisches Wissensmanagement. Stuttgart.

WISSENSCHAFTSRAT (2000): Empfehlungen zur Einführung neuer Studienstrukturen und -abschlüsse (Bakkalaureus/Bachelor – Magister/Master) in Deutschland. Online: <http://www.wissenschaftsrat.de/texte/4418-00.pdf> (21-01-2009).

WILDT, J. (2009): Forschendes Lernen: Lernen im ‚Format‘ der Forschung. In: Journal Hochschuldidaktik 2/2009. Online: http://www.hdz.tu-dortmund.de/fileadmin/JournalHD/2009_2/2009_2_Wildt.pdf (15-08-2011).

Dieser Beitrag wurde dem *bwp@*-Format: **DISKUSSIONSBEITRÄGE** zugeordnet.

Zitieren dieses Beitrages

GERHOLZ, K.-H./ SLOANE, P. F. E. (2011): Lernfelder als universitäres Curriculum? – Eine hochschuldidaktische Adaption. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 20, 1-23. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe20/gerholz_sloane_bwpat20.pdf (19-11-2011).

Die Autoren



Dr. KARL-HEINZ GERHOLZ

Institut für Bildungswissenschaft und Medienforschung,
FernUniversität in Hagen

Universitätsstr. 11, 58084 Hagen

E-mail: [Karl-Heinz.Gerholz \(at\) FernUniversitaet-Hagen.de](mailto:Karl-Heinz.Gerholz@FernUniversitaet-Hagen.de)

Homepage: <http://IfBM.fernuni-hagen.de/lehrgebiete/BWP/wir-uber-uns>



Prof. Dr. PETER F. E. SLOANE

Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik I, Universität Paderborn

Warburgerstraße 100, 33098 Paderborn

E-mail: psloane@notes.upb.de

Homepage: <http://upb.de/wipaed>

Motive, Erwartungen und Bilanz aus „Vätersicht“

Abstract

Seit wesentliche Teile der Berufsbildung durch das Berufsbildungsgesetz strukturiert werden, versuchte die KMK vergeblich, Curricula der Lernorte Berufsschule und Ausbildungsbetrieb einheitlich zu gestalten. Aber die Länderseite sah sich auch schon erheblicher Kritik bei der Gestaltung des schulischen Teils der Berufsausbildung ausgesetzt: die Ausbildung galt als theorie- und inhaltslastig, die Fächer orientierten sich nur an Wissenschaftsdisziplinen und den Auszubildenden gelang der Transfer auf betriebliche und gesellschaftliche Anforderungen unzureichend.

1992 beginnt die Überarbeitung der „Handreichung“ für die Gestaltung von KMK-Rahmenlehrplänen durch eine Arbeitsgruppe aus 15 Ländern (zu der auch der Autor gehörte). Diese wird 1999 vom Unterausschuss Berufliche Bildung der KMK beschlossen. Als Ziel der Berufsausbildung wird „Handlungskompetenz“ definiert, aufgefächert in 5 Dimensionen. Inhalte werden nur beispielhaft angegeben. Etwa 15 Lernfelder orientieren sich an Handlungs- und Geschäftsprozessen. Diese „Philosophie“ findet sich aktuell wieder im DQR (Deutscher Qualifikationsrahmen), so dass sich das Lernfeldkonzept in alle Bildungsbereiche verbreiten dürfte.

Konkrete Folgen (am Beispiel Hamburgs): KMK-Rahmenlehrpläne werden von den Ländern direkt übernommen; auf schulischer Ebene erfolgt die Konkretisierung im Rahmen der Lernortkooperation. Die bisherigen berufsspezifischen Fächer werden ersetzt durch Lernfelder. Aus allgemeinbildenden Fächern werden berufsübergreifende. Statt Wochenstundentafeln gibt es pauschalierte Bildungsgangstundentafeln. Lehrerteams organisieren den Unterricht selbständig. Es werden Lernfeldräume eingerichtet.

Problematisch bleiben das Fehlen eines integrierten Bildungsplanes (der auch die berufsübergreifenden Fächer einbezieht), die Gestaltung der Abschlussprüfungen und der zu langsame Bewusstseinswandel bei den Lehrkräften (woran die Wissenschaft nicht ganz unschuldig ist).

1 Die Entwicklung des Lernfeldkonzeptes - eine Aufgabe für „Gestalter“

1.1 Föderalismus als Herausforderung für die Gestaltung der Berufsbildung

In der Bundesrepublik Deutschland hat die „Kulturhoheit der Länder“ Verfassungsrang, allerdings wird Berufsbildung nur begrenzt dem Bereich Kultur zugeordnet (Art. 70 und 74 GG). Demnach hat der Bund die Gestaltungshoheit für die bundeseinheitliche formale Gestaltung der Berufe nach Berufsbildungsgesetz (BBiG) sowie die curriculare Gestaltung der Ausbildung am Lernort Ausbildungsbetrieb. Die Länder gestalten die Ausbildung am Lernort Berufsschule, wobei durch Rahmenvereinbarungen der KMK auch hier eine weitgehende Bundeseinheitlichkeit sichergestellt wird. Die Regeln für die strukturelle und inhaltli-

che Abstimmung der beiden Lernorte wurden 1972 im „Gemeinsamen Ergebnisprotokoll von Bund und Ländern (GEP 72)“ vereinbart. Die Anwendung des GEP 72 war mitunter schwierig. Letztlich hat es aber immer Lösungen gegeben, weil sich alle Seiten zu konsensuellem Verhalten verpflichtet sahen und auch rechtlich bisher keine Alternativen zu sehen waren.

Wenn die KMK bundesweite Innovation anstoßen will, benötigt sie dafür die personellen und sachlichen Ressourcen der Länder. Ihr eigenes Budget reicht im Wesentlichen zur Erfüllung von Sekretariatsfunktionen. Sie verfügt nicht (wie z.B. das Bundes-Bildungsministerium mit der Dienststelle Bundesinstitut für Berufliche Bildung (BIBB)) über eigene Forschungskapazitäten und kann auch nur selten Forschungsaufträge (wie z.B. zur Einführung von Bildungsstandards) vergeben.

1.2 Mangelhafte Gestaltung des schulischen Teils der Berufsbildung

Da die berufliche Erstausbildung an den beiden Lernorten Ausbildungsbetrieb und Berufsschule stattfindet, hätte es nahe gelegen, die jeweiligen Bildungsziele nicht nur formal abzustimmen, sondern ein gemeinsames „Grundraster“ für beide Lernorte zu entwickeln. Dies scheitert aber nach mehrjährigen Bemühungen 1980 an der Weigerung des Bundes, die im Wesentlichen die Haltung der Sozialpartner widerspiegelt. Die Länderseite entwickelt deshalb weiterhin KMK-Rahmenlehrpläne, aus denen dann in meist aufwendigen Verfahren Landeslehrpläne für den berufsspezifischen Teil der Ausbildung am Lernort Berufsschule entwickelt werden. Um eine gewisse Einheitlichkeit zumindest der KMK-Rahmenlehrpläne zu gewährleisten, wird eine „Handreichung“ erarbeitet („Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmungen mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe). Die aus den KMK-Rahmenlehrplänen dann abgeleiteten Landeslehrpläne und Stundentafeln weisen oft erhebliche Unterschiede auf.

Generell wird in den achtziger Jahren dann die Gestaltung der Ausbildung in der Berufsschule kritisiert.

- Die Aufteilung „Kompetenzerwerb durch Theorie“ für die Berufsschule und „Kompetenzerwerb durch Praxis“ für den Ausbildungsbetrieb sei angesichts des zunehmenden Ineinandergreifens von Theorie und Praxis nicht sinnvoll.
- Die Fächer orientieren sich an Wissenschaftsdisziplinen, seien deshalb praxisfern und der Transfer „Theorie“ (Berufsschule) – „Praxis“ (Ausbildungsbetrieb) gelinge nur unzureichend.
- Die KMK-Rahmenlehrpläne und die Landeslehrpläne seien inhaltslastig und bezögen sich fast ausschließlich auf den Erwerb kognitiver Kompetenzen, während doch personale Kompetenzen in Beruf und Gesellschaft zunehmend an Bedeutung gewinnen. Das finde seinen Niederschlag dann auch in Leistungsmessungen, die sich fast nur auf Wissen und Fertigkeiten bezögen, in extremer Form dann als Multiple-Choice-Tests.

- Die Curricula seien oft veraltet, weil die detaillierten Inhalte eine oft nur so geringe „Haltbarkeitsdauer“ hätten, dass die wegen hohen Aufwandes nur in großen Zeitabständen erfolgenden Aktualisierungen damit nicht Schritt hielten.

1.3 Überarbeitung der „Handreichung“ für den schulischen Teil der Berufsausbildung

Angesichts dieser Situation beschließt der zuständige Unterausschuss für Berufliche Bildung der KMK (UABBi) 1992 eine Überarbeitung der „Handreichung“. Ziel war

- eine Orientierung an Kompetenzen („outcome“) statt an Inhalten („input“) und am „Lernen durch Handeln“
- die Orientierung an Produktions- und Geschäftsprozessen statt an Wissenschaftsdisziplinen
- die Sicherstellung einer längeren Gültigkeitsdauer und die Möglichkeit zur Berücksichtigung regionaler Besonderheiten durch weniger detaillierte curriculare Vorgaben.

In etwa zeitgleich hatten Bund und Länder begonnen, als Ergänzung zum Einzelhandelskaufmann einen „Kaufmann für Warenwirtschaft“ zu entwickeln, der dreijährig angelegt war und letztlich den zweijährigen Beruf Verkäufer überflüssig machen sollte. Daraus wurde dann bekanntlich nichts, aber die Länder-Sachverständigen hatten für diesen Beruf einen KMK-Rahmenlehrplan entwickelt, der nach „Handlungslernfeldern“ strukturiert war und viele Anregungen zur Überarbeitung der „Handreichung“ gab.

In der Arbeitsgruppe zur Überarbeitung der KMK-Handreichung waren 15 der 16 Länder vertreten. Ganz überwiegend handelte es sich dabei um „Gestalter“, womit Menschen aus Ministerien und Landesinstituten gemeint sind, die sich im Wesentlichen um die curriculare Gestaltung von Bildungsgängen kümmern. Die Gruppe der „Aufsichten“, die eher Einhaltung von Curricula und die Ressourcen zuständig ist, war nur mit zwei Personen vertreten. Die nur schwache Beteiligung der bei einer holzschnittartigen Betrachtung eher strukturkonservativen Aufsichten dürfte mit dazu beigetragen haben, dass bei der Überarbeitung der Handreichung mit dem Lernfeldkonzept ein sehr großer Schritt gewagt wurde, in der Umsetzung aber auch nicht unbeträchtliche Herausforderungen zu bewältigen waren.

Die Mitglieder der Arbeitsgruppe nahmen für sich in Anspruch, den „mainstream“ der wissenschaftlichen Diskussionen in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zu kennen. Sie hatten in der Erarbeitungsphase auch häufiger Kontakt zu ihnen bekannten Vertretern der Disziplin und brachten oft sehr widersprüchliche oder hinsichtlich der Umsetzungsmöglichkeiten zum Teil völlig realitätsferne Anregungen in die Diskussionen ein. Das Verfahren insgesamt kann man als nicht einfach bezeichnen, weil letztlich alle Ländervertreter im Konsens den Überarbeitungsentwurf erstellen sollten.

2 Das Lernfeldkonzept - versteckt in der „Handreichung“ der KMK

2.1 Rechtlich niedrigschwelliges Konstrukt

Die Arbeitsgruppe legte 1996 eine überarbeitete „Handreichung“ vor, in die relativ unscheinbar das eingebettet war, was man als „Lernfeldkonzept“ bezeichnet. Die Handreichung (und damit auch das Lernfeldkonzept) ist – wie alles, was die KMK beschließt – eine Empfehlung, die dadurch ihr politisches Gewicht erhält, dass alle Länder versprechen, sich an sie zu halten, und die ihr rechtliches Gewicht erst erhält, wenn jedes Land für sich das Konzept in länderspezifische Vorschriften, Verordnungen oder gar Gesetze einbaut. Der UABBi hat den Entwurf der Handreichung sofort zur Erprobung freigegeben, so dass sie zwischen November 1996 und März 1998 gleich für 32 Neuordnungs- oder Aktualisierungsverfahren Anwendung finden konnte. Außerdem wurde ein Prüfraster erstellt, mit dem der UABBi feststellt, ob von Länderexperten erstellte Entwürfe für neue KMK-Rahmenlehrpläne den Bedingungen des Lernfeldkonzepts genügen.

Nach Auswertung der Erfahrungen in den Neuordnungsverfahren und nach ein paar Verzögerungen wegen Bedenken aus zwei Ländern hat dann der UABBi der KMK am 05.02.1999 die neue Handreichung beschlossen. Sie wurde inzwischen ein paar Mal geändert (zuletzt im September 2007), allerdings nur redaktionell, nicht substantiell.

Das erneute Angebot an den Bund, künftig nach dem Lernfeldkonzept einen „Integrierten Bildungsplan“ für beide Lernorte zu erstellen, blieb ohne Reaktion. Immerhin enthält die „Handreichung“ die Option, Lernfelder an den Berufsbildpositionen der Ausbildungsordnung zu orientieren, sofern diese nach Arbeits- und Geschäftsprozessen strukturiert sind.

2.2 Dimensionen der Handlungskompetenz

Das Lernfeldkonzept besteht im Kern aus Maßnahmen, die Auszubildende dabei hilft Handlungskompetenz zu erwerben. Diese wird in einem sehr umfassenden Sinn verstanden „als Bereitschaft und Befähigung des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten“ (KMK 2007, 10 f). Handlungskompetenz wird dann differenziert in sechs Dimensionen:

- Fachkompetenz (Lösung von Aufgabenstellungen und deren Beurteilung)
- Humankompetenz (Selbständigkeit und selbstbestimmte Bindung an Werte)
- Sozialkompetenz (Verantwortung und Solidarität)
- Methodenkompetenz (planmäßiges Vorgehen)
- Kommunikative Kompetenz (Wahrnehmung und Darstellung)
- Lernkompetenz (Nutzung von Lerntechniken und –strategien).

Der wissenschaftliche Gebrauch des Begriffes Handlungskompetenz ist ebenso schillernd wie der der einzelnen Dimensionen (z.B. WEINERT 2001, KLIEME 2007, EU 2008). Auch die

Verwendung anderer Begrifflichkeiten für einzelne Dimensionen (wie Sachkompetenz statt Fachkompetenz oder Personale bzw. Selbstkompetenz statt Humankompetenz) wurde diskutiert, fand aber letztlich keine Zustimmung. Auch matrixartige Auffächerungen der Handlungskompetenz nach Umgangsbereichen (Sachen, andere Personen, eigene Person) und Bloomschen Taxonomiegruppen (Kognition, Fertigkeiten, Affektion) wurden als zu komplex und nicht vermittelbar angesehen (siehe auch EULER 2010, 322). Wichtig erschien vor allem, dass der Begriff der Handlungskompetenz und seiner Dimensionen anschaulich, praktikabel und widerspruchsfrei definiert wurde.

2.3 Anzahl und Gestaltung der Lernfelder

KMK-Rahmenlehrpläne sind nach Lernfeldern strukturiert. „Lernfelder sind durch Ziel, Inhalte und Zeitrichtwerte beschriebene thematische Einheiten, die an beruflichen Aufgabstellungen und Handlungsfeldern orientiert sind und den Arbeits- und Geschäftsprozess reflektieren“ (KMK 2007, 17). Im Einzelnen:

- Der Name eines Lernfeldes soll Aufschluss über die zu erwerbende Handlungskompetenz geben.
- Die Anzahl an Lernfelder ist nicht vorgegeben. Sie soll sich aus der sachgerechten Zusammenfassung betrieblicher Abläufe ergeben. Bei dreijährigen Berufen sind für den berufsspezifischen Unterricht an der Berufsschule oft 880 Stunden vorgesehen. Häufig schwankt die Zahl der Lernfelder um 15 mit einem Unterrichtsvolumen von jeweils 40 – 80 Stunden.
- Ziele werden mit einem recht hohen Abstraktionsgrad beschrieben, um z.B. rechtliche und technologische Weiterentwicklungen erfassen und regionale Besonderheiten berücksichtigen zu können. Bei der Zielformulierung sollen alle Dimensionen der Handlungskompetenz Berücksichtigung finden.
- Inhalte beschreiben den Mindestumfang zur Erfüllung des Lernfeldziels, haben also weder Beliebigkeitscharakter noch fachwissenschaftlichen Vollständigkeitsanspruch.

3 Konsequenzen des Lernfeldkonzepts - am Beispiel Hamburgs

Über das primäre Ziel, den Expertengruppen eine Hilfestellung bei der Formulierung von KMK-Rahmenlehrplänen zu geben, hat sich das Lernfeldkonzept inzwischen weit hinaus entwickelt und vielfältige direkte und indirekte Konsequenzen für die Gestaltung der Berufsbildung bewirkt. Da die Folgen in den Ländern nicht ganz einheitlich sind, erfolgt zur Vermeidung einer Überfrachtung mit Eindrücken eine Fokussierung auf das Land Hamburg.

3.1 Verbindlichkeit und Konkretisierung des KMK-Rahmenlehrplans

Nachdem die ersten KMK-Rahmenlehrpläne nach dem Lernfeldkonzept erschienen waren, haben einige Länder (wie Hamburg) diese direkt als Landeslehrpläne übernommen. In anderen Ländern ist dies dann später geschehen.

Der Charakter eines Rahmen-Lehrplans mit oft knappen und abstrakten Formulierungen bringt es mit sich, dass auf schulischer Ebene oder auch schulübergreifend Konkretisierungen vorgenommen werden. Dafür sind handlungsorientierte Lernarrangements zu entwickeln, was häufig im Rahmen von Lernortkooperationen geschieht.

Nach Abschluss eines Neuordnungsverfahrens für einen Beruf wird regelmäßig vom Landesinstitut des jeweils federführenden Landes ein Seminar für Teilnehmer aus allen Bundesländern angeboten, um gemeinsam Vorschläge für handlungsorientierte Lernarrangements zu entwickeln.

3.2 Studentafel und Fächer

Mit der Einführung des Lernfeldkonzeptes wurden zunächst die wissenschaftsbezogenen Fächerbezeichnungen obsolet. An ihre Stelle traten in einigen Fällen die Lernfelder. Die Studentafel und das Zeugnis führten also sämtliche Lernfelder auf und zusätzlich noch die berufsübergreifenden Fächer. Die große Anzahl und das unterschiedliche Volumen der Lernfelder wurde aber von den meisten Ländern als wenig praktikabel für Studentafeln und Zeugnisse angesehen. Zudem hätte man zur Ermittlung der Berufsschulnote für den Ausweis im Kammerzeugnis womöglich noch Gewichtungen vornehmen müssen. Hier entschied man sich für das „Bündelungskonzept“, bei dem die Lernfelder in drei bis vier handlungsbezogenen Fächern „gebündelt“ werden. In einem Anhang enthalten Studentafeln und Zeugnisse dann in der Regel noch eine Liste aller Lernfelder, oft auch noch mit Noten für die einzelnen Lernfelder.

Im Übrigen ist die Gestaltung von Studentafeln und Zeugnissen hinsichtlich anderer Elemente in den Ländern uneinheitlich. Hamburg z.B. hat „Bildungsgangstudentafeln“ entwickelt, die neben dem oben beschriebenen Bündelungskonzept eine Reihe weiterer, aus dem Lernfeldkonzept abgeleiteter Veränderungen enthält:

- Die Unterrichtsstunden werden nicht mehr wochenweise, sondern pauschal für die gesamte Dauer der Ausbildung ausgewiesen. Die Verteilung der Stunden auf Fächer bzw. Lernfelder ist Sache der Schule. Bei einer epochalen oder projektorientierten Unterrichtsorganisation brauchen auch nicht alle Fächer je Unterrichtszeitraum angeboten zu werden.
- Fachenglisch wird dem berufsspezifischen Lernbereich I zugewiesen und auf dem Zeugnis zusammen mit der Niveauangabe nach dem „Europäischen Rahmen für Sprachen“ ausgewiesen.
- Die Schulkonferenz entscheidet über die Aufteilung des pauschal angegebenen Stundenvolumens des berufsübergreifenden Lernbereichs II. Die berufsübergreifenden Fächer (der Begriff „allgemein bildend“ wird nicht mehr verwendet) werden curricular in Bezug gesetzt zu den berufsspezifischen. Denkbar ist, dass einzelne Fächer der Studentafel auch überhaupt nicht angeboten werden.

Tabelle 1: **Beispiel: Bildungsgangstudentenafel „Kaufmann im Einzelhandel“ (Hamburg, 2004)**

Beruf: Kaufmann im Einzelhandel / Kauffrau im Einzelhandel		
Ausbildungsdauer:	3 Jahre	
Organisation:	Tagesform / Blockform	
Organisationsfrequenz/Basisfrequenz:	28 / 22 Personen je Klasse	
Grundstunden:	12 Unterrichtsstunden je Woche (bei Tagesform) 34 Unterrichtsstunden je Woche (bei Blockform)	
Erprobung ab:	1. 8. 2004	
Lernbereiche, Unterrichtsfächer und Wahlpflichtbereich	Unterrichtsstunden	Zugeordnete Lernfelder des KMK-Rahmenlehrplans
Lernbereich I	1000	
Warenverkauf	280	2, 4, 5, 10, 12
Kaufmännische Steuerung	300	6, 7, 8, 9, 11
Betriebsgestaltung	300	1, 3, 13, 14
Fachenglisch	120	
Lernbereich II	440	
Sprache und Kommunikation		
Wirtschaft und Gesellschaft		
Wahlpflicht		
Summe der Schülergrundstunden	1440	

KMK-Rahmenlehrplan				
Lernfelder		Zeitrichtwerte		
		1. Jahr	2. Jahr	3. Jahr
01	Das Einzelhandelsunternehmen repräsentieren	80		
02	Verkaufsgespräche kundenorientiert führen	80		
03	Kunden im Servicebereich Kasse betreuen	80		
04	Waren präsentieren	40		
05	Werben und den Verkauf fördern	40		
06	Waren beschaffen		60	
07	Waren annehmen, lagern und pflegen		60	
08	Geschäftsprozesse erfassen und kontrollieren		60	
09	Preispolitische Maßnahmen vorbereiten und durchführen		40	
10	Besondere Verkaufssituationen bewältigen		60	
11	Geschäftsprozesse erfolgsorientiert steuern			80
12	Mit Marketingmaßnahmen Kunden gewinnen und binden			60
13	Personaleinsatz planen und Mitarbeiter führen			60

14	Ein Unternehmen gründen und entwickeln			80
	Summe	320	280	280

3.3 Lehrerteaming und Lernfeldräume

Eine weitere Konsequenz des Lernfeldkonzepts ist der unterrichtliche Einsatz von Lehrerteams. Diese sind schon in der „Handreichung“ vorgesehen (KMK 2007, 18), vor allem weil flexibilisierte Stundentafeln auf der Basis von Lernfeldern zu erheblichen Abstimmungsbedarfen zwischen den Lehrkräften führen. Hinzu kommt speziell für Hamburg, dass die für eine Klasse insgesamt zur Verfügung stehende Lehrerarbeitszeit nach dem Arbeitszeitmodell zwischen den Lehrkräften selbst aufgeteilt werden kann auf unterrichtliche, konzeptionelle und sonstige Tätigkeiten.

Eine notwendige, aber besonders schwierig umzusetzende Konsequenz ist die Einrichtung von „Lernfeldräumen“, also Unterrichtsräumen, in denen handlungsorientierter Kompetenzerwerb in einer Mischung von Theorie und Praxis ermöglicht wird. Dies bedeutet die Aufhebung der starren Trennung in Theorieräume (Stühle und Tische) und Praxisräume (z.B. Werkstätten, Labore und Lernbüros). Wegen der erheblichen finanziellen Konsequenzen waren hier nur langsame Veränderungen möglich. In Hamburg z.B. werden aber bei allen Neubau- und Umbauvorhaben Lernfeldräume eingerichtet.

4 Eine vorläufige Bilanz des Lernfeldkonzepts - gemischt, aber alternativlos

4.1 Schleichende Einführung und nicht ausreichende Unterstützung

Das Lernfeldkonzept fand seine ersten Anwendungen für Berufe, die ab 1996 neu geordnet oder aktualisiert wurden. Da die „Sachverständigen der Länder“, die den KMK-Rahmenlehrplan entwickeln, aber zunächst das Lernfeldkonzept nicht kannten und auch nicht immer von seiner Attraktivität überzeugt werden konnten, war die Qualität der nach und nach erstellten KMK-Rahmenlehrpläne durchaus unterschiedlich. Die durch den Unterausschuss für Berufliche Bildung der KMK durchgeführte Qualitätssicherung führte dann auch nicht immer zu den wünschenswerten Ergebnissen - und so entstanden mitunter Rahmenlehrpläne, die als Werbung für das Lernfeldkonzept wenig geeignet waren.

Für neue Berufe wurden dann zwar auch von dem für die Neuordnung federführenden Land Seminare für Lehrkräfte aus allen Ländern durchgeführt. Auf der schulischen Ebene waren das dann aber immer Einzelpersonen, denen es unterschiedlich gut gelang, die Fachkollegen für diesen Beruf zu „missionieren“. Und für alle anderen Berufe und Schulformen galten ja weiterhin die alten didaktischen Konzepte. Auch in Landesausschüssen für Berufsbildung und in Berufsbildungsausschüssen der Kammern sowie bei vielen Ausbildern waren langwie-

rige Überzeugungsarbeiten zu leisten. Wenn dann noch Schulleitungen und Schulaufsichten eher hemmend als förderlich waren, konnten die Prozesse sehr mühsam werden.

In einigen Ländern (so in Hamburg) wurde das Lernfeldkonzept das hervorragende Thema in der Lehrerweiterbildung, in anderen Ländern wurde die Thematik eher vernachlässigt. Die Hoffnung, Berufsanfänger wären gut qualifiziert und motiviert, bei der Einführung des Lernfeldkonzepts voran zu gehen, erfüllte sich in den Anfangsjahren nur sehr selten. Die Studien-seminare wandten sich bei der Qualifizierung von Referendaren nur zögerlich dem Lernfeldkonzept und seinen unterrichtlichen Implikationen zu. Die meisten Wissenschaftler der Berufs- und Wirtschaftspädagogik blendeten in der Tradition der „selbstreferentiellen Diskursgemeinschaft“ (BRUCHHÄUSER 2009, 434) das Lernfeldkonzept zunächst aus oder kritisierten es in Grund und Boden (z.B. STRAKA 2002). Durchaus typisch ist in diesem Zusammenhang der Titel von bwpat, Ausgabe 4 „Lernfeldansatz zwischen Feiertagsdidaktik und Alltagsnähe“, wobei die wissenschaftlichen Beiträge immerhin als konstruktiv-kritisch und die konkreten Umsetzungsbeispiele aus Schulen als mutmachende Muster bezeichnet werden können (GRAMLINGER 2003). In den letzten Jahren hat sich in der „scientific community“ ein gewisser Wandel vollzogen. Das Lernfeldkonzept wird zwar immer noch nicht als gelungen angesehen, aber man kommt wegen der allgemeinen Verbreitung nicht mehr darum herum, sich mit ihm auseinanderzusetzen und künftigen Lehrkräften ein Basis-Rüstzeug mit auf den Weg zu geben.

Auch die bis zur Föderalismusreform bestehende Möglichkeit, wünschenswerte Innovationen über Modellversuche der BLK (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung) voran zu bringen, wurde von den Ländern sehr unterschiedlich genutzt. Wo Versuche durchgeführt wurden waren die wissenschaftlichen Begleitungen auch insofern meist recht positiv als Schule und Hochschule über ihre Tellerränder sehen mussten und oft viel gegenseitiges Verständnis entwickelt wurde. Insgesamt hatten die Modellversuche aber eher punktuelle Wirkungen und in einem Fall hat der Projektträger für eine Gruppe von Modellversuchen sich sogar bemüht gefühlt, in der Begleitung von Modellversuchen zum Lernfeldkonzept ein Gegenkonzept zu entwickeln.

So zog sich die Einführung des Lernfeldkonzepts oft recht mühsam über etwa 10 Jahre hin, bis in den meisten Berufen nach diesem Ansatz der Kompetenzerwerb gefördert wurde. Vielleicht wäre es einfacher geworden, hätte man zu einem bestimmten Stichtag und begleitet von einer Fachtagung mit hoher medialer Präsenz für alle Berufe gleichzeitig „den Lernfeld-Hebel umgelegt“ - aber so funktioniert das föderale System nun einmal nicht.

4.2 Übertragung auf berufsübergreifende Fächer und andere Schulformen

Das Lernfeldkonzept wurde entwickelt für den Lernort Berufsschule der Ausbildungen nach BBiG und dort auch nur für den berufsspezifischen Bereich.

Es war nahe liegend, das Lernfeldkonzept auch auf schulische Berufsausbildungen, die meist als „Assistenten-Ausbildungen“ bezeichnet werden und in der Schulform Berufsfachschule

verortet sind, zu übertragen. Soweit es sich Berufsausbildungen in der Zuständigkeit der Länder handelt, also vor allem Technische und Kaufmännische Assistenten, war dies grundsätzlich unproblematisch und wurde es auch durchweg gemacht. Das Ergebnis ist allerdings zwiespältig, weil die KMK in diesen Berufen keinen Rahmenlehrplan erstellt, sondern sich lediglich auf Rahmenvereinbarungen mit strukturellen Gestaltungsmerkmalen beschränkt. Die Länder haben dann sehr hohe Freiräume bei der curricularen Gestaltung, was zu recht unterschiedlichen Ergebnissen führt. Schwieriger ist die Einführung des Lernfeldkonzepts bei Berufen, die vor allem im Gesundheitsbereich (z.B. bei der Diätassistenz) in der Zuständigkeit des Bundes liegen und von den Ländern lediglich umgesetzt werden. Diese Berufe sind durchweg über Gesetze und Verordnungen geregelt, die auch in der Gestaltung des Curriculums sehr enge Vorgaben machen. Die neuen oder aktualisierten Berufe in diesem Bereich (z.B. im Rahmen des Altenpflegegesetzes) sind aber schon nach dem Lernfeldkonzept gestaltet (und verwenden auch diese Begrifflichkeit).

Es ist nahe liegend, dass auch die an Fachschulen angesiedelten Weiterbildungsberufe Erzieher, Techniker, Betriebswirt und Gestalter durchweg inzwischen ganz überwiegend nach dem Lernfeldkonzept curricular gestaltet werden. Auch in den berufsvorbereitenden Maßnahmen wird meist nach dem Lernfeldkonzept gearbeitet, zumal die Einstiegsqualifizierung und die Ausbildungsbausteine in der curricularen Gestaltung dem Lernfeldkonzept sehr nahe kommen.

Grundsätzlich schwieriger ist die Situation an den Berufsfachschulen, die lediglich berufliche Teilqualifikationen vermitteln und gleichzeitig allgemeine Berechtigungen vergeben. In diesen oft als „Warteschleifen“ diskriminierten Bildungsgängen fehlt ja der duale Partner. Dennoch wird auch hier zunehmend versucht, durch die Einbeziehung von Werkstätten, Laboren und Lernbüros eine Theorie und Praxis integrierende Qualifizierung zu ermöglichen und Handlungskompetenz (z.B. vergleichbar dem ersten Lehrjahr bei BBiG-Berufen) zu fördern.

Lediglich bei Fachoberschulen, Fachgymnasien und Berufsoberschulen finden sich keine Lernfeld-Ansätze, was durch die Zielsetzung „Hochschulzugangsberechtigung“ dieser Bildungsgänge verständlich ist.

4.3 Ressourcen

Mehr Personal für Bildungsgänge zu bekommen, ist eine gängige Forderung, für die sehr nahe liegend auch die Einführung des Lernfeldkonzeptes erhalten musste. Dies spielt momentan auch auf gewerkschaftlicher Seite keine große Rolle mehr. Positiv dürften sich die oft gegebenen Möglichkeiten ausgewirkt haben, in Lehrerteams selbstverantwortlich über den Einsatz der zu Verfügung stehenden Zeit zu entscheiden.

Ein gravierenderes Problem sind derzeit die oft noch fehlenden räumlichen Ressourcen, vor allem in kaufmännischen Bildungsgängen, da es um erhebliche Mittel für Neu- und Umbauten geht und ganz überwiegend als Schulträger nicht das Land für bauliche Maßnahmen

zuständig ist. Vielleicht könnte man durch Lösungen wie für Ganztagschulen im allgemein bildenden Bereich auch Verbesserungen für beruflich bildende Schulen erreichen.

4.4 Integrierter Bildungsplan und Leistungsmessungen

Bei der Ausbildung in BBiG-Berufen regelt sich die Ausbildung am Lernort Betrieb nach dem Ausbildungsrahmenplan. Dieser unterscheidet sich bei den meisten Berufen noch grundlegend von KMK-Rahmenlehrplan und ist z.B. inputorientiert nach Funktionsbereichen und Anforderungsarten strukturiert und enthält oft keine konkreten Lernzeit-Angaben. Es gibt allerdings Bemühungen, die Ausbildungsrahmenpläne in der Konzeption an KMK-Rahmenlehrpläne anzugleichen und somit vielleicht zu einem integrierten Bildungsplan zu kommen. Ein Schritt in diese Richtung sind z.B. die vor ein paar Jahren erstellten Ausbildungsbau- steine für die Berufsvorbereitung, z.B. für den Kaufmann im Einzelhandel (BIBB 2007).

In der „Handreichung“ findet sich schon die Forderung „Mit der Orientierung der Struktur von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz an den Arbeits- und Geschäftsprozessen werden auch ganzheitliche, handlungsorientierte Prüfungen erforderlich“ (KMK 2007, 18). Von der Erfüllung dieser Forderung kann allerdings bis heute keine Rede sein. Nach wie vor werden Berufsabschluss-Prüfungen von zentralen Kammer-Einrichtungen wie PAL oder AKA erstellt, ohne dass die angewandten diagnostischen Verfahren (bis hin zu Multiple-Choice-Aufgaben) in der Lage wären, die in der Berufsausbildung geforderte umfassende Handlungskompetenz auch nur im Mindesten zu belegen. Hier bleiben momentan unlösbare Diskrepanzen zwischen Lernfeldkonzept und Abschlussprüfungen, was noch dadurch ver- stärkt wird, dass von den zentralen Prüfungseinrichtungen erstellte „Stoffpläne“ mitunter den Charakter von heimlichen Lehrplänen bekommen.

4.5 Europäischer Qualifikationsrahmen und Deutscher Qualifikationsrahmen

Der nach einem langen Vorlauf 2008 vom Europäischen Parlament und vom Rat verabschie- dete „Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen“ (EQR) entspricht in sei- nem Grundkonzept dem outcomeorientierten Lernfeldkonzept. In ihm wird z.B. empfohlen, „bei der Beschreibung und Definition von Qualifikationen einen Ansatz zu verwenden, der auf Lernergebnissen beruht ...“ (EU 2008, 2) „Kompetenz wird fast wie in der „Handrei- chung“ definiert als „die nachgewiesene Fähigkeit, Kenntnisse, Fertigkeiten sowie persönli- che, soziale und methodische Fähigkeiten in Arbeits- und Lernsituationen und für die berufli- che und/oder persönliche Entwicklung zu nutzen“ (EU 2008, 4). Noch dichter am Lernfeld- konzept befindet sich der mit dem EQR kompatible „Deutsche Qualifikationsrahmen“ (DQR) hinsichtlich der Outcomeorientierung und der Terminologie, wie z.B. Handlungskompetenz, Fachkompetenz oder Sozialkompetenz. Den EQR kann man auch als „Magna Charta des Europäischen Bildungsraumes bezeichnen, womit ausgedrückt werden soll, dass er die Grundlage für eine Vereinheitlichung der Bildung in Europa werden wird. In diesem Kontext kann man den Verfassern des Lernfeldkonzeptes fast schon prophetische Fähigkeiten unter- stellen und feststellen, dass das Lernfeldkonzept noch lange Bestand haben wird.

Literatur

BIBB (Hrsg.) (2007): Entwicklung von Ausbildungsbausteinen im Rahmen der BMBF-Pilotinitiative „Ausbildung von Altbewerbern“. 9. Kaufmann/-frau im Einzelhandel. Verkäufer/-in. Bonn.

BRUCHHÄUSER, H.-P. (2009): Lernfeldkonzept in der beruflichen Bildung - Absicht und Realität. In: ZBW 105, H. 3, 428-436.

EUROPÄISCHE UNION (2008): Empfehlungen des Europäischen Parlamentes und des Rates vom 23. April 2008 zur Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. Amtsblatt der Europäischen Union C 111/1 vom 6.5.2008.

EULER, D. (2010): Didaktische Herausforderungen zwischen Programmatik und Implementierung. In: ZBW 106, H. 3, 321-331.

GRAMLINGER, F./ TRAMM, T. (2003): Lernfeldansatz zwischen Feiertagsdidaktik und Alltagstauglichkeit. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*. Ausgabe 4. Online: www.bwpat.de/ausgabe4/ (10-06-2011).

KLIEME, E./ HARTIG, J. (2007): Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: PRENZEL, M./ GOGOLIN, H/ KRÜBER, H.-H. (Hrsg.): Kompetenzdiagnostik. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 8, Wiesbaden, 11-29.

KMK (2007) (Hrsg.): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes. Bonn (Frühere Fassungen: 1996, 1999, 2000, 2004).

KMK/ BMBF (Hrsg.) 2011): Entwurf eines Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen, verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen am 22.März 2011. Berlin.

LIPSMEIER, A./ PÄTZOLD, G. (Hrsg.) (2000): Lernfeldorientierung in Theorie und Praxis. ZBW Beiheft 15.

STRAKA, G. (2002): Handlungsorientierung und Lernfelder - viel Lärm um nichts? In: ZBW 98, 276-295.

WEINERT, F.E. (2001): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim.

Zitieren dieses Beitrages

SCHOPF, M. (2011): Motive, Erwartungen und Bilanz aus „Vätersicht“. In: *bwp@ Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011*, Fachtagung 19, hrsg. v. KREMER, H.-H./ TRAMM, T., 1-13. Online: http://www.bwpat.de/ht2011/ft19/schopf_ft19-ht2011.pdf (19-11-2011).

Der Autor:



MICHAEL SCHOPF

Im Ginsterbusch 41 a, 22457 Hamburg

E-mail: michael.schopf@kabelmail.de

Bilanz und Perspektiven aus der Sicht der Kultusverwaltung

Abstract

Bei der Aufgabe aus Sicht der Kultusverwaltung über die Bilanz und Perspektiven des Lernfeldkonzeptes zu referieren, ist meine erste Assoziation die der Anstrengungen und Herausforderungen beim Bergsteigen. Dies aufgreifend sind die nachfolgenden Ausführungen in die Kapitel „Schwieriger Einstieg“, „Mühsal des Anstiegs“, „Ruhe im Basislager“, „Aufbruch zum Gipfel“ und „Ankunft“ unterteilt.

1 Zum schwierigen Einstieg

Das Lernfeldkonzept wurde von den Kultusverwaltungen der dualen Ausbildung unter Koordination des Sekretariats der Kultusministerkonferenz ohne vorhandene wissenschaftliche Grundlage entwickelt. Bereits damals lagen die Möglichkeiten, einheitlicher Ordnungsmittel für den Berufsschulunterricht und die betriebliche Ausbildung zu gestalten auf der Hand. Trotz aller Bemühungen konnte hinsichtlich der gemeinsamen Gestaltung von Rahmenlehrplänen und Ausbildungsordnungen mit dem Bund jedoch keine Einigung erzielt werden.

Was zum Schluss gelang, war ein Konzept, das in KMK-Rahmenlehrplänen die Beschreibung von Lernfeldern enthielt, deren verbindliche Umsetzung in allen Ländern festlegte und durch eine Entsprechungsliste mit den Ausbildungsrahmenlehrplänen geerdet war. Die Freiheitsgrade der Länder bei der Umsetzung lagen schon damals in der Möglichkeit, die Zielformulierungen und inhaltlichen Konkretisierungen der Lernfelder in eigenen Lehrplänen zu veröffentlichen, durch ergänzende Informationen oder Handreichungen für die Bildungsgangarbeit in den Schulen zu konkretisieren und für Zeugnisse als notwendig erachtete Bündelungen von Lernfeldern zu Fächern vorzunehmen.

2 Zur Mühsal des Anstiegs

Bei der schulischen Umsetzung des Lernfeldkonzeptes gab es Herausforderungen für die Schulen und Herausforderungen für die Schulaufsicht. In der Schule war zunächst einmal die einzelne Lehrkraft gefordert. Vielfach mussten lange bewährte Unterrichtsreihen und -vorhaben auf den Prüfstand gestellt werden, ob sie vor dem Hintergrund der Umsetzung von Lernsituationen mit praxisrelevanter Ausgangsproblemstellung zur Durchdringung aller Phasen handlungsorientierten Unterrichts noch genutzt werden konnten. Doch damit nicht genug, die einzelne Lehrkraft musste die oftmals geübte Praxis des Einzelkämpfertums perspektivisch für eine gemeinsame Entwicklung von Unterrichtsszenarien mit anderen Lehrkräften im Team aufgeben. Es ging nun weniger um die Sicherstellung von Input für die Schülerinnen

und Schüler als um die Organisation didaktischer Prozesse. Die Abfolge von Lernsituationen sollte auf einmal koordiniert zwischen allen im Bildungsgang unterrichtenden Lehrkräften geplant, umgesetzt und evaluiert werden. Einen solchen Prozess einem meist wohl organisiert und strukturiert funktionierenden Gebilde wie einer Berufsbildenden Schule zu oktroyieren, verlangt Veränderungsprozesse und verursacht Widerstände. Vor diesem Hintergrund waren gerade die Leitungen von Berufsbildenden Schulen mit den von Ihnen bestellten Führungskräften in erheblichem Umfang in diesem Feld in die Pflicht genommen.

Doch auch die Schulaufsicht war in vielen Bereichen zu neuen oder verstärkten Aktivitäten aufgefordert. Zur Curriculumentwicklung musste grundsätzlich entschieden werden, ob sie entfallen konnte. Die KMK-Rahmenlehrpläne konnten unbearbeitet in Kraft gesetzt werden oder es konnten unter Beibehaltung der Inhalte und Zielformulierungen Konkretisierungen oder Ergänzungen über Landeslehrpläne für die Bildungsgangarbeit vor Ort geleistet werden. Die Schulaufsichtsbeamten in den einzelnen Ländern waren mit Blick auf die organisatorischen und didaktischen Herausforderungen des Lernfeldkonzeptes bei dem auch zahlenmäßig größten und bedeutendsten Flaggschiff der Beruflichen Bildung aufgefordert, systemisch die einzelnen Berufsbildenden Schulen auf dem Weg zu einer konsequenten Umsetzung des neuen Konzeptes zu beraten und zu unterstützen.

Diese Unterstützung kam übrigens den Schulen von betrieblicher Seite nicht immer zu, da hier oftmals Unverständnis über das neue Erklimmen einer Metaebene durch die ohnehin so theorielastige Berufsschule vorzufinden war. Nur durch intensive didaktische Beratung und Unterstützung und den Erfolg des Unterrichts konnten nach und nach bei den Lehrkräften und Ausbilderinnen und Ausbildern die tatsächlichen Vorteile des Konzeptes bewusst gemacht werden, die in der Praxisrelevanz von Problemstellungen und der didaktische Durchdringung von Arbeits- und Geschäftsprozessen der realen Betriebswelt liegen.

Um dem Lernfeldkonzept zum Durchbruch qua Umsetzung zu verhelfen, bedurfte es auch systematischer und umfänglicher Fortbildung der Lehrkräfte, die die schwierige Aufgabe, handlungssystematisch zu unterrichten ohne im Verlauf der Ausbildung die fachsystematischen Notwendigkeiten zu vernachlässigen nicht ohne Unterstützung leisten konnten oder wollten. Auch die Lehrerausbildung musste sich den Erfordernissen der entsprechenden konzeptuellen Umsetzung stellen und den Lehrkräftenachwuchs möglichst zielgerichtet auf die neuen Szenarien in einem Teil der Berufsbildenden Schule vorbereiten.

Es besteht kein Zweifel, dass sich sowohl die einzelnen Berufsbildenden Schulen als auch die einzelnen Schulaufsichtsbehörden der Länder durchaus unterschiedlich koordiniert und im Schulterschluss in verschiedensten Konstellationen den großen Herausforderungen gestellt haben. Es besteht genauso wenig Zweifel, dass dabei einzelne Berufsbildende Schulen und einzelne Schulaufsichten in den Ländern besonders erfolgreich oder weniger erfolgreich agiert haben. Eine Einzelbilanzierung der Qualität der Umsetzung erscheint jedoch sowohl anmaßend als auch müßig, da die Umsetzung des Lernfeldkonzeptes sicher seinen Beitrag dazu geleistet hat, dass das duale System weiterhin und nachhaltig als große Stärke des

Beruflichen Bildungssystems in Deutschland hoch angesehen ist und in vielen Ländern als kopierwürdig betrachtet wird.

3 Zur Ruhe im Basislager

Betrachtet man über die gesamte Republik verteilt die Performance des Lernfeldkonzeptes, ist in allen Ländern in unterschiedlichem Umfang und in unterschiedlicher Ausprägung ein Unterstützungsinstrumentarium etabliert. Dabei sind natürlich je nach vorhandenen Ressourcen bzw. Erwartungshaltungen von Lehrerverbänden, Schulleitungen oder Politik erhebliche Spannbreiten festzustellen. Nur beispielhaft sei erwähnt, dass das Land Baden-Württemberg stets als Vorbild präsentiert wird, wenn es darum geht, Bildungsgangarbeit vor Ort z. B. durch Bereitstellung elaborierter Lernsituationen für Ausbildungsberufe zu unterstützen. Eher bescheidenere Ansätze konnte bzw. musste das Land Nordrhein-Westfalen wählen. Hier wurden im Wesentlichen dezidierte, exemplarische Hinweise zur möglichen Verknüpfung berufsübergreifender Fächer mit den Zielformulierungen in Lernfeldern zu gemeinsamen Lernsituationen sowie eine Handreichung zur didaktischen Jahresplanung bereitgestellt. Letztere ist vor kurzem vollständig überarbeitet worden und hat nicht ohne Grund im Titel den Begriff pragmatisch. Es wurde der Tatsache Rechnung getragen, dass durchaus erhebliche (Qualitäts-)Unterschiede bei der Gestaltung lernfeldorientierten Unterrichts in den einzelnen Schulen und auch in den einzelnen Bildungsgängen der Schulen anzutreffen sind. Oftmals resultierten diese nämlich auch aus den teils sehr hohen Erwartungen der Schulaufsicht und der ersten Handreichung hinsichtlich Umfang und Dezidiertheit der didaktischen Planungen. Verknüpft mit einer – wenn auch nicht ganz einfach zu bedienenden – Dokumentationssoftware, hat diese neue Handreichung die hohen Erwartungen der Lehrkräfte und Lehrerverbände hinsichtlich einer effektiven Unterstützung und Entlastung der Lehrkräfte vor Ort in erheblichem Umfang befriedigen können.

Zu den positiven Auswirkungen dieser eingetretenen Ruhe bei der Diskussion und Umsetzung des lernfeldorientierten Unterrichts gehört die Tatsache, dass wiederum unterschiedlich in den Ländern die didaktische Konzeption sich auch formal auf weitere Bildungsgänge bzw. Schulformen Berufsbildender Schulen auswirkt. So finden sich durchaus lernfeldstrukturierte Bildungs- bzw. Lehrpläne in Angeboten z. B. der Berufsfachschulen, so hat die Umsetzung von Unterrichtsvorgaben durch Lernsituationen und ihre systematische Abfolge in dokumentierten didaktischen Jahresplanungen Eingang in einen Großteil von Bildungsgangarbeit in Berufsbildenden Schulen gefunden.

Ein weiteres Zeichen für Verstetigung ist sicherlich die Verzahnung der Lernfelder mit den Ausbildungsbausteinen, die für unterschiedliche Klientel aber mit einer im Wesentlichen gleichen Zielperspektive in den letzten Jahren entwickelt worden sind. Der erste Ansatz, Ausbildungsbausteine zu generieren und sie dabei zugleich mit den Lernfeldern zu verknüpfen, kam aus Nordrhein-Westfalen. Hier hatte Politik mit Blick auf besonders förderbedürftige Jugendliche einen 3. Weg der Berufsausbildung gefordert. Dieser wurde damals in der Strukturierung von Ausbildung in einzelne Bausteine gesehen. Der 3. Weg wurde verbunden

mit einem Gesamtkonzept, das ein intensives Bildungskoaching, konsequente Förderung in Kleingruppen in Berufsschule, bei Bildungsträgern und in betrieblichen Praxisphasen und bis auf 5 Jahre verlängerte Lernzeit sowie die Zertifizierung von Teilqualifikationen ermöglicht. Es entstand ein Konzept, das bis heute in seinen Grundzügen realisiert wird. Nach 3 Jahren wissenschaftlich begleiteter Erprobung konnte das Konzept als Regelförderinstrument der Regionaldirektion der Bundesagentur für Arbeit in Nordrhein-Westfalen etabliert werden. Erstmals gab es damit ein gemeinsames Ordnungsmittel für ein Angebot, indem die Lernfelder maximal aufgeteilt auf zwei Ausbildungsbausteine direkt mit den entsprechenden Inhalten der Ausbildungsrahmenpläne verknüpft waren.

Diese Vorgehensweise stand auch zumindest Pate bei der Entwicklung von Ausbildungsbausteinen im JOBSTARTER-Projekt des Bundes. Eine Entwicklung, die ebenfalls unter Beteiligung von Lehrkräften aus den entsprechenden KMK-Rahmenlehrplanausschüssen und mit direkter Verknüpfung der Vorgaben für die betriebliche Ausbildung mit denen für die berufsschulische Ausbildung auf Altbewerber ausgerichtet war. Hier wurden als zusätzliche Strukturierung erstmals zusammengehörige Arbeits- und Geschäftsprozesse – also Handlungsfelder – systematisch genutzt.

Ein letztes Indiz für die Ruhe im Basislager sind die Beschlüsse der Kultusministerkonferenz im Zusammenhang mit der dualen Ausbildung aus den Jahren 2007 bis 2010 die alle die selbstbewusste Haltung der Länderseite gegenüber dem Bund bei den Umsetzungen und Perspektiven der dualen Ausbildung zum Ausdruck bringen. Das Selbstbewusstsein war und ist auch motiviert und gestärkt durch das tragfähige Konzept, das die schulische Seite mit dem Lernfeldkonzept vorzuweisen hat. Die Beschlüsse im Einzelnen sind: „Erklärung der Kultusministerkonferenz gegen die Überspezialisierung in der dualen Berufsausbildung“, „Zugang zu den Hochschulen für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung“, „Erklärung der Kultusministerkonferenz zur zukünftigen Stellung der Berufsschule in der dualen Berufsausbildung“ und „Erklärung der Kultusministerkonferenz für eine zukunftsorientierte Gestaltung der dualen Berufsausbildung“.

4 Zum Aufbruch zum Gipfel

Der Begriff Gipfel hat auch die Konnotation eines engen und durchaus nicht stabilen Standpunktes. Vor diesem Hintergrund ist das Hochplateau wohl sicherlich der geeignetere Begriff, da das Lernfeldkonzept sich nach den vorstehend geschilderten Bewährungen natürlich nun nicht auf ungesichertes Terrain begeben sollte. Dass dies nicht notwendig ist, zeigen deutliche Bewegungen der Bundesseite, die nach ersten gemeinsamen Überlegungen zwischen BMBF, BIBB und Kultusseite Entwicklungen hin zu kompetenzorientierten Ausbildungsordnungen betrieben hat. Entwicklungen, die nun in einer pilothaften Gestaltung kompetenzorientierter Ausbildungsordnungen gemündet sind. Die dort durch die Sachverständigen des Bundes im Konzert mit Vertretern der KMK-Rahmenlehrplanerstellung erstellten Handlungsfelder mit Kompetenzbeschreibungen zeigen sich als deutlich dem Lernfeldkonzept verbundene Beschreibungen. Vor dem Hintergrund dieser neuen Zielperspektive, vielleicht doch irgend-

wann einmal entweder sehr eng aufeinander abgestimmte oder gar gemeinsame Ordnungsmittel für die dualen Ausbildungsberufe zu gestalten, ist die Kultusministerkonferenz, hier der Unterausschuss Berufliche Bildung gemeinsam mit dem Sekretariat bereit und auf dem Weg, auch die Rahmenvereinbarungen zur Berufsschule zu modernisieren und die Beschreibungsmuster für die KMK-Rahmenlehrpläne zu optimieren.

Bei aller Freude über die gewonnene Einsicht der betrieblichen Seite, die sich jedoch erst durch ein abschließendes Votum der Bundesressorts bestätigen müsste, besteht dazu auch die Notwendigkeit. Denn mit der Annäherung der Formulierungen in Ausbildungsordnungen an die bisherigen Beschreibungen in den Lernfeldern der KMK-Rahmenlehrpläne wird es erforderlich, die Rolle der Berufsschule bei der Kompetenzentwicklung der jungen Menschen eindeutig sowohl in Ergänzung als auch in Abgrenzung zum betrieblichen Partner zu formulieren. Derzeit werden daher u. a. Überlegungen angestellt, die Lernfelder über den gesamten Ausbildungsverlauf hinweg gezielt zu strukturieren, Zusammenhänge zwischen den Lernfeldern auszuweisen, die Kompetenzformulierungen detaillierter und wissensorientierter auszulegen und sich zugleich an der absehbaren Wirkung und Präsenz des Deutschen Qualifikationsrahmens zu orientieren. Der Problematik, dass in einzelnen Lehrplänen entweder eine unüberschaubare Vielzahl oder eine nahezu verschwindende Anzahl von inhaltlichen Konkretisierungen zu finden ist, soll durch transparente und einheitliche Vorgaben begegnet werden.

5 Zur Ankunft

Wenn die vorstehenden Szenarien alle ihre Wirkung in vollem Umfang entfalten, könnten bei der Ankunft auf dem Hochplateau tatsächlich gemeinsame Ordnungsmittel für den schulischen und den betrieblichen Teil der dualen Ausbildung gefeiert werden. Dies würde eine erhebliche Stärkung der dualen Ausbildung und dabei insbesondere der Berufsbildenden Schulen bedeuten. Sie liefe jedoch Gefahr, ihre Wirkung zu verfehlen, wenn Fehler der Vergangenheit bei der Einführung neuer Vorgaben wiederholt würden. Auf dem Weg muss also frühzeitig daran gedacht werden, dass die Umsetzung solch neuer Vorgaben an gewachsene Strukturen anknüpfen muss und die Lehrkräfte konsequent durch möglichst koordinierte Maßnahmen in den Ländern bei der Umsetzung in effiziente Bildungsgangarbeit vor Ort mitgenommen und unterstützt werden müssen.

Zitieren dieses Beitrages

STIGULINSKY, R. (2011): Bilanz und Perspektiven aus der Sicht der Kultusverwaltung. In: *bwp@Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011, Fachtagung 19*, hrsg. v. KREMER, H.-H./TRAMM, T., 1-6. Online: http://www.bwpat.de/ht2011/ft19/stigulinsky_ft19-ht2011.pdf (19-11-2011).

Der Autor:

RICHARD STIGULINSZKY

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-
Westfalen

Völkinger Str. 49, 40221 Düsseldorf

E-mail: richard.stigulinszky@msw.nrw.de

Homepage: <http://www.schulministerium.nrw.de/BP/index.html>

Das Lernfeldkonzept als Forschungsanlass und Diskursthema in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Leuphana Notizen

Abstract

Der vorliegende Text gibt einen kleinen Einblick in die berufs- und wirtschaftspädagogische Lernfeldforschungsdebatte. Dabei werden entlang von Clustern Orientierungslinien nachgezeichnet. Deutlich wird, dass die Forschungsfragen zwischen (Wissenschafts-) Systematik und Situationsorientierung, zwischen Geschäftsprozessorientierung und wissenschaftlichen Modellen oszillieren sowie zwischen der Förderung von konkretem Handlungswissen und theoretischer Reflexion. Insgesamt werden im Lernfelddiskurs bereits bekannte Themen diskutiert. Der mit der Lernfeldkonstruktion verbundenen curricularen Herausforderung geht die Community – bis auf wenige Ausnahmen – aus dem Weg. Obwohl eine systematische Entwicklung und Evaluierung bildungswissenschaftlich, fachlich und fachdidaktisch begründeter Konzepte zum Umgang mit der Lernfeldidee nach wie vor aussteht, vererbte der explizite Diskurs über das Lernfeldkonstrukt rund ein Jahrzehnt nach seiner Einführung. Seit 2006 werden Lernfeldfragen nur noch implizit im Kontext bildungspolitischer Schwerpunktthemen wie Bildungsstandards und Kompetenzmessung, Schulentwicklung, Module / Ausbildungsbau- steine, Übergangssystem und Heterogenität aufgegriffen.

1 Einleitung

Wer knapp eineinhalb Jahrzehnte nach der bildungspolitischen Einführung des Lernfeldansatzes einen Überblick über den einschlägigen Forschungsdiskurs innerhalb der wissenschaftlichen berufs- und wirtschaftspädagogischen Community (BWP) geben will, sieht sich mit einer ausufernden, teils auch widersprüchlichen Literatur konfrontiert, so dass er eigentlich gar nicht zu Werke gehen mag. Oder aber er konzentriert sich exemplarisch auf die ihm interessant erscheinenden Fragen und überlässt die Gesamtschau denjenigen, die ihre Promotionen dazu verfassen möchten. So vorzugehen, ist machbar und reizvoll zugleich - und so wird der akademisch-konzeptionelle berufs- und wirtschaftspädagogische Diskurs über den Lernfeldansatz mit Vergnügen entlang folgender Fragen gesichtet:

1. Inwieweit hat sich innerhalb der Community ein akademisch-konzeptionelles Forschungsbewusstsein über den Lernfeldansatz entwickelt und welche Lehr- und Forschungsinhalte haben sich in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik (BWP) herauskristallisiert und ggf. etabliert?
2. Inwieweit hat die wissenschaftliche Diskussion die mit der Lernfeldkonstruktion verbundene curriculare Herausforderung aufgegriffen?
3. Welche Forschungsfragen und -aufgaben sind zu klären?

Der Hinweis „Leuphana Notizen“ im Titel des Vortrags verweist auf das gewählte exemplarische Vorgehen und darauf, dass ein persönlicher Blick auf die heterogene, zum Teil unübersichtliche und kontroverse Auseinandersetzung mit dem Lernfeldansatz geworfen wird. Es wird, wie es in der Literaturgeschichte üblich ist, interpretierend, nach bestimmten Mustern sortierend, systematisierend und analysierend vorgegangen. Konkret wird zunächst einmal eine Vielzahl an Informationen zusammengetragen und gesichtet. Die zahlreichen Gedanken werden gefiltert bzw. kategorisiert, um sie in Cluster / Denkschubladen einzuordnen. Um im Bild zu bleiben: Einige dieser Schubladen werden geöffnet, um Rückblicke und Einblicke in die Rezeption des Lernfeldkonzepts vornehmen bzw. gewinnen zu können. Die Titel dieser Schubfächer lauten: Curriculare Diskussion, Einbettung in die Schulentwicklung, Didaktisch-methodische Debatte, Kompetenzdebatte, Qualifizierung des Bildungspersonals, Gestaltung der Lernumgebungen und Selbstverständnis der BWP als Wissenschaft.

Das Herausarbeiten dieser Cluster verfolgt keinen Selbstzweck. Vielmehr ist der Blick auf die bisherige Lernfelddebatte ein zukunftsorientierter. Denn auch in den kommenden eineinhalb Jahrzehnten werden wir uns mit dem Lernfeldkonstrukt beschäftigen. Nach wie vor ist dieses Konstrukt eine interpretationsbedürftige Idee, die grundsätzliche Fragen der beruflichen Bildung anspricht. Und, um es vorwegzunehmen: Eine systematische Entwicklung und Evaluierung bildungswissenschaftlich, fachlich und fachdidaktisch begründeter Konzepte zum Umgang mit der Lernfeldidee steht nach wie vor aus! Damit seien für den eiligen Leser zentrale Botschaften vorab genannt:

1. In der Auseinandersetzung mit der Lernfeldidee bzw. dem Lernfeldansatz hat sich die Berufs- und Wirtschaftspädagogik (BWP) intelligent verhalten. Gemeint ist damit, dass sie die Probleme innerhalb des vorgegebenen (bildungspolitischen) Rahmens klug erörtert hat. Mit anderen Worten: Die BWP hat das getan, was von ihr (bildungspolitisch) erwartet wurde. Hier wäre allerdings etwas mehr Kreativität wünschenswert gewesen: Hätte sich die BWP unabhängiger gezeigt und Fragen nach ihren eigenen Bedürfnissen verändert, hätte sie sich in der Bildungslandschaft als (kleiner) Unruhestifter profilieren können.
2. Entlang der Beschäftigung mit der Lernfeldidee bzw. dem Lernfeldkonstrukt finden sich unterschiedliche, zum Teil konkurrierende und widersprüchliche Überlegungen über die Auswahl der Inhalte, über das Arrangieren von Lehr-Lern-Prozessen, über das Selbstverständnis der beruflichen Bildung (bildungstheoretische Reflexion) bis hin zum (Selbst-) Verständnis der BWP als wissenschaftliche Disziplin (Wissenschaftstheorie). Dabei wird deutlich, dass sich die Berufs- und Wirtschaftspädagogik durch Methodenpluralismus sowie durch koexistierende Wissenschaftsprogramme auszeichnet und nicht durch ein kohärentes Paradigma oder den exklusiven Konsens einer scientific community. Deswegen kann von einer multiparadigmatischen Ideenvereinigung gesprochen werden.
3. Es bleibt noch viel zu tun, denn das Lernfeldkonzept enthält ein strukturelles Veränderungspotential und impliziert einen Perspektivenwechsel. Beides wurde unter wissenschaftlichen Gesichtspunkten nicht einmal ansatzweise erforscht.

In den einzelnen Abschnitten werden die Kategorien berücksichtigt, die sich in den administrativen Vorgaben zum Lernfeldkonstrukt finden lassen. Dies sind die Situationsorientierung, die Handlungsorientierung, die Exemplarik, die Ganzheitlichkeit, die Lernortkooperation und der handlungsorientierte Kompetenzansatz, der unter Rückgriff auf die pädagogische Anthropologie Heinrich ROTHS (1971) in die Dimensionen Fachkompetenz, Personalkompetenz und Sozialkompetenz differenziert wird.

2 Wegweiser und Orientierungszeichen zur Verortung des Diskurses

Zu Beginn eine kleine Erinnerungsreise: Als die KMK Mitte der 1990er Jahre das Lernfeldkonzept vorstellte, lag eine knapp zwanzig Jahre alte Methodendiskussion hinter der didaktisch ausgerichteten Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Dabei rückte das didaktische Prinzip des handlungsorientierten Lernens (vgl. exemplarisch TRAMM 1992; HALFPAP 1992) immer stärker in den Mittelpunkt des Interesses. Angereichert wurde die didaktische Diskussion mit lerntheoretischen Überlegungen und Mitte der 1990er Jahre setzte die Diskussion über das Für und Wider konstruktivistischer Zugänge ein (vgl. exemplarisch DUBS 1995; ARNOLD 1994).

Hier gilt es anzuknüpfen, wenn gefragt wird, inwieweit sich innerhalb der Community ein akademisch-konzeptionelles Forschungsbewusstsein über den Lernfeldansatz entwickelt hat und welche Lehr- und Forschungsinhalte sich in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik herauskristallisiert und ggf. etabliert haben. Um Antworten zu finden, sollen einige Meilensteine der Lernfelddebatte ins Gedächtnis gerufen werden. Als hilfreich erweisen sich dabei die Beihefte der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Dies nicht, weil sie als besonders gelungen zu bezeichnen sind, sondern vielmehr aus dem pragmatischen Grunde, dass in der BWP keine andere Zeitschrift existiert, die den Anspruch der theorieorientierten Reflexion verfolgt. Der weitere pragmatische Grund, auf die ZBW-Beihefte zurückzugreifen, liegt darin, dass Themen, die von Community-Experten als relevant angesehen werden, zusammenfassend erörtert werden. Weiterhin wird auf die inzwischen etablierte online-Zeitschrift *bwp@* Bezug genommen, die ein gelungenes Heft zur Lernfelddebatte bietet. Bei der Rückschau auf die Meilensteine bleibt es nicht aus, dass Akteure der Lernfelddebatte namentlich genannt werden. Diejenigen, die nicht erwähnt werden, werden um Verständnis gebeten.

3 Lernfeldtheorie in Theorie und Praxis (2000)

Drei bis vier Jahre, nachdem die Rahmenlehrpläne der KMK nach dem Lernfeldkonzept zu entwickeln sind (1996/97), nimmt sich das Beiheft der ZBW des Themas mit der Absicht an, den Lernfeldansatz wissenschaftlich zu reflektieren, curriculare Fragen theoretisch zu klären und Umsetzungsprobleme zu erörtern. Gleichzeitig sollen aus den Erfahrungen der Modellversuche Gestaltungshinweise entwickelt werden. Soweit der Anspruch der Zeitschrift. Letztendlich diskutieren die Protagonisten jedoch lediglich die ihnen vertrauten und allseits beliebten Themen („Evergreens“) vor dem Hintergrund der neuen bildungspolitischen Vorgaben. Zur Illustration: Helmut HEID, der aus bildungstheoretischer Sicht stets kritisch über

die einseitige Funktionalisierung von Menschen reflektiert, erörtert den Verwertungsgedanken im Lernfeldansatz. Ingrid LISOP, die immer schon für die Arbeitsorientierte Exemplarik (AOEX) streitet, sucht im Lernfeldkonzept die Exemplarik. Rolf DUBS, ständig auf der Suche nach Innovationen, fragt, ob durch das Lernfeldkonstrukt Probleme auf innovativem Weg gelöst werden. Antonius LIPSMEIER, der Themen gern im pädagogischen Kontext betrachtet, ordnet die in den politischen Vorgaben enthaltenen Kategorien und Prinzipien unterschiedlichen didaktischen Konzepten und curriculumtheoretischen Positionen zu. Günther PÄTZOLD, der sich dato intensiv mit der Lernortkooperation beschäftigt, greift das Spannungsfeld zwischen Handlungs- und Fachsystematik auf. Interessant ist auch der Versuch, dem Lernfeldansatz einen konzeptionellen Rahmen zu geben; doch grandiose Entwürfe sind daraus nicht hervorgegangen. Die beiden Bildungsreferenten der KMK, Gernot HERMANN und Klaus ILLERHAUS, zeichnen vielmehr die bildungspolitische Entwicklung nach. Und Martin FISCHER, Peter GERDS sowie Felix RAUNER versuchen für die gewerblich-technische Berufsbildung den historischen Kontext abzustecken und einen theoretischen Rahmen zu entwickeln. Auf die sieben weiteren Beiträge, die erste Umsetzungen erörtern und über erste Erfahrungen berichten, sowie auf die vier bildungspolitischen Stellungnahmen soll an dieser Stelle nicht näher eingegangen werden.

Die Sichtung der o. g. Materialien veranlasst zu der Feststellung, dass sich hier bereits die Ausrichtung der BWP-Diskussion abzeichnet: Es wird auf eine bildungspolitische Vorgabe reagiert und behutsam abgewogen, wie damit umzugehen sei. Dabei ist es geschickt und gelehrt, das zu erörtern, was schon vorher erörtert wurde – weiterführende eigenständige Fragen werden nicht formuliert. Eine solche Frage (die sogar bekannt ist) wäre: „Stimmen die Inhalte noch?“ Dabei könnte an die in den 1960er Jahren geführte Diskussion „Stimmen die deutschen Lehrpläne noch?“ angeknüpft werden, mit der Heinrich ROTH in seinem gleichnamigen Aufsatz die allgemeine Unzufriedenheit mit der schulischen Bildung zum Ausdruck brachte (vgl. ROTH 1968, 69 ff.). ROTH stellte eine „kommende Revolution der Inhalte“ (ROTH 1968, 69) in Aussicht und machte den Träger dieser Revolution in der Wissenschaft aus. In der Folgezeit hatten die Überlegungen ROTHs zwar weitreichende bildungspolitische Konsequenzen, beeinflussten sie doch maßgeblich die Arbeiten bzw. die Empfehlungen des damaligen Deutschen Bildungsrats in seinem „Strukturplan für das Bildungswesen“ (1970), doch in der Lernfelddebatte spielte die „Revolutionsthese“ keine Rolle.

4 Lernfeldansatz zwischen Feiertagsdidaktik und Alltagstauglichkeit (2003)

Auf den ersten Blick scheint die berufs- und wirtschaftspädagogische scientific community – bis auf wenige Ausnahmen – den mit der Lernfeldkonstruktion verbundenen curricularen Fragen eher aus dem Weg zu gehen. Bei näherer Betrachtung finden sich dennoch einige Sammelwerke, deren Beiträge sich kritisch und didaktisch-konstruktiv mit der Lernfeldidee auseinandersetzen und in denen intensiv über die curricularen Referenzprinzipien (Wissenschafts-, Situations- und Persönlichkeitsorientierung) debattiert wird (vgl. exemplarisch HUISINGA/ LISOP/ SPEIER 1999; BADER/ SLOANE 2000 und 2002). Diese Debatte lässt

sich sehr gut in der vierten Ausgabe der online-Zeitschrift *bwp@* verfolgen, in der die bis dahin erfolgten Diskussionen und erprobten Ansätze vorgestellt und reflektiert werden. Die theoretisch-konzeptionellen Beiträge, die das „Lernen im Spannungsfeld von Prozessen und Systematik“ thematisieren, „Von der Konzeption zur Unterrichtspraxis“ Implementationsfragen erörtern und die prozessorientierte Lehr-Lern-Arrangements umsetzungsorientiert darstellen, lassen sich ebenso problemlos online nachvollziehen wie die (inzwischen in die Jahre gekommenen) Praxisbeiträge (vgl. www.bwpat.de, Ausgabe 4). Eiligen Lesern seien der Beitrag von Tade TRAMM und die heftige Kritik von Holger REINISCH zu empfehlen (siehe dazu weiter unten) – hier deutete sich ein wissenschaftlicher Disput an, der leider nicht fortgesetzt wurde. Niemand mochte sich zu dieser Kontroverse öffentlich äußern und Tade TRAMM selbst hat erst einige Jahre später darauf reagieren können (vgl. TRAMM 2011). Das Diskussionsbedürfnis scheint wohl erschöpft gewesen zu sein. So dauerte es acht Jahre, bis *bwp@* in ihrer 20. Ausgabe dem Lernfeldansatz erneut Raum gegeben hat.

5 Qualifikationsforschung und Curriculumentwicklung (2006)

Der explizite Diskurs über das Lernfeldkonstrukt endete jedoch nicht mit der *bwp@*-Ausgabe 4, sondern verebte rund ein Jahrzehnt nach seinem Beginn. Seit Mitte des letzten Jahrzehnts werden in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik Lernfeldfragen nur noch implizit im Kontext bildungspolitischer Schwerpunktthemen wie Bildungsstandards und Kompetenzmessung, Schulentwicklung, Module / Ausbildungsbausteine, Übergangssystem und Umgang mit Heterogenität erörtert. Lag es daran, dass die berufs- und wirtschaftspädagogischen Akteure stark mit sich selbst beschäftigt waren, weil sie versuchten, die unmittelbar mit dem Selbstverständnis als wissenschaftliche Disziplin verbundenen Qualitätsstandards für die Berufsbildungsforschung zu bestimmen (siehe dazu exemplarisch EULER 2003, 2005 und 2009 sowie BECK 2005 und SEMBILL 2007)? Trotz dieser für die Community kräfteaubenden Auseinandersetzung versuchten die Herausgeber der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, in ihrem Beiheft 19 - nach zehn Jahren Lernfelddebatte und nach einer inzwischen drei Jahrzehnte währenden Inhaltsabstinenz - der curricularen Debatte einen neuen Impuls zu geben (vgl. PÄTZOLD/ RAUNER 2006). Damit verband sich die Hoffnung, dass die Lernfelddebatte im Rahmen der selbst ausgerufenen „empirischen Wende der Berufsbildungsforschung“ auf ein solides curriculares und empirisch abgesichertes Fundament gestellt werden könnte. Bei näherer Betrachtung der insgesamt fünfzehn Beiträge wird jedoch schnell deutlich, dass es eher um die Qualität der Qualifikationsforschung geht. Gleichzeitig wird in der beruflichen Forschungslandschaft nach geeigneten Ansätzen gesucht, um die Qualifikationsforschung mit dem Erstellen von Berufsbildern und der Gestaltung beruflicher Ordnungsmittel zu verknüpfen. Unter dem Stichwort Qualifikationsforschung und Curriculumentwicklung geht es also weniger um eine Renaissance curricularer Fragen. Vielmehr handelt es sich um eine wissenschaftliche Standortbestimmung mit dem Ziel, vorhandene berufswissenschaftliche Forschungsansätze zu verfeinern. In diesem Zusammenhang wird für eine verstärkte

empirische Fundierung der Curriculumentwicklung plädiert (vgl. exemplarisch HUISINGA 2005; PÄTZOLD/ RAUNER 2006; SPÖTTL/ WINDELBAND 2006).

6 Selbstgesteuertes Lernen (2006) und Lehr-Lern-Forschung (2010)

Der Diskurs über den Lernfeldansatz verlief also zehn Jahre nach seinen Anfängen im Sande. Das Konstrukt wird als Referenzrahmen zur Kenntnis genommen und akzeptiert. Im Mittelpunkt steht aber nicht die Auseinandersetzung mit curricularen Fragen, stattdessen wird die (scheinbar unendliche Geschichte der) Kompetenzdebatte fortgesetzt sowie intensiv über die Grundlagen und Anwendungsmöglichkeiten von selbstgesteuertem und - ein wenig später - von kooperativem Lernen diskutiert. In den Vordergrund rücken dabei empirische Studien, die vor allem Fragen zur Gestaltung von Lehr-Lern-Arrangements beleuchten (vgl. exemplarisch SEIFRIED/ WUTTKE/ NICKOLAUS/ SLOANE 2010). Die Auseinandersetzung mit Inhalten wird vertagt. Es scheint, dass sich die BWP den Anforderungen der (erziehungs- und) wissenschaftspolitischen Forschungskonjunktur annähert. Statt fachdidaktischer, umsetzungsorientierter Reflexionen stehen also empirische Studien im Zentrum, die zugleich die Bandbreite der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung und deren Methodenpluralismus widerspiegeln.

7 Die curriculare Diskussion

Nachdem also ab Mitte der 1970er Jahre in der Bildungslandschaft die Inhaltsfrage zu Gunsten des Gedankenaustauschs über Methoden ausgeklammert wurde, wurde sie mit dem KMK-Beschluss (1996/97) neu gestellt. Zur Erinnerung: Die Wirtschaftspädagogen BUSCHFELD/ TWARDY haben damals von einer Entkernung der Berufsschule gesprochen (BUSCHFELD/ TWARDY 1997, 144). Mit Entkernung ist ein Prozess gemeint, bestehende Strukturen und Denkmodelle aufzulösen, die Routinen des Nachdenkens darstellen. Eine solche Entkernung kann daher als Chance interpretiert werden, überlieferte Gewohnheiten zumindest zu hinterfragen und sich ggf. davon zu befreien. Anders formuliert: Das Lernfeldkonzept enthält curricular ein strukturelles Veränderungspotential. Wer annahm, in Lernfeldern müssten die traditionellen Inhalte der Fächer lediglich neu geordnet werden, der irrte. Unklar ist allerdings noch heute, ob sich die Verantwortlichen der KMK dieser Tatsache bewusst waren, als sie ihre Handreichungen formulierten. Der von der KMK vorgelegte technokratisch ausgerichtete Text, der den fachdidaktischen Diskurs ebenso vernachlässigt wie curriculare Theorien, lässt daran zweifeln. Da der Lernfeldansatz jedoch weniger fachsystematisch als vielmehr handlungssystematisch und handlungsorientiert ausgerichtet ist, wäre der von der KMK vorgegebene Rahmen sicherlich geeignet, die Inhaltsfrage grundsätzlich zu erörtern.

Diese Inhaltsfrage wird unter den von REETZ herausgearbeiteten curricularen Relevanzprinzipien (Wissenschafts-, Situations- und Persönlichkeitsorientierung) aufgegriffen. So hebt Tade TRAMM hervor, „dass sich eine Prozessorientierung kaufmännischer Curricula unter der Leitidee qualifizierter kaufmännischer Fallbearbeitung und zukunftsöffener Kompetenzen nicht auf die Rekonstruktion von Arbeitsprozessen auf der operativen Ebene

beschränken kann, sondern die Einbettung dieser Tätigkeiten in den Gesamtzusammenhang betrieblicher Zielorientierungen, Gestaltungs- und Strategieentscheidungen mit reflektieren muss.“ (TRAMM 2003, 21) Die Auseinandersetzung mit Geschäftsprozessen begreift er als „Medium betriebswirtschaftlichen Lernens“. Dabei zielt für ihn der Berufsschulunterricht nicht „primär auf die Beherrschung der diesen Geschäftsprozessen immanenten operativen Arbeitsprozesse ab, sondern vielmehr darauf, (...) ein umfassendes und differenziertes ökonomisch-betriebswirtschaftliches Systemverständnis zu entwickeln“. Zugleich ist ein „Zugang zu systematischem Wissen und begrifflicher Erkenntnis zu eröffnen und (...) aus dem pragmatischen Kontext heraus ein Weg zu den wirtschaftswissenschaftlichen Erkenntnissen und Aussagesystemen zu finden.“ (TRAMM 2003, 21). Holger REINISCH kritisiert diese Überlegungen, „denn letztlich bezieht TRAMM (nach Ansicht von REINISCH, Anm. des Verf.) nicht ‚Situation‘ auf ‚Wissenschaft‘, sondern ‚Wissenschaft‘ auf ‚Wissenschaft‘. Dabei verknüpft er (gemeint ist TRAMM, Anm. des Verf.) (...) am Beispiel der Betriebswirtschaftslehre unterschiedliche Abstraktions- und Aggregationsstufen miteinander.“ (REINISCH 2003, 15; vgl. dazu auch die verspätete, aber lesenswerte Antwort von TRAMM 2011).

Die von Holger REINISCH gegenüber Tade TRAMM geäußerte Fundamentalkritik erscheint zwar grundsätzlich plausibel (vgl. FISCHER 2003a und 2003b). Doch gleichzeitig führen diese Überlegungen in eine gedankliche Sackgasse: Hier werden bildungstheoretisch begründete Konstrukte entworfen, die aber keine Antwort auf die Frage geben, wie „die“ Situationen für Lernprozesse fachdidaktisch reflektiert und umsetzungsorientiert erfasst werden können. Letztlich geht es um das Oszillieren zwischen Wissenschafts- oder Situationsorientierung, an dem sich die curricularen Fragen festmachen; dies wurde bereits in anderen Sammelwerken didaktisch-konstruktiv und kritisch reflektiert (vgl. exemplarisch HUISINGA/ LISOP/ SPEIER 1999; BADER/ SLOANE 2000 und 2002). Unter anderem hat Hans-Peter BRUCHHÄUSER curriculare Relevanzprinzipien penibel verglichen. Seine formal-logischen Ausführungen und abstrakt ausgerichteten vergleichenden Systematisierungsversuche sind löblich. Alles in allem bleiben sie jedoch angesichts der themenimmanenten spannungsgeladenen Atmosphäre ein wenig blutleer und gleichgültig gegenüber der bildungspolitischen Wirklichkeit - ähnlich wie Lehrbücher, die für Novizen einen Kanon an tradiertem, trägen Wissen bereitstellen, siehe BRUCHHÄUSER, 2001 und 2003.

Insgesamt nutzt die BWP ihre Chance nicht, die mit dem Lernfeld verbundenen curricularen Innovationspotenziale strukturell zu erörtern. Bildlich gesprochen: Der von der KMK (wohl eher ungewollt) mit curricular revolutionärer oder zumindest innovativer Tendenz ins Spiel gebrachte Ball wird nicht aufgenommen und mit Blick auf zukünftige Entwicklungen und Anforderungen weiterspielt. Somit ist dem Eindruck von Hugo KREMER zuzustimmen: „Das Verhältnis von Fach- und Handlungssystematik kann im Kontext des Lernfeldkonzepts kaum als geklärt angesehen werden. In der aktuellen Diskussion erhärtet sich für mich der Eindruck, dass diese in einem Spannungsfeld von ‚Entweder-Oder‘ betrachtet wird.“ (KREMER 2003, 10)

8 Curriculare Einbettung in die Schulentwicklung und die Frage nach der Qualifizierung des Bildungspersonals

Für das Problem, wie das Oszillieren zwischen fachsystematischen Strukturen und einer handlungssystematischen bzw. situationsorientierten Strukturierung geregelt werden könnte, bietet Peter SLOANE eine – auf den ersten Blick – charmante Lösung an. Er umgeht äußerst elegant das paradigmatische Spannungsfeld zwischen Wissenschafts- und Situationsorientierung, indem er „Curricula als Kommunikationsmittel“ begreift (SLOANE 2003, 2). Dabei stellt sich für ihn nicht die Frage nach der Legitimation der curricularen Vorgaben („Wie soll das Curriculum aussehen?“). Ihm geht es vielmehr um die Interpretation der vorgegebenen Curricula durch die Lehrenden („Was geschieht mit dem Curriculum?“). Er spricht von „produktiver Lehrplanrezeption“, um zu zeigen, „dass es sich hier um kein einfaches Anwendungsproblem handelt, sondern um ein komplexes Implementationsproblem, für das Schulen Lösungen selbst (kreativ) produzieren und nicht Lösungen (naiv) übernehmen“ (vgl. ausführlicher SLOANE 2003, 4). In seinen Überlegungen über die Entwicklung schulnaher Curricula spricht er explizit von Bildungsgangmanagement (vgl. SLOANE 2003, 9) und macht damit deutlich, dass curriculare Fragen zur Schulentwicklung gehören bzw. Schulen eine Eigenverantwortlichkeit für die Gestaltung von Bildungsangeboten übernehmen (vgl. dazu grundsätzlich BECKER/ SPÖTTL/ DREHER 2006).

Die von SLOANE vorgenommene analytische Unterscheidung zwischen Curriculumentwicklung (Legislative) und Curriculumrezeption (Exekutive) wirkt allerdings etwas statisch, technisch und hierarchisch. Sie vernachlässigt nicht nur den iterativen Prozess zwischen Legislative und Exekutive, sondern auch die performative Kraft der Mikroebene (Unterricht) auf die Mesoebene (Schule) und ggf. auf die Makroebene (hier: Branche und Gesellschaft). Anders formuliert: Würden die Überlegungen von SLOANE unter dem Aspekt des gesellschafts- und bildungspolitischen Diskurses (einschließlich der Partizipation) konsequent weitergedacht, dann müssten nicht nur bildungspolitische Fragen neu erörtert werden. Darüber hinaus ergäbe sich daraus ein enormes Forschungspotenzial, das sehr gut an die Curriculumreformbewegung der 1970er Jahre anknüpfen könnte und das mit dem inzwischen vorhandenen empirischen Know-how der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zukunftsorientierte didaktische Begründungszusammenhänge systematisch aufdecken könnte.

Die Idee der „produktiven Lehrplanrezeption“ ist deswegen reizvoll, weil aufgrund der partizipativen und regionalen Ausrichtung die Legitimationsfrage von Curricula bestehen bleibt (obwohl SLOANE diese Frage mit seiner analytisch begründeten Trennung zwischen Curriculumentwicklung und -rezeption auszuklammern versucht). Aufgrund der Auseinandersetzung mit der Legitimation curriculärer Vorgaben wird mehr Transparenz in der Lehrplanentwicklung hergestellt, gleichzeitig wird die Frage nach der Qualifizierung des Bildungspersonals aufgeworfen. Denn die Lehrer/-innen, deren Ausbildung wissenschaftssystematisch geprägt ist, müssen einen Perspektivenwechsel (vgl. dazu exemplarisch KREMER 2003) vornehmen, auf den sie während ihrer professionellen Sozialisation (Stichwort: wissenschaftlicher Habitus) nicht vorbereitet werden. Hier eröffnet sich ein weites, eigenständiges Aufgabenspektrum für Lehre und Forschung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Denn

der Fokus der allgemeinen wissenschaftlichen Forschung und Diskussion zum Lehrerberuf und zur Lehrerbildung liegt in der Entwicklung und Evaluierung von Standards (vgl. TERHART 2002; GOGOLIN/ KRÜGER/ LENZEN 2005), während das Lernfeldkonstrukt keine Rolle spielt.

Angeknüpft werden kann an kleinere (überwiegend deskriptive) Studien, die sich innerhalb der BWP-Community finden lassen und die sich mit Implementierungsfragen und mit lernfeldbezogenen Motivationen, dem Wohlbefinden bzw. den Belastungen und der Beanspruchung sowie dem Selbstverständnis der Lehrenden beschäftigen. Auch an die verschiedenen Erfahrungen aus Modellversuchen kann angeknüpft werden. Hier steht, wie so oft bei Modellversuchen, eine systematische Transferarbeit aus. Die BWP hat vor allem fachdidaktische Hilfestellungen angeboten, um Lösungsmöglichkeiten für die wahrgenommenen Implementations- und Akzeptanzprobleme zu erarbeiten. Diese Hilfen gleichen einem end-of-the-pipe-Aktionismus: Gefragt waren Implementierungsstrategien und keine kritische Reflexionsarbeit (vgl. dazu die Beiträge in BADER/ SLOANE, 2000 und 2002). Statt also lediglich die von den Bildungsministerien finanzierten „Hausarbeiten“ zu erledigen, sollte die curriculare Debatte mit all ihren Implikationen auch in die Lehrerbildung integriert werden.

An dieser Stelle könnte ein Schnitt gemacht werden, denn beim Betrachten der gewählten Cluster „Didaktisch-methodische Debatte“, „Kompetenzdebatte“, „Gestaltung der Lernumgebungen“ sowie „Selbstverständnisse der BWP als Wissenschaft“ fällt die Lernfeldabstinenz auf. Dennoch seien einige knappe Anmerkungen zu möglichen Forschungszugängen erlaubt.

9 Forschungszugänge

Es würde den Umfang des Beitrages sprengen, ausführlich auf das Aushängeschild der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschungsaktivitäten, die Lehr-Lernforschung, einzugehen. Das Lehr-Lernforschungs-Engagement der Berufs- und Wirtschaftspädagogik aus den 1990er Jahren hat im neuen Jahrtausend nicht nachgelassen. Nach wie vor entstehen umfangreiche und solide Forschungsarbeiten über die Potenziale komplexer Lehr-Lern-Arrangements. Doch beim Blättern in den einschlägigen Publikationen und Forschungsberichten fällt auf, dass curriculare Fragen weiterhin ausgeklammert bleiben; denn die vorliegenden Untersuchungen beschränken sich überwiegend auf traditionelle handlungsorientierte Ansätze. So wird immer mehr Wissen über die speziellen Wirkungsweisen didaktischer Instrumente produziert, die Kenntnisse über den Implikationszusammenhang zwischen Arrangements und Inhalten bleiben dagegen spärlich.

Gleichzeitig werden in den Nachbardisziplinen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik Verfahren erprobt, deren Erforschung unter dem Aspekt der lernfeldorientierten Strukturierung lohnend erscheint. In der Betriebswirtschaftslehre wird beispielsweise über die Einsatzmöglichkeiten von Storytelling nachgedacht, um (mit instrumenteller Absicht) Wissen der Arbeitnehmer zu ermitteln (vgl. exemplarisch LOEBBERT 2003; WATTS 2006). In der Managementlehre wird der Einsatz von Metaphern als ein gangbarer Weg betrachtet, ein Unternehmen nicht nur zu begreifen, sondern auch zu gestalten (vgl. exemplarisch MORGAN 1997). Die

berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschungsaktivitäten fokussieren sich nach wie vor auf den Umgang mit traditionellen Arrangements, statt das Bildungspotenzial dieser Methoden zu analysieren. Dies gilt gleichermaßen für das bildungstheoretisch begründete Lehrstückkonzept (vgl. exemplarisch GRAMMES 2000), das angesichts seiner genetischen, exemplarischen, dramaturgischen und sokratischen Ausrichtung auf seine Eignung für den Einsatz in der lernfeldgestützten Berufsbildung zu untersuchen wäre. Auch in der beruflichen Bildung selbst wird man auf der Suche nach innovativen Ansätzen fündig: So wurden im BLK-Modellversuchsprogramm SKOLA Lernaufgaben konzipiert und erprobt (siehe Luna sowie GERDSMEIER 2003, 2004). Dass dieser Ansatz aktuell nicht weiter verfolgt wird, ist nicht zuletzt deswegen bedauerlich, weil einerseits das Lernaufgabenkonzept für die Lernfeldarbeit sicherlich ergiebig ist, es aber andererseits unter paradigmatischen Gesichtspunkten dem Lernfeldkonstrukt kritisch gegenübersteht (vgl. GERDSMEIER 1999; GERDSMEIER/FISCHER 2003). Gerade in Anbetracht eines solchen Spannungsverhältnisses wären weiterführende Forschungsarbeiten wünschenswert, weil für eine weiterführende Reflexion und Umsetzung gewinnbringend.

Ähnliche Erwartungen richten sich an die Kompetenzdebatte und -forschung. Die Fülle der mit der Bildungsstandard-Debatte verknüpften Kompetenzvorstellungen ist kaum noch überschaubar und scheint mehr Verwirrung zu stiften als zu einer Klärung beizutragen. In der Entwicklung und Messung von Kompetenzen für Handeln in beruflichen Kontexten bestehen noch immer theoretische Defizite und empirische Lücken. Um diese Lücken zu schließen, sind in der aktuellen berufs- und wirtschaftspädagogischen Lehr-Lern-Forschung die domänenspezifischen beruflichen Anforderungen, die sich aus der beruflichen Tätigkeit ergeben, Ausgangspunkt zur Entwicklung von Kompetenzmodellen (vgl. exemplarisch die Beiträge in SEIFRIED/ WUTTKE/ NICKOLAUS/ SLOANE 2010). Damit nähert sich die berufs- und wirtschaftspädagogische scientific community indirekt wieder der Lernfeldforschung an, weil z. B. Arbeitsplatzanforderungen in der Unternehmensrealität erfasst werden. Gleichzeitig werden die domänenspezifischen Kompetenzmodelle, die sich vor allem auf kognitionspsychologische Annahmen stützen, um affektive und einstellungs- bzw. wertbezogene Komponenten erweitert (vgl. exemplarisch RAUSCH/ SCHEIJA/ DREYER/ WARWAS/ EGLOFFSTEIN 2010; BECK 2010).

10 Fazit und Perspektiven

Die kleine literarische Rundreise durch die berufs- und wirtschaftspädagogische Lernfeld-Forschungslandschaft, die entlang der Clusterung vorgenommen wurde, ermöglicht einen Einblick in die Lernfelddebatte. Obwohl dieser Einblick angesichts der umfangreichen Quellen und der Breite der Debatte nicht mehr als ein Schlaglicht auf das Gesamtbild werfen kann, konnten einige Orientierungslinien nachgezeichnet und dem Diskurs ein Profil gegeben werden. So konnte gezeigt werden, dass die Forschungsfragen zwischen (Wissenschafts-) Systematik und Situationsorientierung, zwischen Geschäftsprozessorientierung und wissenschaftlichen Modellen sowie zwischen der Förderung von Handlungswissen und theoretischer Reflexion oszillieren. Zwar liegen zum Thema empirische Studien vor, aber keine weiterent-

wickelten Konzepte bzw. theoretischen Modelle. Dafür wird der Implikationszusammenhang der Systemebenen berücksichtigt und vereinzelt versucht, das Lernfeldkonzept mit weiteren bildungspolitischen Überlegungen zu verknüpfen.

Festzuhalten ist, dass trotz reger Forschungstätigkeit noch eine Vielzahl von offenen Fragen und Forschungsdesideraten ausgemacht werden kann, die die BWP auch weiterhin beschäftigen werden und sollten. An erster Stelle – dies sollte deutlich geworden sein – steht nach wie vor die curriculare Debatte an. Bislang kann nicht von einer curricularen forschungsbegleitenden Neuausrichtung gesprochen werden, sondern allenfalls von einem Versuch der curricularen Neuorientierung. Vor dem Hintergrund der hohen Relevanz von Schulentwicklung und zahlreicher Erhebungen von kompetenzorientierten Daten der Schülerinnen und Schüler wird der Implikationszusammenhang zwischen lernfeldgestütztem schulischen Lernen, beruflichen Kompetenzen der Auszubildenden sowie Herausforderungen und Selbstverständnis der Lehrenden zukünftig stärker in den Mittelpunkt des öffentlichen Interesses rücken. Dazu wird die berufs- und wirtschaftspädagogische Community mit ihrem einschlägigen Forschungsdesign Antworten anbieten müssen. So betrachtet sind Lernfeldfragen im Kontext bildungspolitischer Themen und Herausforderungen wie Bildungsstandards und Kompetenzmessung, Schulentwicklung, Module / Ausbildungsbausteine, Übergangssystem und Heterogenität wieder explizit aufzugreifen. Hier steht eine systematische Entwicklung und Evaluierung bildungswissenschaftlich, fachlich und fachdidaktisch begründeter Konzepte zum Umgang mit der Lernfeldidee nach wie vor aus. Wünschenswert wäre es, dass die Berufs- und Wirtschaftspädagogik das Lernfeldkonstrukt verstärkt mit Blick auf Veränderungen bzw. Veränderungspotenziale und Innovationen unter die Lupe nehmen und gemeinsam mit Erziehungswissenschaftlern, pädagogischen Psychologen, Wirtschaftswissenschaftlern, Soziologen, Politologen und anderen an der Forschung zur beruflichen Wirklichkeit beteiligten Akteuren der Chancen- und der Innovationsforschung mehr Raum geben würde.

Literatur

ARNOLD, R. (1994): Berufsbildung. Annäherungen an eine Evolutionäre Berufspädagogik. Baltmannsweiler.

BADER, R./ SLOANE, P. (Hrsg.) (2000): Lernen in Lernfeldern. Theoretische Analysen und Gestaltungsansätze zum Lernfeldkonzept. Markt Schwaben.

BADER, R./ SLOANE, P. (Hrsg.) (2002): Bildungsmanagement im Lernfeldkonzept. Paderborn.

BECK, K. (2010): Moralisches Lernen – selbstorganisiert? Zur Förderung der Urteilskompetenz in offenen Lernumgebungen. In: SEIFRIED, J./ WUTTKE, E./ NICKOLAUS, R./ SLOANE, P. (Hrsg.): Lehr-Lern-Forschung in der kaufmännischen Berufsbildung – Ergebnisse und Gestaltungsaufgaben. Beiheft 23 der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Stuttgart, 137-153.

BECK, K. (2005): Ergebnisse und Desiderata zur Lehr-Lernforschung in der kaufmännischen Berufsausbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 101. Stuttgart, 533-556.

BECKER, M./ SPÖTTL, G./ DREHER, R. (2006): Berufsbildende Schulen als eigenständig agierende lernende Organisationen. (BEAGLE –Forschungsbericht). Hrsg. von Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK). Bonn.

BRUCHHÄUSER, H.-P. (2001): Wissenschaftsprinzip versus Situationsprinzip. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 97, H 3, Stuttgart, 321-345.

BRUCHHÄUSER, H.-P. (2003): Zur Rationalisierung curriculärer Konstruktionsprinzipien. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 99, H 4, Stuttgart, 494 - 508.

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hrsg.) (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards - Eine Expertise. Bonn.

DUBS, R. (1995): Konstruktivismus: Einige Überlegungen aus der Sicht der Unterrichtsgestaltung. In: Zeitschrift für Pädagogik. 41, H. 6, 889-903.

DUBS, R. (2000): Lernfeldorientierung: Löst dieser neue curriculare Ansatz die alten Probleme der Lehrpläne und des Unterrichtens an Wirtschaftsschulen? In: LIPSMEIER, A./ PÄTZOLD, G. (Hrsg.): Lernfeldorientierung in Theorie und Praxis. Beiheft 15 der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Stuttgart, 15-32.

ERPENEBECK, J./ ROSENSTIEL, L. v. (2003): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart.

EULER, D. (2003): Potenziale von Modellversuchsprogrammen für die Berufsbildungsforschung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 99, Stuttgart, 201-212.

EULER, D. (2007): Berufsbildungsforschung zwischen Wissenschaft und Machenschaft. In: REINMANN, G./ KAHLERT, J. (Hrsg.): Der Nutzen wird vertagt. Lengerich, 82-100.

EULER, D. (2009): Berufsbildungsforschung zwischen atomistischer Empirie und responsiver Praxisgestaltung. In: LIOSP, I./ SCHLÜTER, A. (Hrsg.): Bildung im Medium des Berufs. Diskurslinien der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Qualifikationsbedarf & Curriculum. Band 8. Frankfurt/M., 97-120.

FISCHER, A. (1999): Lernfelder und nachhaltige Entwicklung - Potentiale für die ökonomische Bildung. In: HUISINGA, R./ SPEIER, H.D./ LISOP, I. (Hrsg.): Lernfeldorientierung. Konstruktion und Unterrichtspraxis. Frankfurt/M., 383-408.

FISCHER, A. (2003a): Plädoyer für eine bildungstheoretisch begründete nachhaltige Curriculumrevision. In: HUISINGA, R. (Hrsg.): Dokumentation des Expertengesprächs „Zur Diskontinuität und Segmentierung des Zusammenhangs von Qualifikations- und Curriculumforschung aus dem Blickwinkel der Bildungsforschung“. Frankfurt/M., 45-80.

FISCHER, A. (2003b): Sieben berufs- und wirtschaftspädagogische Protagonisten des zwanzigsten Jahrhunderts. In: FISCHER, A. (Hrsg.): Im Spiegel der Zeit. Sieben berufs- und wirtschaftspädagogische Protagonisten des zwanzigsten Jahrhunderts. Frankfurt/M., 7-9.

GERDSMEIER, G. (1999): Problembereich kaufmännischer Unterrichte und das Lösungspotential lernfeldstrukturierter Lehrpläne. In: HUISINGA, R./ LISOP, I./ SPEIER, H.-D. (Hrsg.): Lernfeldorientierung. Frankfurt/M., 243-302.

GERDSMEIER, G. (2004): Aufgaben für ein selbst gesteuertes Lernen im Wirtschaftslehreunterricht. In: *sowi-onlinejournal* 2/ 2004. Online: <http://www.jsse.org/2004/2004-2/lernaufgaben-gerdsmeier.htm> (28-09-2011).

GERDSMEIER, G./ FISCHER, A. (2003): Induktiver Wirtschaftslehreunterricht. Gespräch in fünf Abschnitten. In: FISCHER, A. (Hrsg.): *Im Spiegel der Zeit*. Frankfurt/M., 192-203.

GERDSMEIER, G. (2003): Lernaufgaben – Konstruktion, Implementierung und Reflexion. In: BLK-Modellversuch ProAKzEnt (Hrsg.): *Modellversuchsinformation 1*.

GOGLIN, I./ KRÜGER, H.-H./ LENZEN, D. (Hrsg.) (2005): Standards und Standardisierungen in der Erziehungswissenschaft. 3. Beiheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Wiesbaden.

GRAMMES, T. (2000): "Inseln" – Lehrstücke und Reflexionsräume für Werte-Bildung in der didaktischen Tradition. In: BREIT, G./ SCHIELE, S. (Hrsg.): *Werte in der politischen Bildung*. Schwalbach, 354-373.

HALFPAP, Klaus (1992): Handlungsorientiertes Lernen in der kaufmännischen Berufsbildung: Wo - Wie - Wann - Warum? In: *Berufsbildung*. 46, H 2, 81-84.

HEID, H. (2000): Der Verwendungsgesichtspunkt im Kontext berufspädagogischer Lernfeldorientierung. In: LIPSMEIER, A./ PÄTZOLD, G. (Hrsg.): *Lernfeldorientierung in Theorie und Praxis*. Beiheft 15 der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Stuttgart, 33-37.

HERRMANN, G./ ILLERHAUS, K. (2000): Zur Entwicklung der Lernfeldstruktur der Rahmenlehrpläne der Kultusministerkonferenz für den Unterricht in der Berufsschule. In: LIPSMEIER, A./ PÄTZOLD, G. (Hrsg.): *Lernfeldorientierung in Theorie und Praxis*. Beiheft 15 der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Stuttgart, 101-108.

HUISINGA, R. (Hrsg.) (2005): *Bildungswissenschaftliche Qualifikationsforschung im Vergleich*. Frankfurt/M.

HUISINGA, R./ BUCHMANN, U. (2006): Zur empirischen Begründbarkeit von Lernfeldern und zur gesellschaftlichen Vermittlungsfunktion von Lernfeldern. In: EULER, D./ LANG, M./ PÄTZOLD, G. (Hrsg.): *Selbstgesteuertes Lernen in der beruflichen Bildung*. Beiheft 20 der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Stuttgart, 29-40.

HUISINGA, R./ LISOP, I. (2000): Exemplarik – eine Forderung der KMK-Handreichung. In: LIPSMEIER, A./ PÄTZOLD, G. (Hrsg.): *Lernfeldorientierung in Theorie und Praxis*. Beiheft 15 der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Stuttgart, 28-53.

HUISINGA, R./ SPEIER, H.D./ LISOP, I. (Hrsg.): *Lernfeldorientierung. Konstruktion und Unterrichtspraxis*. Frankfurt/M.

KMK (Hrsg.) (2000ff.): *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*,

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn.

KREMER, H.-H. (2003): Handlungs- und Fachsystematik im Lernfeldkonzept. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online. Ausgabe 4. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe4/kremer_bwpat4.shtml (28-09-2011).

LANG, M./ PÄTZOLD, G. (2006): Selbstgesteuertes Lernen – theoretische Perspektiven und didaktische Zugänge. In: EULER, D./ LANG, M./ PÄTZOLD, G: (Hrsg.) Selbstgesteuertes Lernen in der beruflichen Bildung. Beiheft 20 der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Stuttgart, 9-35.

LOEBBERT, M. (2003): Storymanagement. Der narrative Ansatz für Management und Beratung. Stuttgart.

MORGAN, G. (1997): Bilder der Organisation. Stuttgart.

RAUNER, F./ PÄTZOLD, G. (2006): Die empirische Fundierung der Curriculumentwicklung - Annäherungen an ein vernachlässigten Forschungszusammenhang. In: EULER, D./ LANG, M./ PÄTZOLD, G: (Hrsg.) Selbstgesteuertes Lernen in der beruflichen Bildung. Beiheft 20 der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Stuttgart, 7-28.

RAUSCH, A./ SCHEIJA, S./ DREYER, K./ WARWAS, J./ EGLOFFSTEIN, M. (2010): Emotionale Befindlichkeit in Lehr-Lern-Prozessen. Konstruktionsverständnis und empirische Zugänge. In: SEIFRIED, J./ WUTTKE, E./ NICKOLAUS, R./ SLOANE, P. (Hrsg.): Lehr-Lern-Forschung in der kaufmännischen Berufsbildung – Ergebnisse und Gestaltungsaufgaben. Beiheft 23 der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Stuttgart, 193 -215.

REINISCH, H. (1999): Probleme lernfeldorientierter Curriculumentwicklung und -implementation. Eine historisch-systematische Analyse aus wirtschaftspädagogischer Sicht. In: HUISINGA, R./ LISOP, I./ SPEIER, H.-D. (Hrsg.): Lernfeldorientierung – Konstruktion und Unterrichtspraxis. Frankfurt/M, 85-120.

REINISCH, H. (2003): Zu einigen curriculumtheoretischen Implikationen des Lernfeldansatzes. Überlegungen anlässlich der Beiträge von Clement, Kremer, Sloane und Tramm in bwp@ Ausgabe 4. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online. Ausgabe 4. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe4/reinisch_bwpat4.shtml (28-09-2011).

SEIFRIED, J./ WUTTKE, E./ NICKOLAUS, R./ SLOANE, P. (2010): Vorwort. In: SEIFRIED, J./ WUTTKE, E./ NICKOLAUS, R./ SLOANE, P. (Hrsg.): Lehr-Lern-Forschung in der kaufmännischen Berufsbildung – Ergebnisse und Gestaltungsaufgaben. Beiheft 23 der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Stuttgart, 7-10.

SEMBILL, D. (2007): Grundlagenforschung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik und ihre Orientierungsleistung für die Praxis – Versuch einer persönlichen Bilanzierung und Perspektive. In: NICKOLAUS, R./ ZÖLLER, A. (Hrsg.): Perspektiven der Berufsbildungsforschung – Orientierungsleistungen der Forschung für die Praxis. Bielefeld, 61-90.

SLOANE, P. (2010): Prozessbezogene Bildungsgangsarbeit in der kaufmännischen Bildung. In: SEIFRIED, J./ WUTTKE, E./ NICKOLAUS, R./ SLOANE, P. (Hrsg.): Lehr-Lern-For-

schung in der kaufmännischen Berufsbildung – Ergebnisse und Gestaltungsaufgaben. Beiheft 23 der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Stuttgart, 27-48.

SLOANE, P. (2001): Lernfelder als curriculare Vorgabe. In: BONZ, B. (Hrsg.): Didaktik der beruflichen Bildung. Hohengehren, 187-203.

SLOANE, P. (2003): Schulnahe Curriculumentwicklung. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online. Ausgabe 4. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe4/sloane_bwpat4.shtml (28-09-2011).

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

STRAKA, G./ LANG, S./ LANGE, U. (2000): Folgen des Lernfeldkonzeptes für die Ermittlung von Lernergebnissen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 96, H. 3. 433-441.

TERHART, E. (2002): Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz. Institut für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik. Munster.

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

TRAMM, T. (2002): Zur Relevanz der Geschäftsprozessorientierung und zum Verhältnis von Wissenschafts- und Situationsbezug bei der Umsetzung des Lernfeldansatzes im kaufmännischen Bereich. In: BADER, R./ SLOANE, P. (Hrsg.): Bildungsmanagement im Lernfeldkonzept. Curriculare und organisatorische Gestaltung. Paderborn, 41-62.

TRAMM, T. (2011): Ist das Glas nun halbvoll oder halbleer? Ein Beitrag zur berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskussion des Lernfeldansatzes als (späte) Antwort auf eine Fundamentalkritik von Holger Reinisch. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online. Ausgabe 20. Online: <http://www.bwpat.de/content/ausgabe/20/tramm/> (28-09-2011).

TRAMM, T. (2003): Prozess, System und Systematik als Schlüsselkategorien lernfeldorientierter Curriculumentwicklung. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online. Ausgabe 4. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe4/tramm_bwpat4.shtml (28-09-2011).

WATTS, E. (2006): Storytelling. Oxford.

WINTHER, E. (2010): Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung. Bielefeld.

Zitieren dieses Beitrages

FISCHER, A. (2011): Das Lernfeldkonzept als Forschungsanlass und Diskursthema in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Leuphana Notizen. In: *bwp@ Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011*, Fachtagung 19, hrsg. v. KREMER, H.-H./ TRAMM, T., 1-16. Online: http://www.bwpat.de/ht2011/ft19/fischer_ft19-ht2011.pdf (19-11-2011).

Der Autor:



Prof. Dr. ANDREAS FISCHER

Leuphana Universität Lüneburg

Scharnhorststr. 1 21335 Lüneburg

E-mail: afischer@leuphana.de

Homepage: www.leuphana.de/andreas-fischer.html

Veränderungen in der schulischen Curriculararbeit: Lernfelder schulisch implementieren

Abstract

„Das Lernfeldkonzept und die damit notwendigen Umsetzungsarbeiten verlagern stärker als bisher curriculare Aufgaben auf Arbeitsgruppen an den Schulen. Dort müssen die offen formulierten lernfeldstrukturierten Lehrpläne ... analysiert und interpretiert werden, um daraus ein schulspezifisches Curriculum zu entwickeln.“ (DILGER/ SLOANE 2007, 30) Auf dieser Grundlage erfolgt die Entwicklung von Lernsituationen sowie komplexen Lehr-/Lernarrangements. Formal letztlich – faktisch aber integrativ – folgt die Evaluation des Vorgehens.

Die Entwicklung eines solchen schulspezifischen Curriculums im Rahmen des schulinternen Entwicklungsprojektes DJP_2011 wird als Fallstudie skizziert. Nach einer Vorstellung der hier relevanten Forschungs- und Entwicklungsarena, dem *Karl-Schiller-Berufskolleg der Stadt Dortmund*, bildet den Kern des Beitrages die Darstellung der konzeptbasierten schulischen Curriculararbeit als Prozess. In der Darstellung stehen die Prozessschritte (i) Bildungsgangkonzeption, (ii) 1. und 2. Ebene der didaktischen Jahresplanung sowie (iii) curriculare Makro- und Mikrosequenzierung mit den dabei jeweils entwickelten Prototypen im Mittelpunkt.

1 Schulische Curriculumentwicklung

„Die pädagogische Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern wird sehr häufig verkürzend auf die Vorbereitung und Planung einzelner Unterrichtsstunden bezogen. Dies kann dazu führen, dass zum einen der notwendige Blick auf die Kompetenzentwicklung der Schüler verengt und eine Segmentierung der didaktischen Arbeit vorgenommen wird, denn die Förderung des Lernenden ist weniger eine Frage einzelner Unterrichtsstunden, sondern vielmehr davon abhängig, wie eine Sequenz von Lernangeboten über einen Zeitraum hinweg systematisch aufgebaut wird.“ (SLOANE 2007b, 481; im Original zum Teil hervorgehoben)

Die Planung einer solchen Kompetenzentwicklung der Lernenden hat nicht zuletzt durch die Einführung lernfeldorientierter Lehrpläne im Jahr 1996 besondere Bedeutung gewonnen (vgl. zu einem Überblick HUISINGA/ LISOP/ SPEIER 1999 oder LIPSMEIER/ PÄTZOLD 2000 oder BADER/ SLOANE 2002; siehe KMK 1996/1997 zur Grundlegung lernfeldorientierter Lehrpläne) und erfolgt (im Berufskolleg in Nordrhein-Westfalen) in Form der so genannten didaktischen Jahresplanung (vgl. ARBEITSGRUPPE SELUBA-NRW 2004). „Die Didaktische Jahresplanung stellt das Ergebnis aller inhaltlichen, zeitlichen, methodischen und organisatorischen Überlegungen zu Lernsituationen für den Bildungsgang dar.“ (MSW 2009, 14; siehe ähnlich auch EMBACHER/ GRAVERT 2000, 140).

Die Erarbeitung didaktischer Jahresplanungen legitimiert sich einerseits implizit durch § 6 (1) APO-BK („Die Fächer und Lernbereiche sind ... aufeinander abzustimmen“) sowie andererseits explizit durch die Lehrpläne der einzelnen Ausbildungsberufe (siehe exemplarisch MSW 2006, 6: „Aufgabe der Bildungsgangkonferenz ist es, im Rahmen der didaktischen Jahresplanung eine Konkretisierung der curricularen Vorgaben für den Bildungsgang vorzunehmen“).

Didaktische Jahresplanungen dienen u. a. durch eine systematisch geplante Kompetenzentwicklung der Lernenden der Verbesserung der unterrichtlichen Qualität und einer Schärfung der jeweiligen Bildungsgangprofile. „Der Unterricht in den Bildungsgängen des Berufskollegs ... ist in den berufsbezogenen Lernbereich, den berufsübergreifenden Lernbereich und den Differenzierungsbereich gegliedert. Die Fächer und Lernbereiche sind ... aufeinander abzustimmen. .. Die Lernbereiche tragen gemeinsam zur Entwicklung umfassender Handlungskompetenz bei.“ (§ 6 (1), (2) APO-BK)

In diesem Sinne ist die zu leistende Arbeit der Lehrkräfte in den Bildungsgangteams als „schulnahe Curriculumentwicklung [im Sinne von:] ...Prozess der Rezeption von übergreifenden Curricula in Schulen ..., einschließlich einer darauf aufbauenden Managementarbeit in den Schulen, die zu schulinternen Lehrplänen, Jahresplanungen, Konstruktion und Sequenzierung von Lernsituationen resp. Einzelmaßnahmen usw. führt“ (SLOANE 2003a, 2) zu interpretieren.

Im folgenden Beitrag wird so eine „schulnahe Curriculumentwicklung“ als Fallstudie skizziert (siehe zu Fallstudien im Rahmen der Lernfeldimplementation exemplarisch auch DREES/PÄTZOLD 2002). Nach einer Vorstellung der hier relevanten Forschungs- und Entwicklungsarena, dem *Karl-Schiller-Berufskolleg der Stadt Dortmund*, wird kurz auf die Notwendigkeit einer solchen Curriculararbeit im Kontext der Lernfeldimplementation eingegangen. Den Kern des Beitrages bildet die Darstellung von Elementen der konzeptbasierten schulischen Curriculararbeit als Prozess.

2 Karl-Schiller-Berufskolleg der Stadt Dortmund als Forschungs- und Entwicklungsarena

„Forschungs- und Entwicklungsarenen zielen [als Kooperationsformen von Wissenschaft und Praxis] auf die Entwicklung von Prototypen, die zur Lösung von Problemen der Berufsbildung beitragen sollen.“ (SLOANE 2007a, 41, Klammerbemerkung ebd., 40; siehe zu einem Überblick auch BURDA 2009; vgl. zum Einsatz von Prototypen in schulischen Innovationsprozessen SLOANE 2007a, 19 und 38f; siehe in diesem Sinne auch REINMANN 2006, 15f)

Die Forschungs- und Entwicklungsarena, die bei der hier skizzierten curricularen Arbeit betrachtet wird, stellt das *Karl-Schiller-Berufskolleg der Stadt Dortmund* dar. Das *Karl-Schiller-Berufskolleg*, gegründet 1899 als Kaufmännische Unterrichtsanstalt, befindet sich mit rund 3.000 Lernenden und 120 Lehrenden in der Dortmunder Innenstadt (weitere Informationen auch unter www.karl-schiller-berufskolleg.de).

Den mit Abstand größten Bildungsgang der Schule bilden im Rahmen der Berufsschule die Fachklassen des dualen Systems der Berufsausbildung mit rund 2.250 Lernenden in 104 Klassen. Innerhalb der Berufsschule übernimmt das *Karl-Schiller-Berufskolleg* für elf Ausbildungsberufe den schulischen Teil im dualen Ausbildungssystem. Neben dem Bereich Einzelhandel findet sich ein weiterer Schwerpunkt bei den Bürokauleuten sowie bei den Bezirksfachklassen für verschiedene Ausbildungsberufe der Kommunikationsbranche.

Seit einem Wechsel in der Schulleitung im Jahr 2004 nimmt das *Karl-Schiller-Berufskolleg* regelmäßig an schulischen Innovationsvorhaben teil (siehe zur Implementation didaktischer Innovationen umfassend KREMER 2003). So beispielsweise von 2005-2007 am BLK-Modellversuch *segel-bs* (= selbst reguliertes Lernen in Lernfeldern der Berufsschule), von 2006-2008 am Landespilotprojekt *aSE NRW* (= Berufsausbildung und Selbstständigkeit im Einzelhandel), von 2007-2009 am Leonardo da Vinci Projekt *eukona* (= Europäische Kompetenzentwicklung zum Nachhaltigen Wirtschaften) oder aktuell am BMBF-Projekt *ZUKKER* (= Zukunftsfähige Kompetenzen für die Märkte von Morgen erwerben).

Das *Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen* hat dem *Karl-Schiller-Berufskolleg* 2008 das *Gütesiegel Individuelle Förderung* verliehen und 2009 im Rahmen der Gütesiegel-Initiative das *Karl-Schiller-Berufskolleg* zur Stützpunktschule der Lehrerfortbildung im Schwerpunkt „Individuelle Förderung“ berufen. Stützpunktschulen nehmen Fortbildungsaufgaben zum Schwerpunkt Individuelle Förderung wahr und verfügen dafür über schulische Ansprechpartner.

Beim Bildungsgang *Kauffrau/-mann für Marketingkommunikation*, der folgend bei der Curriculararbeit des Bildungsgangteams in den Blick genommen wird, handelt es sich um einen 2006 neu entstandenen Ausbildungsberuf mit lernfeldstrukturiertem Curriculum (siehe MARKETKFMAUSBV 2006 sowie MSW 2006). Der neue Beruf löste den bis 2006 bestehenden Beruf *Werbekauffrau/-mann* ab.

Die in der Tabelle 1 dargestellten Lernfelder des Ausbildungsberufes umreißen weitgehend auch das Tätigkeitsfeld der Auszubildenden. Von besonderer berufspraktischer Bedeutung sind dabei die Lernfelder 3 bis 10.

Im Lehrplan Nordrhein-Westfalens sind die 12 Lernfelder des KMK-Rahmenlehrplans den drei Bündelungsfächern *Marketing- und Kommunikationsmanagement* (MKM), *Wirtschafts- und Sozialprozesse* (WSP) sowie *Finanz- und Maßnahmen-Controlling* (FMC) zugeordnet.

Tabelle 1: **Übersicht über die Lernfelder für den Ausbildungsberuf Kauffrau/-mann für Marketingkommunikation.**

Lernfeld	Zeitrictwert in Unterrichtsstunden / Ausbildungsjahr	Bündelungsfach
1: Den Ausbildungsbetrieb präsentieren	80 / I	WSP
2: Werteströme und Werte erfassen, dokumentieren und auswerten	80 / I	FMC
3: Beschaffungsprozesse planen, steuern und kontrollieren	80 / I	WSP
4: Märkte analysieren und bewerten	80 / I	MKM
5: Werbe- und medienrechtliche Rahmenbedingungen analysieren und bewerten	40 / II	WSP
6: Marketingkonzepte entwickeln und präsentieren	80 / II	MKM
7: Kommunikationsinstrumente analysieren und bewerten	80 / II	FMC
8: Integrierte Kommunikationskonzepte entwickeln und präsentieren	80 / II	MKM
9: Bei der Mediaplanung mitwirken	80 / III	MKM
10: Die Produktion von Kommunikationsmitteln vorbereiten und kontrollieren	80 / III	MKM
11: Betriebliche Werteprozesse steuern, kontrollieren und dokumentieren	80 / III	FMC
12: Gesamtwirtschaftliche Einflüsse auf das Kommunikationsunternehmen berücksichtigen	40 / III	WSP

Am *Karl-Schiller-Berufskolleg* finden sich die Bezirksfachklassen des Regierungsbezirks *Arnsberg* für diesen Ausbildungsberuf. Die Fachklassen werden über die drei Ausbildungsjahre in der Regel zweizügig angeboten. Im laufenden Schuljahr 2010/11 finden sich im Bildungsgang 118 Lernende, die von 9 Lehrenden unterrichtet werden.

Die Auszubildenden haben in der Regel als höchsten Schulabschluss die Allgemeine oder Fachhochschulreife erworben; das Alter der Lernenden bewegt sich tendenziell im Spektrum von 20 bis 26 Jahren. Der Anteil weiblicher Auszubildender beträgt ca. 60 %.

Die Ausbildungsbetriebe zählen ca. zur Hälfte zu kleinen und mittelständischen Unternehmungen der Kommunikationsbranche (Werbeagenturen, Unternehmensberatungen mit Marketingschwerpunkt etc.) mit bis zu 30 Mitarbeitern. Die andere Hälfte der Ausbildungsbetriebe besteht aus größeren Kommunikationsagenturen mit über 100 Mitarbeitern sowie aus Marketingabteilungen größerer Unternehmungen unterschiedlicher Branchen.

Durch teilweise personelle Überschneidungen des Bildungsgangteams mit dem schulinternen Lehrendenteam im Rahmen des BLK-Modellversuchs *segel-bs* bestand und besteht ein routinierter Umgang mit und eine tendenziell befürwortende Einstellung gegenüber dem Lernfeldkonzept.

3 Notwendigkeit veränderter Curriculararbeit

„Das Lernfeldkonzept und die damit notwendigen Umsetzungsarbeiten verlagern stärker als bisher curriculare Aufgaben auf Arbeitsgruppen an den Schulen. Dort müssen die offen formulierten lernfeldstrukturierten Lehrpläne ... analysiert und interpretiert werden, um daraus ein schulspezifisches Curriculum zu entwickeln.“ (DILGER/ SLOANE 2007, 30; siehe auch BUSCHFELD/ KREMER 2010 246f) Auf dieser Grundlage erfolgt die Entwicklung von Lernsituationen sowie komplexer Lehr-/Lernarrangements. Formal letztlich – faktisch aber integrativ – folgt die Evaluation des Vorgehens.

Um also von der Makroebene der Lehrpläne auf die unterrichtliche Mikroebene zu gelangen, bedarf es auch und gerade der Arbeit auf der Mesoebene, der Bildungsgangarbeit (vgl. SLOANE 2011, 2 m. w. N.).

4 Curriculararbeit als Prozess

4.1 Prozessorientiertes Bildungsgangmanagement als Implementationskonzept

Konzeptionell ist die Arbeit in den Bildungsgängen des *Karl-Schiller-Berufskollegs* in das Prozessorientierte Bildungsgangmanagement eingebunden (vgl. grundlegend SLOANE 2007b), das in seinen Schritten in Abbildung 1 dargestellt wird. Da von diesen Prozessschritten aus Raumgründen nicht alle Aspekte geschildert werden können, beschränkt sich die skizzierende Schilderung daher auf die nicht bereits an anderer Stelle erfolgten Darstellungen (vgl. hierzu SLOANE/ DILGER/ KRAKAU 2008a-c oder SLOANE/ KRAKAU 2009a/b).

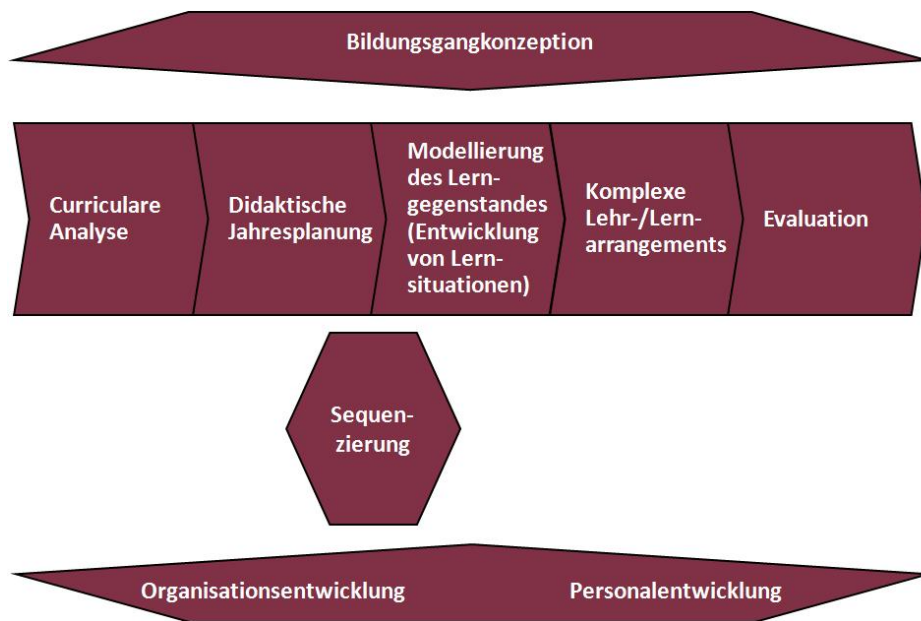


Abb. 1: Prozessorientiertes Bildungsgangmanagement (bei sehr enger Anlehnung an SLOANE 2007b, 482 und 2010b, 13)

4.1.1 Bildungsgangkonzeption durch Domänenkonkretisierung und Bildungsgangziel

Ausgangspunkt der Arbeit im Bildungsgang war die Erstellung einer Bildungsgangkonzeption. Diese basiert im Kern auf der Konkretisierung der Domäne des Bildungsgangs (siehe zum Domänenansatz HENSGE/ LORIG/ SCHREIBER 2011, 139-141; vgl. auch ACHTENHAGEN 2004, 22 sowie DILGER/ SLOANE 2005, 15-19): Der Ausbildungsberuf *Kauffrau/-mann für Marketingkommunikation* ist der beruflichen Fachrichtung *Wirtschaft und Verwaltung* bzw. konkreter dem Berufsbereich *Dienstleistungsberufe* und schließlich dem Berufsfeld *Werbefachleute* zuzuordnen. Für die Bildungsgangarbeit war aber eine noch genauere Betrachtung notwendig. Aus diesem Grund wurde Ende 2009 im ersten Schritt bei den Lernenden des Bildungsgangs eine Vollerhebung durchgeführt. Unter der Ausgangsfrage „*Welche Kompetenzen sollte ein/e sehr gute/r Kauffrau/-mann für Marketingkommunikation nach Abschluss der Ausbildung haben?*“ wurden die Lernenden gebeten, eine Kompetenzmatrix auszufüllen (vgl. zum Modell des kategorialen Kompetenzrasters, das der Kompetenzmatrix zugrunde liegt, SLOANE 2003b, 17; siehe auch SLOANE 2004, 579f sowie SLOANE 2009, 12).

Welche Kompetenzen sollte ein/e sehr gute/r Kauffrau/-mann für Marketingkommunikation nach Abschluss der Ausbildung haben?

	Fachliche Kompetenz	Persönliche Kompetenz	Soziale Kompetenz
Methodische Kompetenz	<ul style="list-style-type: none"> Probleme der Marketingkommunikation in der Breite der Branche erkennen, analysieren und lösen. Betriebswirtschaftliche, rechtliche, gestalterische und psychologische Aspekte bei Problemlösungsprozessen berücksichtigen. Informationen situationsadäquat beschaffen. Entwicklungen in Kunst und Design sowie Trends der Marketingkommunikation verfolgen und situationsadäquat berücksichtigen. 	<ul style="list-style-type: none"> Vollständige Projekte unterschiedlicher Komplexität strukturiert, kreativ und stringent planen, steuern bzw. durchführen und reflektieren. Dabei priorisiert, aber zuverlässig agieren. Entscheidungen zielbezogen und kriteriengestützt herbeiführen und diese im Prozess ggf. modifizieren. Branchenrelevante mediale Darstellungsarten, bei besonderer Berücksichtigung elektronischer Medien, situationsadäquat anwenden. Selbstreflexion methoden-gestützt durchführen und sie als Selbstverständnis eines Handlungsprozesses begreifen. Lern- und Arbeitstechniken situationsadäquat selbst reguliert anwenden. 	<ul style="list-style-type: none"> Gruppenzusammensetzungen und -prozesse unter Berücksichtigung von Regeln der Gruppenarbeit planen, strukturieren und moderieren.
Kommunikative Kompetenz	<ul style="list-style-type: none"> Fachliche Termini situationsadäquat verwenden. Fachliche, auch fremdsprachliche, mediale Darstellungen bei besonderer Berücksichtigung konzeptioneller Darstellungen rezipieren und adäquat erstellen. 	<ul style="list-style-type: none"> Präsentationsfähigkeit zielgruppenadäquat einsetzen. Dabei verbale und nonverbale Signale berücksichtigen. Argumentationsfähigkeit situationsadäquat einsetzen. Komplexe Informationen filtern und strukturiert bündeln. 	<ul style="list-style-type: none"> Den eigenen Standpunkt in der Gruppe vertreten. Sich über Gruppenergebnisse und -prozesse austauschen. Arbeitsergebnisse der Gruppe mit adäquaten Schemata dokumentieren.
Ethische Kompetenz	<ul style="list-style-type: none"> Ethische Grundposition gegenüber Aktivitäten der Marketingkommunikation einnehmen und integer vertreten. Balance zwischen rechtlichen und ethischen Grundlagen des Handelns in der Marketingkommunikation sowie praktischer Umsetzung halten. Regelungen sowie Aufgaben, Rechte und Pflichten der Beteiligten im Arbeitsverhältnis beachten. Ressourcen nachhaltig einsetzen. 	<ul style="list-style-type: none"> Selbstvertrauen und Durchsetzungsvermögen entwickeln. Kritik annehmen. Leistungsbereitschaft, dabei auch Belastungs- und Frustrationstoleranz entwickeln. Empathie gegenüber Kunden, Mitarbeitern und Vorgesetzten entwickeln sowie im Umgang mit diesen berücksichtigen. Berufs- und Lebensniveau – besonders im Bewusstsein der Notwendigkeit eines lebenslangen Lernens – effizient im Hinblick auf persönliche Ressourcen planen. 	<ul style="list-style-type: none"> Sich in vorhandene Gruppenstrukturen integrieren und ggf. Entwicklungen vorantreiben. Individuelle Kompetenzen der Gruppenmitglieder respektvoll annehmen und fördern. Einzel- und Gruppeninteressen tolerieren und miteinander abzuwägen ausgleichen. Verantwortung für die Gruppe und ihre Ergebnisse übernehmen. Kooperationsbereitschaft entwickeln. Konflikte bearbeiten und möglichst schlichten. Gruppenmitglieder motivieren.

Abb. 2: Kompetenzorientierte Bildungsgangkonzeption

Die Angaben der Lernenden wurden folgend von Vertretern des Lehrendenteam gesichtet, sprachlich geglättet und den Feldern teilweise neu zugeordnet. Dem schloss sich eine kommunikative Validierung innerhalb des gesamten Lehrendeteams mit erfolgtem Beschluss der Bildungsgangkonferenz im August 2010 sowie mit den Lernenden an. Die zurzeit gültige Form dieser Bildungsgangkonzeption zeigt Abbildung 2. Eine kommunikative Validierung mit Vertretern der Ausbildungsbetriebe ist für die nächsten Monate geplant.

Neben der kompetenzorientierten Domänenkonkretisierung bildet die Förderung selbst regulierten Lernens ein von der Bildungsgangkonferenz verabschiedetes Bildungsgangziel. Bei enger Anlehnung an die schulinterne Operationalisierung dieses Konstruktes im Rahmen des BLK-Modellversuchs *segel-bs* im Bildungsgang *Kauffrau/-mann im Einzelhandel* (vgl. KRAKAU/ RICKES 2006, 113f m.w. N.), wird auch in diesem Bildungsgang das Modell der vollständigen Handlung genutzt. „Bei der Entwicklung [der] Selbstlernkompetenz sind zwei Ebenen zu berücksichtigen: Einerseits die Fähigkeit, selbstständig die einzelnen Schritte des Handlungskreises im Zusammenhang – von der Analyse bis hin zu Sicherung und Transfer – zu durchlaufen, andererseits die Fähigkeit, die jeweiligen Einzelschritte zu bearbeiten, also selbstständig spezifische Lernhandlungen auszuführen.“ (KRAKAU/ RICKES 2007, 5).

4.1.2 Didaktische Jahresplanung in 1. und 2. Ebene

Die Bezeichnungen 1. bzw. 2. Ebene der didaktischen Jahresplanung findet sich nicht in der Fachliteratur, sondern ist eine von mir im Rahmen des schulinternen Projektes *DJP_2011*

(siehe den folgenden Gliederungspunkt 4.2 zur Beschreibung dieses Projektes) eingeführte und mittlerweile am *Karl-Schiller-Berufskolleg* etablierte Sprachregelung. In der wenigen Literatur, die sich der Analyse von Bildungsgangarbeit und daraus folgend von didaktischen Jahresplanungen widmet, wird inhaltsgleich eher zwischen der didaktischen Jahresplanung und der Modellierung von Lernsituationen/-gegenständen unterschieden (vgl. exemplarisch SLOANE 2007b, 485-492; siehe auch ARBEITSGRUPPE SELUBA-NRW 2004; siehe auch TRAMM 2007, 128-135 zu Schritten der Bildungsgangarbeit).

Didaktische Jahresplanung zur Erprobung - Weiterentwicklung III Kaufmann / Kauffrau für Marketingkommunikation Unterstufe																																										
Wochen	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40		
Mathematik (3 Wochenstunden)	Lernfeld 1															Lernfeld 2															Reserve											
	LS 1	LS 2.1	LS 2.2	LS 2.3	LS 2	LS 3	LS 4	LS 5	LS 6	LS 7	LS 8	LS 9	LS 10	LS 11	LS 12	LS 13	LS 14	LS 15	LS 16	LS 17	LS 18	LS 19	LS 20	LS 21	LS 22	LS 23	LS 24	LS 25	LS 26	LS 27	LS 28	LS 29	LS 30	LS 31	LS 32	LS 33	LS 34	LS 35	LS 36	LS 37	LS 38	LS 39
Englisch (1 Wochenstunde)	Lernfeld 1															Lernfeld 2															Reserve											
	LS 1	LS 2	LS 3	LS 4	LS 5	LS 6	LS 7	LS 8	LS 9	LS 10	LS 11	LS 12	LS 13	LS 14	LS 15	LS 16	LS 17	LS 18	LS 19	LS 20	LS 21	LS 22	LS 23	LS 24	LS 25	LS 26	LS 27	LS 28	LS 29	LS 30	LS 31	LS 32	LS 33	LS 34	LS 35	LS 36	LS 37	LS 38	LS 39	LS 40		
Deutsch Kommunikation (1 Wochenstunden)	Lernfeld 1															Lernfeld 2															Reserve											
	LS 1	LS 2	LS 3	LS 4	LS 5	LS 6	LS 7	LS 8	LS 9	LS 10	LS 11	LS 12	LS 13	LS 14	LS 15	LS 16	LS 17	LS 18	LS 19	LS 20	LS 21	LS 22	LS 23	LS 24	LS 25	LS 26	LS 27	LS 28	LS 29	LS 30	LS 31	LS 32	LS 33	LS 34	LS 35	LS 36	LS 37	LS 38	LS 39	LS 40		

© Karl-Schiller-Berufskolleg der Stadt Ditzingen
Bildungsgang Kaufmann / Kauffrau für Marketingkommunikation



Seite 7 von 7
Beitrag der Bildungsgangarbeit vom 27. August 2010

Abb. 3: 1. Ebene der didaktischen Jahresplanung (hier: Auszug der Unterstufe)

In der 1. Ebene der didaktischen Jahresplanung (siehe exemplarisch Abb. 3 für einen Auszug aus dem ersten Ausbildungsjahr) wird für jedes Fach die Sequenz der Lernsituationen über das Schuljahr in ihrem zeitlichen Umfang dargestellt.

Da sich hier nur die Reihung der Lernsituationen innerhalb eines Faches und deren kompetenzorientierte Benennung findet, ist zur weiteren Konkretisierung die 2. Ebene (siehe exemplarisch Abb. 4 für eine Lernsituation der Unterstufe aus Lernfeld 4) notwendig. Hier finden sich dann auch das Einstiegsszenario der Lernsituation, mögliche Handlungsprodukte, Inhalte, Lern- und Arbeitstechniken, angestrebte Kompetenzen sowie die beitragenden Fächer.

Lernfeld 4	Märkte analysieren und bewerten.
Lernsituation 5	Wie finden wir das denn heraus? – Situationsadäquate Marktforschungsprojekte unter Einsatz geeigneter Methoden und Auswahlverfahren planen (und exemplarisch durchführen); dabei (exemplarische) Marktforschungsinstitute auswählen.
Zeitrhythmus:	ca. 27 Unterrichtseinheiten
Einstiegsszenario der Lernsituation:	Dirk Toschner, Auszubildender im dritten Ausbildungsjahr bei der Karl & Partner Kommunikationsagentur GmbH, wird seit heute in der Abteilung ‚Strategische Planung‘ der Agentur eingesetzt. Marc Neumann, Head of Planning bei Karl & Partner, ist gerade heute allerdings bei einem wichtigen Termin und daher nicht in der Agentur. Er hat Dirk Toschner aber gebeten, für einige anstehende Projekte Vorschläge für Forschungsdesigns zu entwickeln ...
(mögliche) Handlungsprodukte:	<ul style="list-style-type: none"> ○ Forschungsdesigns zu Marktforschungsfragestellungen unterschiedlicher Ausprägung ○ generalisierende Wiki-Einträge zu Marktforschungsarten, Erhebungsarten und Verfahren der Stichprobenziehung ○ Konzeption eines Fragebogens inkl. Einsatz, Auswertung und Ergebnispräsentation ○ Präsentation exemplarischer (quantitativer und qualitativer) Marktforschungsinstitute ○ Bewertungsraster zur Auswahl von Marktforschungsinstituten

Lernfeld 4: Märkte analysieren und bewerten
Übersicht der Lernsituationen des Lernfeldes – Inhalte, Lern- & Arbeitstechniken, Kompetenzen

Seite 13
Stand 4. Oktober 2010

Inhalte	Lern- und Arbeitstechniken	Kompetenzen	Beitragende Fächer
<ul style="list-style-type: none"> ○ Marktforschungsarten <ul style="list-style-type: none"> ○ Primär- & Sekundärforschung ○ quantitative & qualitative Forschung ○ Erhebungsarten <ul style="list-style-type: none"> ○ Beobachtung ○ Befragung(sarten) ○ Experiment ○ Panel ○ Stichprobenziehung <ul style="list-style-type: none"> ○ Vollerhebung ○ Teilerhebung <ul style="list-style-type: none"> ○ Quota ○ Random ○ Ausprägungen von Marktforschungsinstituten <ul style="list-style-type: none"> ○ quantitativ orientiert ○ qualitativ orientiert 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Planung des Arbeitsprozesses (Vertiefung) ○ Reflexionsmethode nach Wahl der Lerngruppe 	<p>Fachkompetenzen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Forschungsdesigns der Marktforschung situationsadäquat gestalten und dokumentieren. ○ Dabei situationsadäquat Primär- oder Sekundärforschung nutzen. ○ Im Rahmen der Sekundärforschung dabei quantitative oder qualitative Verfahren sowie Beobachtung, Befragung oder Experiment begründet empfehlen. ○ Panel als Marktforschungsinstrument situationsadäquat beurteilen. ○ Verfahren der Stichprobenziehung situationsadäquat bewerten und empfehlen. ○ Marktforschungsinstitute fragestellungsadäquat bewerten und auswählen. <p>Methodenkompetenzen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Arbeitsprozesse planen. ○ Zielgerichtete Präsentations- und Kommunikationsfähigkeit entwickeln. ○ Arbeitsergebnisse und -prozesse reflektieren. <p>Sozialkompetenzen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ In Arbeitsgruppen zielgerichtet agieren. ○ Gruppenhandlungen reflektieren und beurteilen. <p>Personalkompetenzen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Team- und Kooperationsfähigkeit durch Gruppenarbeit erweitern. ○ Eigene Handlungen reflektieren und beurteilen. 	<p>Marketing- und Kommunikationsmanagement (MKM)</p> <p>Zudem (siehe Jahresplanungen der Fächer):</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Deutsch/Kommunikation ○ Datenverarbeitung

Lernfeld 4: Märkte analysieren und bewerten
Übersicht der Lernsituationen des Lernfeldes – Inhalte, Lern- & Arbeitstechniken, Kompetenzen

Seite 14
Stand 4. Oktober 2010

Abb. 4: 2. Ebene der didaktischen Jahresplanung (hier: LS 5 von LF 4)

4.1.3 Curriculare Makro- und Mikrosequenzierung zur Kompetenzentwicklung

Der Aspekt einer Sequenzierung von Lerngegenständen scheint seit Jahrhunderten beantwortet zu sein. COMENIUS führte beispielsweise bereits vor mehr als 450 Jahren hierzu aus: „Indem wir dem von der Natur vorgezeichneten Wege folgen, finden wir, daß die Jugend leicht zu erziehen ist, wenn ... der Unterricht vom Allgemeinen zum Besonderen und .. vom Leichten zum Schweren fortschreitet.“ (COMENIUS 1657/2007, 96)

Dennoch ist diese Frage eine gleichermaßen traditionelle, wie auch aktuelle nationale und internationale Thematik der Didaktik in der (Berufs-)Bildungsforschung (siehe international beispielsweise DEWEY 1902/1974; TYLER 1949/1971; BRUNER 1960/1977; TABA 1962;

WILEY 2000; siehe national exemplarisch SCHWAGER 1958; DOLCH 1959/1982; FREY/ISENEGGER 1975; EIGENMANN 1975; SLOANE 1984, 58-66; SIEVERS 1984; ACHTENHAGEN u. a. 1992, 87-129; RAUIN 1992). Sowohl Tade TRAMM (2003; 2007; 2009) als auch Peter F. E. SLOANE (2007c; 2009a; 2010; 2011) widmen sich zudem in aktuellen Veröffentlichungen dieser Frage.

Bei Überlegungen zur Sequenzierung von Lerngegenständen handelt es sich also um eine keineswegs überholte didaktische Fragestellung (vgl. hierzu explizit auch KLAUSER 2000, 184 sowie SLOANE/ TRAMM 2010, 263). Auch in aktuellen Publikationen der Bildungsadministration wird im Rahmen der Entwicklung von Bildungsgangcurricula der Anspruch einer planvollen Makrosequenzierung gefordert (siehe exemplarisch BEZIRKSREGIERUNG DETMOLD 2007, 19; auch MSW 2009, 12). Diese Forderung erfolgt allerdings eher implizit mit einem Blick auf die Entwicklung von Kompetenzen, insbesondere auch auf Lern- und Arbeitstechniken. Wie eine solche Makrosequenzierung erfolgen könnte, bleibt dabei allerdings offen.

Fragen einer Sequenzierung auf „makrostrukturelle[r] Ebene“ (= Strukturierung beispielsweise eines Bildungsgangs oder Lernfeldes über Lernsituationen) sind unmittelbar verknüpft mit einer „mikrostrukturellen“ Sequenzierung (= Strukturierung beispielsweise einer Lernsituation über ein Lehr-/Lernarrangement) (vgl. EIGENMANN 1975, 224 zur Terminologie; vgl. ähnlich auch SIEVERS 1984, 323; ebenso ACHTENHAGEN u. a. 1992, 105).

Dabei ist hier eine Abgrenzung beider Ebenen weder vorgesehen (vgl. EIGENMANN 1975, 224; auch KLAUSER 1998, 276, 282), noch im Sinne einer Kompetenzentwicklung sinnvoll. An der Schnittstelle von Makro- und Mikrosequenzierung befindet sich beispielsweise eine von SLOANE (2007b, 491f) vorgeschlagene „Phasierung“ mit „Phasen zur Erarbeitung systematischen Wissens ..., die auf die jeweiligen Lernsituationen aufsetzen“ und die gegebenenfalls durch „fachvermittelnde Phasen“ zu ergänzen seien. Dieser Vorschlag nimmt die Überlegung einer Dekontextualisierung von situiertem und damit kontextualisiertem Wissen auf. Dabei kann eine solche Dekontextualisierung innerhalb einer Lernsituation erfolgen, jedoch auch organisatorisch ‚zwischen‘ Lernsituationen verankert sein (vgl. DILGER/SLOANE 2007, 45f).

Bei Orientierung an der oben beschriebenen kompetenzorientierten Bildungsgangkonzeption erfolgt innerhalb einzelner (Bündelungs-)Fächer ein geplanter Kompetenzaufbau. An diesem wird auch die Makrosequenzierung innerhalb der Fächer ausgerichtet.

Exemplarisch erfolgt im Rahmen der fachlich-methodischen Kompetenz „Probleme der Marketingkommunikation in der Breite der Branche erkennen, analysieren und lösen“ im Bündlungsfach *Marketing- und Kommunikationsmanagement* eine Makrosequenzierung hin zur Lernsituation 4 „*Ein echter Pitch – Ein (reales) integriertes Kommunikationskonzept in Projektform entwickeln und präsentieren*“ des Lernfeldes 8. Abbildung 5 zeigt dabei die Verknüpfung der Lernsituationen des Lernfeldes 4 in einer Darstellungsform nach Detlef BUSCHFELD (2003, 10). Die einzelnen Lernsituationen, die teilweise einander vorbereiten,

teilweise vertiefen, folgen dabei einer Zunahme der Komplexität. Diese Komplexitätszunahme erfolgt hinsichtlich (i) der Situation, z. B. über zunehmende Informationsvielfalt, (ii) des Inhalts als z. B. Vertiefung fachlich-methodischer Konzepte oder (iii) der Handlung mittels z. B. eines erhöhten Grades an Selbstregulation (vgl. SIEVERS 1984, 342ff; siehe auch REETZ 1984, 173 sowie ACHTENHAGEN u. a. 1992, 105; vgl. auch SLOANE 2009a, 205 zu Möglichkeiten makrosequentieller Verknüpfungen).

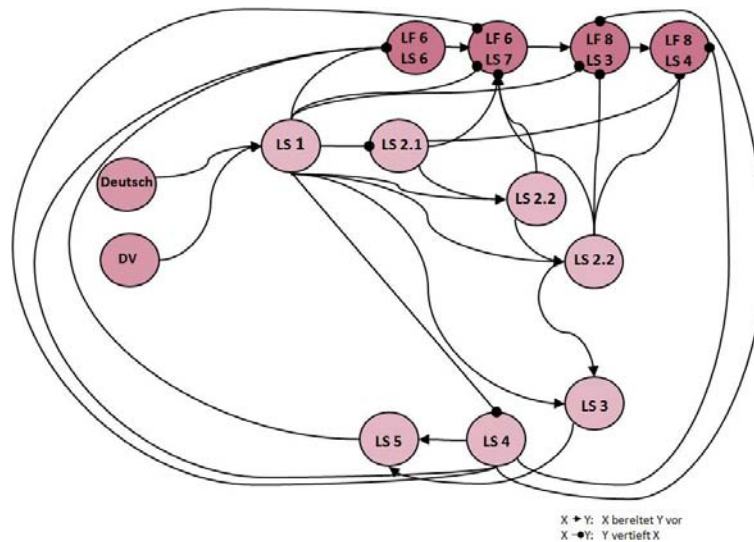


Abb. 5: Makrosequentielle Verknüpfung im Lernfeld 4

Mikrosequentiell erfolgt bei Orientierung an der vollständigen Handlung in einer didaktisch ausdifferenzierten Form eine induktive Reihe von konkret (= praxisrelevante Situation) über abstrakt (= Dekontextualisierung) zu re-konkret (= Vertiefung und/oder Transfer) (vgl. DÖRNER 1982, 138f; siehe auch SIEVERS 1984, 343ff). Dabei werden im Bildungsgang allerdings auch komplexe Lehr-/Lernarrangements mit deduktivem Zugang eingesetzt (siehe hierzu KRAKAU 2011).



Abb. 6: Mikrosequentielles Konstruktionsmodell von Lehr-/Lernarrangements

Abbildung 6 zeigt in diesem Sinne gleichermaßen die prototypische Mikrosequenz der Lernsituationen des Bildungsgangs als Konstruktionsmodell, wie auch als Methodenkarte, die in dieser Form Einsatz im Unterricht findet. Ein Dekontextualisierung findet sich hier innerhalb der Lernsituation.

4.2 *DJP_2011*: Ein schulinternes Implementationsprojekt

Zu Beginn des Schuljahres 2009/2010 wiesen die didaktischen Jahresplanungen der Bildungsgänge des dualen Systems am *Karl-Schiller-Berufskolleg* einen heterogenen Stand auf: Vor dem Hintergrund des BLK-Modellversuchs *segel-bs* lag beispielsweise im Bildungsgang Einzelhandel für alle drei Ausbildungsjahre eine differenzierte didaktische Jahresplanung mit vollständig skizzierten Lernsituationen (Kurzbeschreibung, Zeitumfang, Inhalte, Kompetenzen) vor (vgl. hierzu KRAKAU/ RICKES 2007). Andere Bildungsgänge konnten durch Lehrkräfteüberschneidungen mit dem Bildungsgang Einzelhandel an dieser Entwicklung partizipieren.

Dies galt jedoch nicht für alle Bildungsgänge. Nochmals verstärkt durch die Neubesetzung der pädagogischen Fachleitungen in einigen Bildungsgängen, sahen Schul- und Abteilungsleitung hier Handlungsbedarf.

In enger Abstimmung mit der Schulleitung stellte die Abteilungsleitung der Berufsschule daher im September 2009 den pädagogischen Fachleitungen eine Projektskizze zur Optimierung der didaktischen Jahresplanungen in den Bildungsgängen des dualen Systems des *Karl-Schiller-Berufskollegs* vor. In der entsprechenden Sitzung der pädagogischen Fachleiter wurde einstimmig beschlossen, dass die Optimierung der didaktischen Jahresplanungen in den Bildungsgängen des dualen Systems als schulinternes Projekt den Schwerpunkt der didaktischen Entwicklungsarbeiten in diesen Bildungsgängen in den Schuljahren 2009/2010

und 2010/2011 darstellen soll. Das Projekt firmiert unter *DJP_2011 – Optimierung der didaktischen Jahresplanungen in Bildungsgängen des dualen Systems*.

Die geplante Optimierung bestand im Kern in:

(i) Entwicklung bzw. Weiterentwicklung und umfassender Dokumentation der Lernsituationen (= berufsbezogen) und Lerngegenstände (= berufsübergreifend) aller drei Ausbildungsjahre in der 1. und 2. Ebene der didaktischen Jahresplanung,

(ii) dabei der Integration der berufsübergreifenden Fächer in die didaktische Jahresplanung aller Ausbildungsjahre,

(iii) bildungsgangübergreifender qualitativer Standardisierung des Verständnisses kompetenzorientierten Unterrichts und dessen Dokumentation.

Neben der Verbesserung der unterrichtlichen Qualität durch eine systematisch geplante Kompetenzentwicklung der Lernenden und einer Schärfung der jeweiligen Bildungsgangprofile (vgl. MSW 2009), fordert auch die *Qualitätsanalyse Nordrhein-Westfalen* eine entsprechende Dokumentation. Besonders gilt dies für die Qualitätsaspekte 2.1 Schulinternes Curriculum und 4.2 Unterrichtsorganisation (vgl. MSW 2007, [5]).

Innerhalb des Projektes *DJP_2011* waren und sind folgende Einzelschritte notwendig (siehe auch die folgende Abbildung 7 zu Arbeitsschritten des Gesamtprojektes im Überblick), die in den einzelnen Bildungsgängen unter Berücksichtigung der Ausgangssituationen und Rahmenbedingungen teilweise variieren:

1. Sichtung bestehender Dokumentationsschemata.
2. Auswahl eines Dokumentationsschemas für den eigenen Bildungsgang.
3. Überprüfung und Optimierung der vorliegenden Lernsituationen der Bündelungsfächer.
4. Zusammenstellung der vorliegenden berufsübergreifenden Lerngegenständen.
5. Sichtung der vorliegenden berufsübergreifenden Lerngegenstände.
6. (Weiter)Entwicklung der berufsübergreifenden Lerngegenstände.
7. Verknüpfung der berufsübergreifenden Lerngegenstände mit den Lernsituationen der Bündelungsfächer.
8. Dokumentation der berufsbezogenen und –übergreifenden Lernsituationen und Lerngegenstände in einer Übersicht (= 1. Ebene der didaktischen Jahresplanung mit Bezeichnung, Umfang und Fächerzuordnung).
9. Dokumentation der berufsbezogenen und –übergreifenden Lernsituationen und Lerngegenstände im Detail (= 2. Ebene der didaktischen Jahresplanung mit z. B. Bezeichnung, Umfang, Szenario, Inhalte, Kompetenzen, Lern- und Arbeitsstrategien etc.).
10. Evaluation der didaktischen Jahresplanungen.

Im Mittelpunkt des Projektes steht die Arbeit im jeweiligen Bildungsgang, die bildungsgangspezifisch über regelmäßige Arbeitstreffen des gesamten Bildungsgangteams und/oder der Lernfeld-/Fächerteams erfolgt (siehe STEINEMANN 2008 zur Spezifik der Teamarbeit der Lehrenden bei der Lernfeldumsetzung). Begleitet wird diese Arbeit durch bislang zehn Koordinationssitzungen der pädagogischen Fachleitungen der einzelnen Bildungsgänge.

In diesen Koordinationssitzungen erfolgt auf der Grundlage gemeinsam beschlossener Arbeitsschritte ein Austausch über die vorliegenden Ergebnisse. Dabei werden u. a. auch Arbeitsmaterialien vorgestellt und diskutiert, die in einzelnen Bildungsgängen in den Arbeitsphasen als Prototypen entwickelt wurden.

Wichtiges Element dieser Koordinationssitzungen ist auch die formative Evaluation des Projektes. Bei dieser Form der Evaluation steht im Gegensatz zur rückblickenden summativen Evaluation die kontinuierliche Optimierung eines Projektes im Mittelpunkt.

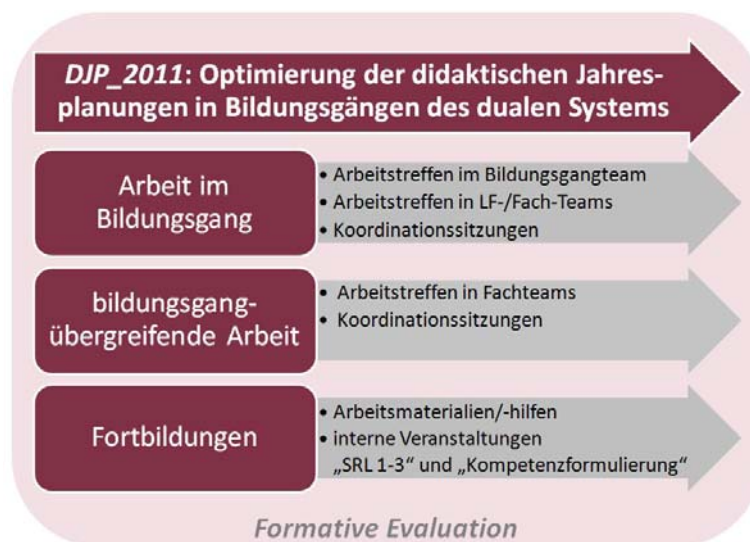


Abb. 7: Projektstruktur DJP_2011 im Überblick

Aus diesem Optimierungsprozess folgten u.a. (i) die Modifikation und/oder der Transfer von Prototypen in den Bildungsgängen, (ii) die Etablierung von projektbegleitender Fortbildung sowie (iii) die teilweise Verlagerung in bildungsgangübergreifende Arbeit.

Im Schuljahr 2009/2010 fand in den Bildungsgängen des dualen Systems vereinbarungsgemäß in Teams die Arbeit an der 1. und 2. Ebene der didaktischen Jahresplanungen des ersten Ausbildungsjahres statt. Die dabei entwickelten Dokumentationsschemata orientieren sich an der aktuellen Handreichung des MSW (siehe MSW 2009), interpretieren diese aber schul- bzw. abteilungsspezifisch.

Bis zum Ende des laufenden Schuljahres 2010/2011 soll diese Arbeit mit der Fertigstellung der 1. und 2. Ebenen der beteiligten Bildungsgänge abgeschlossen sein.

Die Dokumentation dieser Arbeit erfolgte nach der Verabschiedung der didaktischen Jahresplanungen des ersten Ausbildungsjahres durch die Bildungsgangkonferenzen. Die erarbeiteten didaktischen Jahresplanungen wurden dann zu Beginn des Schuljahres 2010/2011 bildungsgangspezifisch ins Intranet der Schule eingestellt. Zusammen mit den ebenfalls dort veröffentlichten Protokollen, Arbeitsmaterialien, Fortbildungsaktivitäten etc. können diese so auch von anderen Abteilungen genutzt werden.

5 Nächste curriculare Entwicklungsarbeiten als Ausblick

Das schulinterne Projekt *DJP_2011* hat gleichermaßen zur Entwicklung von Produkt- und Prozess-Prototypen, wie auch dadurch zur Entwicklung der beteiligten Bildungsgänge geführt. Die curriculare Bildungsgangarbeit ist damit allerdings keineswegs abgeschlossen. Die oben angesprochene Orientierung der Makrosequenzierung der Lerngegenstände an der kompetenzorientierten Bildungsgangkonzeption kann in einzelnen Fächern noch expliziter erfolgen. Darüber hinaus ist auch die Verknüpfung der einzelnen Fächer noch ausbaufähig. Beide Aspekte sollen in den nächsten Monaten umgesetzt werden.

Literatur und Quellen

ACHTENHAGEN, F. (2004): Prüfung von Leistungsindikatoren für die Berufsbildung sowie zur Ausdifferenzierung beruflicher Kompetenzprofile nach Wissensarten. In: BAETHGE, M./BUSS, K.-P./LANFER, C. (Hrsg.): Expertisen zu den konzeptionellen Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht – Berufliche Bildung und Weiterbildung/ Lebenslanges Lernen. Berlin, 11-32.

ACHTENHAGEN, F. u. a. (1992): Lernhandeln in komplexen Situationen. Neue Konzepte der betriebswirtschaftlichen Ausbildung. Wiesbaden.

APO-BK – Verordnung über die Ausbildung und Prüfung in den Bildungsgängen des Berufskollegs vom 26.05.1999, zuletzt geändert durch Verordnung vom 09.02.2010 (SGV.NRW 223).

ARBEITSGRUPPE SELUBA-NRW (2004): Didaktische Jahresplanung. In: BADER, R./MÜLLER, M. (Hrsg.): Unterrichtsgestaltung nach dem Lernfeldkonzept. Bielefeld, 195-220.

BADER, R./ SLOANE, P. F. E. (Hrsg.) (2002): Bildungsmanagement im Lernfeldkonzept. Curriculare und organisatorische Gestaltung. Paderborn.

BEZIRKSREGIERUNG DETMOLD (Hrsg.) (2007): Vom Lehrplan zur didaktisch-methodischen Jahresplanung. Entwicklung in 10 Schritten. Detmold.

BRUNER, J. S. (1960/1977): The Process of Education. Cambridge/ London (1. Aufl. 1960).

BURDA, A. (2009): Grundlegung einer wirtschaftspädagogischen Wissenschaftsposition: Erkenntnisgewinnung in Forschungs- und Entwicklungsarenen. In: KREMER, H.-H./SLOANE, P. F. E. (Hrsg.): Paderborner Forschungs- und Entwicklungswerkstatt. Aktuelle Fragestellungen aus wirtschaftspädagogischen Promotionsprojekten. Paderborn, 27-44.

BUSCHFELD, D. (2003): Draußen vom Lernfeld komm' ich her? Plädoyer für einen alltäglichen Umgang mit Lernsituationen. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 4. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe4/buschfeld_bwpat4.pdf (18-04-2011).

BUSCHFELD, D./ KREMER, H.-H. (2010): Implementation von Curricula am Beispiel der Lernfeldinnovation. In: NICKOLAUS, R. u. a. (Hrsg.): Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn, 242-247.

COMENIUS, J. A. (1657/2007): Große Didaktik. Stuttgart (1. Aufl. 1657).

DEWEY, J. (1902/1974): The Child and the Curriculum and The school and society. Chicago (1. Aufl. 1902).

DILGER, B./ SLOANE, P. F. E. (2005): The competence clash – Dilemmata bei der Übertragung des 'Konzepts der nationalen Bildungsstandards' auf die berufliche Bildung. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 8. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe8/sloane_dilger_bwpat8.pdf (05-05-2011).

DILGER, B./ SLOANE, P. F. E. (2007): Prozess der Bildungsgangarbeit: Die didaktische Wertschöpfungskette. In: DILGER, B./ SLOANE, P. F. E./ TIEMEYER, E. (Hrsg.): Selbstreguliertes Lernen in Lernfeldern. Band II: Konzepte und Module zur Lehrkräfteentwicklung. Beiträge im Kontext des Modellversuchs segel-bs, NRW. Paderborn, 27-55.

DÖRNER, D. (1982): Lernen des Wissens- und Kompetenzerwerbs. In: TREIBER, B./ WEINERT, F.E. (Hrsg.): Lehr-Lern-Forschung. Ein Überblick in Einzeldarstellungen. München/ Wien/ Baltimore, 134-148.

DOLCH, J. (1959/1982): Lehrplan des Abendlandes. Zweieinhalb Jahrtausende seiner Geschichte. Wiesbaden (1. Aufl. 1959).

DREES, G./ PÄTZOLD, G. (2002): Lernfelder und Lernsituationen. Realisierungsstrategien in Berufskollegs. Eine Fallstudie im Rahmen des Modellversuchs SELUBA. Bochum.

EIGENMANN, J. (1975): Sequenzen im Curriculum – Eine Studie zum Problem der Sequenzbildung in der Curriculumentwicklung unter besonderer Berücksichtigung kognitionspsychologischer Theorie und des Lernzielansatzes. Weinheim/Basel.

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

FREY, K./ ISENEGGER, U. (1975): Bildung curricularer Sequenzen. In: FREY, K. u. a. (Hrsg.): Curriculum-Handbuch. Band II. München/ Zürich, 158-164.

HENSGE, K./ LORIG, B./ SCHREIBER, D. (2011): Kompetenzverständnis und -modelle in der beruflichen Bildung. In: BETHSCHEIDER, M./ HÖHNS, G./ MÜNCHHAUSEN, G. (Hrsg.): Kompetenzorientierung in der beruflichen Bildung. Bielefeld, 133-157.

HUISINGA, R./ LISOP, I./ SPEIER, H.-D. (1999): Lernfeldorientierung. Konstruktion und Unterrichtspraxis. Frankfurt am Main.

KLAUSER, F. (1998): Problem-Based-Learning – Ein curricularer und didaktisch-methodischer Ansatz zur innovativen Gestaltung der kaufmännischen Ausbildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 1., H. 2, 273-293.

KLAUSER, F. (2000): Erwerb von Expertise – eine curriculare und didaktisch-methodische Leitidee zur effektiven Ausgestaltung lernfeldstrukturierter Curricula in der kaufmännischen Ausbildung. In: LIPSMEIER, A./ PÄTZOLD, G. (Hrsg.): Lernfeldorientierung in Theorie und Praxis. Stuttgart, 183-196

KMK (1996/1997) – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): Handreichungen 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 1996 i. d. F. von 1997.

KRAKAU, U. (2011): Zwischen Generalisierung und Applikation. Qualitatives Experiment zur Entwicklung und Erprobung eines komplexen Lehr-/Lernarrangements als Versuch eines deduktiven Lernprozesses. Wirtschaftspädagogische Beiträge Paderborn. Paderborn (in Vorbereitung).

KRAKAU, U./ RICKES, M. (2006): Implizite Vermittlung von Lernstrategien und ihre Rahmenbedingungen in einer Modellversuchsschule. SKOLA am Karl-Schiller-Berufskolleg der Stadt Dortmund. In: LANG, M./ PÄTZOLD, G. (Hrsg.): Wege zur Förderung selbst gesteuerten Lernens in der beruflichen Bildung. Bochum, 109-137.

KRAKAU, U./ RICKES, M. (2007): Förderung selbst regulierten Lernens in Fachklassen des dualen Systems – Rahmenbedingungen, Umsetzung und Evaluation. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 13. Online:
http://www.bwpat.de/ausgabe13/krakau_rickes_bwpat13.pdf (18-04-2011).

KREMER, H.-H. (2003): Implementation didaktischer Theorie – Innovationen gestalten. Annäherungen an eine theoretische Grundlegung im Kontext der Einführung lernfeldstrukturierter Curricula. Paderborn.

LIPSMEIER, A./ PÄTZOLD, G. (Hrsg.) (2000): Lernfeldorientierung in Theorie und Praxis. Stuttgart.

MARKETKFMAUSBV (2006) – Verordnung über die Berufsausbildung zum Kaufmann für Marketingkommunikation/zur Kauffrau für Marketingkommunikation vom 31. März 2006 (BGBl. I S. 808).

MSW – Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2006): Kauffrau für Marketingkommunikation / Kaufmann für Marketingkommunikation – Fachklassen des dualen Systems der Berufsausbildung – Lehrplan zur Erprobung für das Berufskolleg in Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf.

MSW – Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2007): Qualitätsanalyse Nordrhein-Westfalen – Impulse für die Weiterentwicklung von Schule. Düsseldorf.

MSW – Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2009): Didaktische Jahresplanung. Pragmatische Handreichung für die Fachklassen des dualen Systems. Düsseldorf.

RAUIN, U. (1992): Sequenzierung von Unterricht und Lernwege von Schülern. Eine empirische Untersuchung am Beispiel der Einführung der rationalen Zahlen im Mathematikunterricht der 6. Jahrgangsstufe. Bad Salzdettfurth.

REETZ, L. (1984): Wirtschaftsdidaktik. Eine Einführung in Theorie und Praxis wirtschaftsberuflicher Curriculumentwicklung und Unterrichtsgestaltung. Bad Heilbrunn.

REINMANN, G. (2006): Nur „Forschung danach“? Vom faktischen und potentiellen Beitrag der Forschung zur alltagstauglichen Innovationen beim E-Learning. Universität Augsburg, Medienpädagogik, Arbeitsbericht 14.

SCHWAGER, K. H. (1958): Wesen und Form des Lehrgangs im Schulunterricht. Weinheim.

SIEVERS, H.-P. (1984): Lernen – Wissen – Handeln. Untersuchungen zum Problem der didaktischen Sequenzierung. Dargestellt am Wirtschaftslehre-Curriculum in der Sekundarstufe II. Frankfurt am Main.

SLOANE, P. F. E. (1984): Methodik des Erwachsenenunterrichts im Handwerk. Unterrichtsstrategien für eine effiziente Bildungsarbeit. Laasphe in Westfalen.

SLOANE, P. F. E. (2003a): Schulnahe Curriculumentwicklung. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 4. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe4/sloane_bwpat4.pdf (18-04-2011).

SLOANE, P. F. E. (2003b): Die berufsbildende Schule in der Wissens- und Informationsgesellschaft. In: DILGER, B./ KREMER, H.-H./ SLOANE, P. F. E. (Hrsg.): Wissensmanagement an berufsbildenden Schulen. Beiträge im Kontext des Modellversuchsverbunds WisLok. Paderborn, 7-29.

SLOANE, P. F. E. (2004): Betriebspädagogik. In: GAUGLER, E./ OECHSLER, W. A./ WEBER, W. (Hrsg.): Handwörterbuch des Personalwesens. 3., überarb. u. erg. Aufl. Stuttgart, 573-585.

SLOANE, P. F. E. (2007a): Berufsbildungsforschung im Kontext von Modellversuchen und ihre Orientierungsleistung für die Praxis – Versuch einer Bilanzierung und Perspektiven. In: NICKOLAUS, R./ ZÖLLER, A. (Hrsg.): Perspektiven der Berufsbildungsforschung. Orientierungsleistungen der Forschung für die Praxis. Bielefeld, 11-60.

SLOANE, P. F. E. (2007b): Bildungsgangarbeit in beruflichen Schulen – ein didaktischer Geschäftsprozess? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 103., H. 4, 481-496.

SLOANE, P. F. E. (2007c): Lern- bzw. Problemsituationen als fachdidaktische Fragestellung. In: HORST, F.-W./ SCHMITTER, J./ TÖLLE, J. (Hrsg.): Wie MOSEL Probleme löst. Band 1 – Lernarrangements wirksam gestalten. Paderborn, 159-196.

SLOANE, P. F. E. (2009a): Didaktische Analyse und Planung im Lernfeldkonzept. In: BONZ, B. (Hrsg.): Didaktik und Methodik der Berufsbildung. Baltmannsweiler, 195-216.

SLOANE, P. F. E. (2009b): Theoretischer Input: Kompetenzorientierter Unterricht - Vorüberlegungen – Hintergründe – Erfahrungen - ... Vortrag, Weilburg, 29.04.2009.

SLOANE, P. F. E. (2010): Prozessbezogene Bildungsgangarbeit in der kaufmännischen Bildung – ein Designprojekt zur Sequenzierung. In: SEIFRIED, J. u. a. (Hrsg.): Lehr-Lern-Forschung in der kaufmännischen Berufsbildung – Ergebnisse und Gestaltungsaufgaben. Stuttgart, 27-48.

SLOANE, P. F. E. (2011): Pfade im regulierten Raum – Die Verwechslung von Zielen und Wegen und sich daraus ergebende Probleme in der pädagogischen Arbeit. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 107., H. 1, 1-13.

SLOANE, P. F. E./ KRAKAU, U. (2009a): Prozessbezogenes Bildungsgangmanagement zur Förderung selbst regulierten Lernens: Konzeptionelle Grundlagen und praktische Beispiele – Teil 1. In: Die berufsbildende Schule, 61., H 2, 42-48.

SLOANE, P. F. E./ KRAKAU, U. (2009b): Prozessbezogenes Bildungsgangmanagement zur Förderung selbst regulierten Lernens: Konzeptionelle Grundlagen und praktische Beispiele. Teil 2. In: Die berufsbildende Schule, 61., H 3, 75-80.

SLOANE, P. F. E./ TRAMM, T. (2010): Desiderate und Perspektiven der Makrodidaktik. In: NICKOLAUS, R. u. a. (Hrsg.): Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn, 263-264.

SLOANE, P. F. E./ DILGER, B./ KRAKAU, U. (2008a): Bildungsgangarbeit als didaktischer Geschäftsprozess (Teil I): Von der Bildungsgangkonzeption zur didaktischen Jahresplanung. In: Wirtschaft und Erziehung, 60., H. 9, 263-273.

SLOANE, P. F. E./ DILGER, B./ KRAKAU, U. (2008b): Bildungsgangarbeit als didaktischer Geschäftsprozess (Teil II): Von der Entwicklung zur Sequenzierung von Lerngegenständen. In: Wirtschaft und Erziehung, 60., H. 10, 305-312.

SLOANE, P. F. E./ DILGER, B./ KRAKAU, U. (2008c): Bildungsgangarbeit als didaktischer Geschäftsprozess (Teil III): Von der Entwicklung komplexer Lehr-/Lernarrangements zur Evaluation. In: Wirtschaft und Erziehung, 60., H. 11, 355-363.

STEINEMANN, S. (2008): Strukturen und Prozesse von Lehrerteamarbeit im Kontext der Lernfeldumsetzung. Entwicklung eines kategorialen Analysemodells auf der Grundlage einer Fallstudie. Paderborn.

TABA, H. (1962): Curriculum Development. Theory and Practice. New York u.a.

TYLER, R. W. (1949/1971): Basic Principles of Curriculum and Instruction. Chicago/ London (1. Aufl.: 1949).

TRAMM, T. (2003): Prozess, System und Systematik als Schlüsselkategorien lernfeldorientierter Curriculumentwicklung. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Ausgabe 4. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe4/tramm_bwpat4.pdf (05-05-2011).

TRAMM, T. (2007): Im Lernfeld selbstständig Probleme lösen? Oder: Von der Unmöglichkeit, sich am eigenen Schopf aus dem Sumpf zu ziehen. In: HORST, F.-W./ SCHMITTER, J./ TÖLLE, J. (Hrsg.): *Wie MOSEL Probleme löst. Band 1 – Lernarrangements wirksam gestalten*. Paderborn, 104-138.

TRAMM, T. (2009): Vom geduldigen Bohren dicker Bretter – Antworten und Überlegungen eines „beglückten“ Kollegen zum Praxisbezug der Wirtschaftspädagogik. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Ausgabe 4. Online: http://www.bwpat.de/profil2/tramm_profil2.pdf (05-05-2011).

WILEY, D. A. (2000): *Learning Object Design and Sequencing Theory*. Diss. Brigham Young University o. O.

Zitieren dieses Beitrages

KRAKAU, U. (2011): Veränderungen in der schulischen Curriculararbeit: Lernfelder schulisch implementieren. In: *bwp@ Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011*, Fachtagung 19, hrsg. v. KREMER, H.-H./ TRAMM, T., 1-19. Online: http://www.bwpat.de/ht2011/ft19/krakau_ft19-ht2011.pdf (19-11-2011).

Der Autor:



Dipl.-Ök. UWE KRAKAU

Karl-Schiller-Berufskolleg der Stadt Dortmund

Brügmannstr. 21-23, 44135 Dortmund

Universität Paderborn

Warburger Str. 100, 33098 Paderborn

E-mail: krakau@karl-schiller-berufskolleg.de / ukrakau@wiwi.upb.de

Homepage: <http://wiwi.uni-paderborn.de/departments5/lehrstuhl-prof-dr-peter-f-e-sloane/dipl-oek-uwe-krakau/>

Integration überfachlicher Kompetenzen in Lernfelder

Abstract

Der Beitrag zeigt zunächst zwei Lernfeldansätze, die überfachliche Kompetenzen in Lernfelder integrieren. Anschließend wird ein Modell mit x Schritten vorgeschlagen: Überfachliche Kompetenzen kooperativ im Kollegium modellieren, Assessment entwickeln und durchführen, Profiling vornehmen, Kompetenzen planen, Kompetenzen entwickeln sowie Kompetenzerwerb evaluieren und dokumentieren. Anschließend wird überlegt, wie ein solch komplexer Ansatz in Schulen unter Normalbedingungen implementiert werden kann.

Der Unterricht in Lernfeldern gilt als ein Unterricht, der in besonderer Weise auf die überfachliche Kompetenz, also die Lern-, Sozial-, Selbst- und Sprachkompetenz der Lernenden, angewiesen ist, aber auch fördert. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, in welchem Verhältnis überfachliche Kompetenzen zu Lernfeldern stehen.

1 Die Integration überfachlicher Kompetenzen in zwei Ansätzen des Lernfeldkonzepts

In der Diskussion um das Lernfeldkonzept haben zwei Ansätze die Integration von überfachlichen Kompetenzen in das Lernfeldkonzept in besonderer – und jeweils unterschiedlicher – Weise vorangetrieben.

1.1 Erstes Beispiel für die Integration überfachlicher Kompetenzen in das Lernfeldkonzept: Innovationsnetzwerk Einzelhandel Hamburg

Im Projekt „EvaNet-EH“ (Evaluation des Innovationsnetzwerks Einzelhandel in Hamburg) erarbeitet (TRAMM/ HOFMEISTER/ DERNER 2009) wurden die lernfeldstrukturierten Lehrpläne im Einzelhandel von vier beruflichen Schulen in Hamburg in enger Zusammenarbeit mit dem Team um TADE TRAMM an der Universität Hamburg präzisiert. Ein zentrales curriculares Instrument ist dabei die Kompetenzmatrix. Obwohl das Modell nur Gültigkeit für den Einzelhandelsbereich beansprucht, ist das zugrundegelegte curriculare Verfahren auch für andere Bereiche der Berufsbildung interessant. Das Modell kennt insgesamt sieben Kompetenzdimensionen: Vier Dimensionen würde ich der Fachkompetenz zuordnen und drei Dimensionen den überfachlichen Kompetenzen, nämlich die Lern- und Arbeitstechniken (Lernkompetenz), die „Kommunikation und Kooperation“ (Sozialkompetenz) sowie die Dimension „Beruflichkeit“ (Selbstkompetenz). In den Spalten der Kompetenzmatrix werden diese sieben Dimensionen bzw. zwanzig Teildimensionen abgebildet und in den Zeilen die Lernfelder. In den Zellen der Kompetenzmatrix wird dann abgetragen, welche Kompetenzen in welchem Lernfeld berücksichtigt werden. In der Kompetenzmatrix werden systematisch

alle Kompetenzdimensionen integriert, die ich als „überfachliche Kompetenzen“ bezeichnen würde. Die Matrix ist abrufbar unter: <http://www.ibw.uni-hamburg.de/evaneteh/>.

1.2 Zweites Beispiel für die Integration überfachlicher Kompetenzen in das Lernfeldkonzept: Segel-BS

Die Abkürzung „segel-bs“ steht für „Selbstreguliertes Lernen in Lernfeldern an Berufsschulen“. Dieser Modellversuchsverbund der Länder Bayern und Nordrhein-Westfalen hat von 2005 bis 2008 bemerkenswerte Beiträge für die Diskussion um Lernfelder erbracht. Unter selbstreguliertem Lernen wird verstanden, „dass die Lernenden den Prozess der vollständigen Handlung lückenlos und selbstorganisiert durchführen und dabei Lernstrategien anwenden, die ihr selbstreguliertes Arbeiten unterstützen“ (ISB 2008, 12). Der bayerische Teil wird vor allem in den beiden Handreichungen des ISB (2009a; 2009b) sowie den Abschlussbericht des ISB (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München) 2008, /yearonly) vertieft. Wichtig sind in diesem Zusammenhang auch die folgenden Veröffentlichungen der Arbeitsgruppe um PETER SLOANE und HUGO KREMER (DILGER/ SLOANE/ TIEMEYER 2005; DILGER/ SLOANE/ TIEMEYER 2007; SLOANE 2010).

Der Prozess zur Umsetzung erfolgt dabei in fünf Schritten. Im ersten Schritt erfolgt die Zielbestimmung und -konkretisierung sowie die curriculare Analyse. Dabei sollen zunächst im Fachbereich bzw. im Bildungsgang die Ziele festgelegt werden. Dabei soll die Planungsgruppe von einem gemeinsamen Verständnis selbstregulierten Lernens, von einem gemeinsamen Schüler- und Lehrerbild ausgehen und gemeinsame Ziele formulieren. Nach der Zielbestimmung und -konkretisierung erfolgt die curriculare Planung. Grundlage sind dazu die Kompetenzen, die im Feld „Ziele“ der Lernfeldbeschreibung im Lehrplan aufgeführt werden. Zu jeder dieser Kompetenzen sollen die Lehrkräfte Handlungen aufdecken und den Kompetenzdimensionen zuordnen. Im Ergebnis entsteht so eine Aufspaltung der Kompetenz in „Handlungen“ (segel-bs) beziehungsweise in „Teilkompetenzen“, die den Kompetenzdimensionen zugeordnet werden.

Im zweiten Schritt erfolgt die didaktische Jahresplanung. Dazu werden zu den im ersten Schritt identifizierten „Handlungen“ (segel-bs) bzw. Teilkompetenzen Ideen zu einem Handlungsprodukt entwickelt. Mehrere Handlungen werden dann „thematisch zusammengefasst“ und in eine Lernsituation zusammengeführt. Die Planung sieht also eine Tabelle vor, die in der ersten Spalte die Kompetenzen aus dem Lernfeld, in der zweiten Spalte die ‚zugeordneten‘ „Handlungen“ bzw. Teilkompetenzen und in der dritten Spalte das unterrichtliche Vorgehen aufführt. Dabei werden explizit Teilkompetenzen der Lernkompetenz integriert. Diese Einengung der Integration überfachlicher Kompetenzen auf die Lernkompetenzen ist ausschließlich auf der spezifischen Anlage des Modellversuchs segel-bs zu verstehen. Mit Blick auf den Bildungsauftrag der Berufsschule ist diese Einengung in meinen Augen nicht nachvollziehbar. Gleichwohl stellt der segel-bs-Ansatz ein zweites Modell für die Integration überfachlicher Kompetenzen dar.

2 Schritte der Integration überfachlicher Kompetenzen in Lernfelder

Die Integration überfachlicher Kompetenzen in Lernfelder vollzieht sich über mehrere Schritte. Das hier vorgeschlagene Modell nimmt Konzepte aus mehreren Diskussionssträngen auf. Im betrieblichen Kompetenzmanagement bildet die Diagnose und die Bestimmung von Soll-Profilen den Ausgangspunkt für die weiteren Arbeiten (ERPENBECK 2004a, 2004b; WIEST 2010; KOLMERER 2010). In der Diskussion um die berufliche Bildung von benachteiligten Jugendlichen bzw. von Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf, spielt die individuelle Förderplanung eine große Rolle (BMBF 2006). Im Fallmanagement (case management) ist das Profiling eine Grundlage für die Entwicklung von individuellen Förderplänen. In der Praxis existieren eine Fülle von Förderplanschemata (MUTZECK 2007). Individuelle Förder- oder Entwicklungspläne o bzw. individuelle Bildungs- und Erziehungspläne sind vor allem aus der Sonderpädagogik bekannt (SANDER 2007). In den USA werden individuelle Förderpläne als „IEP“ für „Individualized Education Plan“ bezeichnet. Die Logik individueller Förderung wurde in der Berufsbildung auch im Projekt „InLab“ (KREMER/ FREHE 2010; ZOYKE 2009, 2010) aufgegriffen.

2.1 Schritt 1: Überfachliche Kompetenz kooperativ im Kollegium modellieren

Im ersten Schritt werden die in Frage kommenden Kompetenzen im Kollegium bzw. in einer größeren Projektgruppe aus Lehrkräften kooperativ modelliert. Die Lehrkraft in der Schule oder der pädagogische Professional im Unternehmen sieht sich hier mit einer Fülle unterschiedlicher Modelle, wie dem gerade vorgelegten, konfrontiert. Für die Förderung von überfachlichen Kompetenzen ist – unter dem Aspekt der Schulentwicklung – die Frage nach der Korrespondenz mit wissenschaftlichen Kompetenzmodellen nicht so zentral: Entscheidender dürfte sein, dass eine gemeinsame Vorstellung im Kollegium die Schulentwicklung voranzutreiben vermag. Die kooperative Modellierung der Kompetenzen im Kollegium hat hier die Funktion, die *gemeinsamen* Anstrengungen normativ auszurichten. Eine Vision, die nicht nur Papier ist, muss nämlich durch die Reflexion einer großen Zahl von Menschen entstehen. Die Hauptaufgabe bei der Entwicklung einer Vision ist die Förderung des Diskurses (SENGE 2008, 345 ff.). Wissenschaftliche Modelle können als ein Steinbruch verwendet werden, aus dem die Schule jeweils individuell ein Modell im Kollegium entwickelt. Eine ‚schnelle‘, diskursarme Übernahme eines vermeintlich überlegenen wissenschaftlichen Modells mag hier sogar innovationsunfreundlich wirken.

Das Kompetenzmodell muss im Regelfall weiter ausdifferenziert werden. Die Teilkompetenzen und ihre weitere Unterteilung können durch den Rückgriff auf Situationsmodelle präzisiert werden. Das mehrstufige Präzisieren der Kompetenzen wird hier für alle betrachteten Kompetenzen vorgeschlagen, d. h. Lern-, Sozial- und Selbstkompetenz. Diese Vorstellung hat mehrere Hintergründe. In seinen Arbeiten zu Lernkompetenz ergänzt Metzger immer wieder Modellsituationen, die sich jedoch streng genommen nicht aus dem von CHRISTOPH METZGER vorgelegten Grundmodell ableiten lassen (METZGER 2008; METZGER 2008a, 2008b). Diese Situationen variieren und entspringen offensichtlich dem Bedürfnis, für bestimmte Fälle in die Tiefe zu gehen. Eine ausdifferenzierte Vorgehensweise findet sich

auch in den Arbeiten zur Sozialkompetenz der Gruppe um DIETER EULER. Dieser Ansatz geht mehrstufig vor und arbeitet mit einem spezifischen Situationsmodell (EULER 2009). Generell geht es um die Einlösung eines situationistischen Anspruchs.

Bei der weiteren Ausdifferenzierung einer Kompetenzdimension erfolgt dabei ein Bezug auf eine spezifische Situation. Eine solche Situation zur weiteren Präzisierung von Lernkompetenz ist beispielsweise das Lernen in Gruppen, eine sozialkommunikative Situation ist beispielsweise die Verkaufssituation. Für die Präzisierung der Kompetenzen auf dieser Stufe sind zwei Dinge erforderlich. Es bedarf zunächst einer Auflistung der Situationen, die vom Kollegium bzw. von übergreifenden Vorgaben, etwa Lehrplänen, als relevant betrachtet werden. Beispiele für solche Situationen des Lernens sind: Das Lernen in Gruppen, das Lernen beim Frontalunterricht, das Lernen in Einzelarbeit, das Lernen mit modernen Medien, das Lernen mit Schulbüchern, das (Weiter-)Lernen im Einzelhandel usw. Zweitens sind weitere Informationen zur Situation selbst notwendig. Dazu braucht es ein Situationsmodell. Dies ist im einfachsten Fall ein Phasenmodell, beispielsweise ein Modell zum Verlauf des Lernens in Gruppen, des Lernens mit Schulbüchern und so fort. Als Hilfsmittel bietet sich eine Kompetenzpräzisierungsmatrix an. In den Zeilen stehen die Teilkompetenzen aus dem Kompetenzmodell und in den Spalten die Phasen der betrachteten Situation. In den Zellen steht dann eine Spezifizierung der Kompetenz für eine spezifische Phase der betrachteten Situation.

Die Modellierung der Kompetenzen in der Schule führt zu einem schulinternen Kompetenzmodell. Dieses Modell kann je nach der Heterogenität der Schule für einzelne Abteilungen, Berufe oder Jahrgangsklassen spezifiziert werden.

2.2 Schritt 2: Assessment entwickeln und durchführen

Im zweiten Schritt erfolgt das Assessment. Assessment bedeutet hier die Erhebung von Daten um didaktische Entscheidungen zu begründen (STIGGINS 2005, 5). Assessment vollzieht sich – entsprechend der Grundformen der empirischen Sozialforschung – als Befragen, Beobachten oder Sammeln von bereits bestehenden Daten. Assessment wird hier als Oberbegriff für eine Reihe ähnlicher Aktivitäten verstanden. Das wissenschaftliche Testen ist eine Sonderform des Assessments. „Ein Test ist ein wissenschaftliches Routineverfahren zur Untersuchung eines oder mehrerer empirisch abgrenzbarer Persönlichkeitsmerkmale mit dem Ziel einer möglichst quantitativen Aussage über den relativen Grad der individuellen Merkmalsausprägung“ (LIENERT 1998, 1). Die wissenschaftliche Konstruktion von Tests ist ein umfangreicher und aufwändiger Prozess, der von der Anforderungsanalyse bis zur Eichung reicht (BÜHNER 2010). Unter schulischen Normalbedingungen scheidet eine solche Konstruktion schuleigener Instrumente aus. Alternativ können bereits existierende Instrumente genutzt werden. Der Rückgriff auf wissenschaftliche Tests führt jedoch im Schulalltag regelmäßig zu weiteren Problemen.

- **Mangelhafte Validität:** Der vorliegende Test wird oft nicht zu dem in der Schule diskursiv festgelegten Modell passen. Daher sollten wissenschaftliche Modelle im Steinbruch des ersten Arbeitsschrittes, des Modellierens, einen besonderen Stellenwert genießen. Wis-

senschaftliche Testverfahren folgen immer dem zugrundegelegten Modell. Bei der Diskussion um das Modell in der Schule erscheint es ratsam, sich auch von den verfügbaren Instrumenten und den dort zugrundegelegten Dimensionen leiten zu lassen.

- **Mangelnde Verfügbarkeit:** Viele Tests sind für ‚normale‘ Lehrkräfte nicht zu beziehen. So weist etwa die deutsche Testzentrale darauf hin, dass die „diagnostische Anwendung von Testverfahren grundsätzlich nur in der Hand eines/r in seinem/ihrem Fachgebiet qualifizierten Diplom-Psychologen/in bzw. unterdessen/derer Supervision sinnvoll und verantwortlich ist. Der Missbrauch von Testverfahren zwingt zu diesem kontrollierten Vertrieb“ (testzentrale.de). Ob diese Befürchtung gerechtfertigt ist, welche Kompetenz das Abarbeiten von Manuals wirklich verlangt und ob es sich nicht einfach um eine professionspolitisch motivierte Monopolisierung handelt, kann hier nicht vertiefend diskutiert werden.
- **Mangelhafte Ökonomie:** Viele Tests sind vor allem zur wissenschaftlichen Diagnose entwickelt worden. Der prinzipielle Konflikt zwischen Validität und Ökonomie wird dabei zugunsten der Validität gelöst. Eine Möglichkeit, mit dem Problem der Ökonomie umzugehen, ist die Verwendung oder die Konstruktion von Kurzfassungen der Tests.
- **Mangelhafte Umweltpassung:** Einige Tests lassen sich in der Berufsbildung nur schwer einpassen. So werden Besonderheiten des Lehrens und Lernens in beruflichen Schulen, etwa der Teilzeitunterricht, nicht hinreichend berücksichtigt. Auch andere Details, etwa die Anrede der Testteilnehmenden in den Items, können zu Schwierigkeiten führen. Lehrkräften bleibt hier oft nur die Möglichkeit, die Tests anzupassen, also mit Blick auf die besonderen Bedürfnisse zu adaptieren.
- **Urheberrechtsprobleme:** Einige Testverfahren können nicht frei verwendet werden, sondern führen für die Schulen zu spezifischen, oft nicht tragbaren Kosten. So kostet beispielsweise der LASSI-HS (Learning and Study Strategies Inventory - High School Version) in der Papier- und Bleistift-Version zurzeit bei der Abnahme unter 100 Exemplaren 3 US-Dollar pro Stück. Die deutschsprachige Anpassung, der Fragebogen „WLI“ (Wie lerne ich) kann nur in Zusammenhang mit einem Buch erworben werden und darf nicht frei eingesetzt werden. Die Schule kann hier auf freie Instrumente zurückgreifen. So steht beispielsweise als Alternative zur Erfassung der Lernkompetenz das Inventar „LIST“ (LIST: Inventar zur Erfassung von Lernstrategien im Studium) im Internet zur Verfügung. Dieser Bogen muss allerdings adaptiert werden.

Assessment ist in Schulen mit einigen Einschränkungen versehen: Assessment in Schulen ist traditionell eine Angelegenheit, die stark in der Hoheit einzelner Lehrkräfte liegt, die wenig technikgestützt abläuft, über die wenig Austausch in der Schule betrieben wird und deren Ergebnisse selten einem systematischen Diskurs zugeführt werden. Erhellend finde ich hier einen Blick in die Medizin. In der Medizin gibt es umfangreiche Lehrbücher und Leitfäden zur medizinischen Dokumentation (LEINER u.a. 2006, 3 ff.). Die Dokumentation verfolgt in der Medizin das allgemeine Ziel, die richtige Information bzw. das richtige Wissen zum richtigen Zeitpunkt am richtigen Ort den richtigen Personen in der richtigen Form zur Verfügung zu stellen. Die Dokumentation dient der Unterstützung der Patientenversorgung, dem Erfüllen

rechtlicher Vorschriften, der Unterstützung des Qualitätsmanagements, der klinisch-wissenschaftlichen Forschung sowie der klinischen Aus- und Fortbildung (LEINER u. a. 2006, 3 ff.). In der Medizin würde der – in Schulen durchaus übliche – Verweis auf datenschutzrechtliche Vorschriften, die die Behandlung und die Forschung behindern, als grotesk eingestuft. Im Zentrum der medizinischen Dokumentation steht die Krankenakte: „Die Krankenakte umfasst alle Daten und Dokumente, die im Zusammenhang mit der medizinischen Versorgung eines Patienten an einer Einrichtung ... erstellt werden“ (LEINER u. a. 2006, 69). Häufig ist dabei eine Kombination von konventioneller und elektronischer Krankenakte, die mehrere Teildokumentationen umfasst. In der Medizin würde eine Therapie ohne eine klare Diagnose gegen den Berufsethos des Mediziners verstoßen. Ein Mediziner, der einer ausführlichen Diagnose aus dem Weg geht und ‚vorsichtshalber‘ ein Arzneimittel mit einem breiten Wirkungsspektrum verschreibt, wird auch vom Laien als nicht ethisch korrekt eingestuft.

2.3 Schritt 3: Profiling vornehmen

Im dritten Schritt erfolgt das Profiling. Beim Profiling werden die Kompetenzprofile der Lernenden erstellt. Das Profiling ist ein zentraler Handlungsschritt im Case Management (NAGY/ WERNER 2008, 216). Die im Assessment gesammelten Daten werden zunächst ausgewertet und ein Ist-Profil entwickelt. Dabei wird beispielsweise bei Verwendung eines standardisierten Tests berichtet, in welchen Teilkompetenzen (Subskalen) Lernende günstige und ungünstige Werte erreicht haben. Die Entscheidung, was „günstig“ und was „ungünstig“ ist, bedarf eines normativen Referenzpunktes. Gerade in Schulen scheint hier die Logik des „Höher-Besser-Schneller“ vorzuherrschen. In betrieblichen Lernumwelten wird hingegen deutlich häufiger mit angestrebten Kompetenzprofilen („Soll-Profil“) gearbeitet. Aus dem Assessment, der empirischen Arbeit allein, aus dem Testen allein, lässt sich kein Förderbedarf ‚ableiten‘. Es bedarf vielmehr eines normativen, bildungstheoretischen Diskurses darüber, was bei der in Rede stehenden Zielgruppe das anzustrebende Soll-Profil ist. Erst aus der Diskrepanz zwischen normativem Referenzpunkt und empirisch ermitteltem Ist ergibt sich der Förderbedarf. Bei der Profilierung lassen sich verschiedene soziale Bezugsgruppen nutzen und verschiedene Formen von Profilen bestimmen.

- **Generalisiertes Förderprofil:** Bei einem generalisierten Förderprofil werden die Daten über die gesamte Zielgruppe ausgewertet. Ein generalisiertes Förderprofil ermittelt für die Gesamtgruppe, also etwa eine Klasse oder einen Jahrgang, typische Stärken und Schwächen bezüglich der überfachlichen Kompetenz. Ein generalisiertes Förderprofil wird benötigt, um die Kompetenzentwicklung der gesamten Gruppe passgenau zu planen.
- **Gruppiertes Förderprofil:** Bei einem gruppierten Förderprofil wird der Grundgedanke der statistischen Clusteranalyse aufgegriffen. Die Lernenden werden so in Gruppen (Cluster) eingeteilt, dass die Lernenden, die einer Gruppe zugeordnet werden, ein möglichst ähnliches Kompetenzprofil aufweisen, während gleichzeitig die Lernenden in unterschiedlichen Gruppen deutlich voneinander verschieden sind. Gruppierte Förderprofile dienen der Isolierung von Gruppen, die später getrennt gefördert werden.

- Individualisiertes Förderprofil: Bei einem individualisierten Förderprofil wird für jeden der einzelnen Lernenden ein individuelles Profil entwickelt, das eine Grundlage für die individualisierte Kompetenzentwicklung darstellt.

Wünschenswert wäre eine gleichzeitige Arbeit mit allen drei Förderprofilen. Die Arbeit mit individualisierten Förderprofilen kommt pädagogischem Denken besonders nahe, wie es sich in dem Grundsatz „Lernende dort abholen, wo sie stehen“ niederschlägt. Damit hat die Arbeit mit individualisierten Förderprofilen eine besondere pädagogische Dignität. Gleichzeitig macht die Arbeit mit individualisierten Profilen nur Sinn, wenn solche Profile auch tatsächlich zur Grundlage individualisierter Förderung im Schulalltag werden. Eine solche individuelle Förderung findet in Schulen jedoch schnell Grenzen: Sie ist aufwändig und steht dem klassischen Verständnis von Schule als Form industrialisierten Lernens entgegen: In Schulen werden Lerngelegenheiten aus dem Alltag ausgelagert – und die damit verbundenen Dysfunktionalitäten in Kauf genommen – um ökonomisch Skaleneffekte realisieren zu können. Daher bietet es sich in schulischen Lernumwelten an, soweit immer möglich, einen besonderen Förderbedarf auch auf Ebene der gesamten Zielgruppe, also etwa einer Jahrgangsstufe und einzelner Gruppen zu befriedigen.

2.4 Schritt 4: Kompetenzentwicklung planen

Überfachliche Kompetenzen lassen sich in der Schule auf ganz verschiedenen Wegen fördern. Schon immer haben engagierte Lehrkräfte die Entwicklung der überfachlichen Kompetenzen unterstützt. Häufig erfolgt eine solche Förderung en passant, wenn sich für die Lehrkraft die Notwendigkeit bzw. der Bedarf und die Möglichkeit ergeben. Eine solche en passant-Förderung überfachlicher Kompetenzen bleibt eine vornehme Aufgabe jeder Lehrkraft.

Eine systematische Förderung überfachlicher Kompetenzen kann jedoch nicht bei der en passant-Förderung stehen bleiben. In schulischen Lernwelten lassen sich die verschiedenen Ansätze zur Förderung nach ihrem Verhältnis zum Fachunterricht und nach dem zugrundegelegten Förderprofil bzw. nach der Bezugsgruppe unterscheiden. Die Differenzierung nimmt dabei die Unterscheidung von direkter und indirekter Förderung aus der Diskussion um Lernstrategien auf (FRIEDRICH/ MANDL 1992, 29 ff.).

Tabelle 1: **Schulische Integration überfachlicher Kompetenzen.**

Bezugsgruppe	Zugrundegelegtes Förderprofil	Verhältnis zum Fachunterricht/Lernfeld		
		Fachunterricht bzw. Lernfeld	Eigenständiges Fach (neben Lernfeldern)	Außerhalb des gefächerten Unterrichts
Klasse	Generalisiertes Förderprofil	Förderatome	Förderpflichtfach	Förderinsel (Pflicht)
Gruppen	Gruppiertes Förderprofil	Förderatome (für einzelne Gruppen)	Förderpflichtfächer (pro Förderprofil)	Förderinsel (Wahl nach Profil)
Individuum	Individualisiertes Förderprofil	Förderatome (für Individuen)	Fach „Individuelle Förderung“	Individuelle Förderplanarbeit

Eine Variante der schulischen Integration soll hier „Förderatome“ genannt werden. Dabei werden relativ kleine Sequenzen zur Förderung überfachlicher Kompetenzen in den Fachunterricht integriert. Das wichtigste Hilfsmittel zur systematischen Integration solcher Förderatome in den Fachunterricht ist die Reihenplanung, zum Beispiel als Jahresplanung. Die in Schulen übliche Verteilungsplanung erfolgt mit Hilfe einer Tabelle, die in den Zeilen die Kalenderwochen und in den Spalten die Fächer bzw. die Lernfelder aufführt. Im einfachsten Fall wird diese traditionelle Planung ‚verlängert‘, d. h. es werden zusätzliche Spalten für die zu fördernden überfachlichen Kompetenzen vorgesehen. In den Zellen dieser Spalten stehen dann die Förderatome, die im jeweiligen Fachunterricht gefördert werden sollen. Allerdings ersetzt der Zelleneintrag keinen Eintrag in anderen Spalten. Förderatome können sich nach einem generalisierten Förderprofil richten, d. h. in der Klasse gleich sein. Sie können sich jedoch – im Wege einer Differenzierung – sich für die verschiedenen Gruppen in der Klasse oder die Individuen im Fachunterricht bzw. im Lernfeldunterricht unterscheiden.

Eine weitere Möglichkeit der Integration überfachlicher Kompetenzen ist die Einrichtung von Förderfächern. Fächer stellen „historisch gewordene, inhaltlich zugleich abgegrenzte als auch aufgrund bestimmter Zielsetzungen verknüpfte Aufgabenfelder institutionalisierter Lehre“ (BRACHT 1986, 425) dar. In diesem Sinne sind auch die Lernfelder Fächer, obwohl sie genau als Alternative zum ‚Fachunterricht‘ angetreten sind. Typisch an einer gefächerten Lehre ist im Gegensatz zu Inseln die regelmäßige, meist wöchentliche Verankerung im Kanon der Schule. So kann ein Fach, ein freiwilliger oder verpflichtender Kurs „Lernen lernen“ der Entwicklung von Lernkompetenzen an der Schule dienen. Derartige Fächer werden neben dem gängigen Fachunterricht eingerichtet, d. h. in der Verteilungsplanung wird eine neue Spalte für ein neues Fach eingeführt. Ein Beispiel ist das Fach „Persönlichkeitsbildung und soziale Kompetenz“ im Lehrplan (HAK 2004) der Handelsakademie in Österreich. Ein

weiteres Beispiel ist die individuelle Förderung im Berufseinstiegsjahr (BEJ) in Baden-Württemberg. Die Stundentafel im BEJ sieht im Umfang von zwei bis fünf Stunden das Fach „Individuelle Förderung“ vor (KM-BW 2008).

Eine dritte Variante des schulischen Umgangs mit überfachlichen Kompetenzen ist die Verankerung außerhalb des gefächerten Unterrichts als Förderinseln. Der Begriff der Förderinsel nimmt eine Figur von Dubs auf (DUBS 2011). Bei der Verankerung von Förderinseln werden in der Verteilungsplanung didaktische Zeitgefäße jenseits des Fachunterrichts vorgesehen, die der Entwicklung der anvisierten überfachlichen Kompetenzen dienen. So mag eine im Schuljahr vorgesehene Lernmethoden-Woche der Förderung der Lernkompetenz oder ein Outdoor-Event der Entwicklung der Sozial- und Selbstkompetenz dienen. Der Fachunterricht wird durch Förderinseln unterbrochen. Eine solche Förderinsel kann sich verpflichtend an die gesamte Klasse richten. Alternativ kann die Konstruktion von Förderinseln eine pädagogische Antwort auf die unterschiedlichen Profile der Gruppen in der Klasse sein. Für eine Gruppe mag beispielsweise ein Angebot im Zeitmanagement, für eine andere Gruppe ein Angebot im Präsentieren aufgrund des ermittelten Profils relevant sein. Im Extremfall kann auch das individuelle Förderprofil der Förderung außerhalb des gefächerten Unterrichts zugrundegelegt werden. Aus Gründen der Ökonomie bieten sich individualisierte Maßnahmen nur dann an, wenn den spezifischen Förderbedarfen nicht auf Klassen- oder Gruppenebene begegnet werden kann.

Häufig dürfte eine Verbindung mehrerer Integrationsmöglichkeiten relevant sein. In jedem Fall sollte auch die Förderung im Fachunterricht berücksichtigt werden. In Schulen kann sonst schnell der Eindruck aufkommen, die ‚normale‘ ‚Fach‘lehrkraft könne die Förderung überfachlicher Kompetenzen an ‚Experten‘, nämlich Lehrkräften in den Förderinseln und den Förderfächern, ‚delegieren‘.

2.5 Schritt 5: Kompetenz entwickeln

Im fünften Schritt werden die Kompetenzen entwickelt. Bei der Entwicklung der überfachlichen Kompetenzen der Lernenden dominieren in der Literatur regelmäßig die Methoden außerhalb des Fachunterrichts, also in Förderinseln und –fächern. So stehen beispielsweise bei der Entwicklung von Sozialkompetenz folgende Methoden im Vordergrund: Sozialkompetenz-Training (SEGRIN/ GIVERTZ 2003; BAUER 2007; EULER 2009) Methoden moralischer Bildung (BLATT 1975; LIND 2003, 79), Service Learning (WILBERS 2004, 2002; SLIWKA 2004) und Erlebnispädagogik (HECKMAIR/ MICHL 2008; MICHL 2009). Diese Methoden sind recht gut erforscht, hebeln aber oft den normalen Klassenunterricht aus und sind mithin nur schwer unter schulischen Normalbedingungen implementierbar. So stellt sich m. E. die Frage, wie solch intensive Förderansätze durch Methoden im Fachunterricht ergänzt werden können. Die Darstellung für alle hier erwähnten Kompetenzen würde den hier gegebenen Rahmen sprengen. Ich gehe daher exemplarisch auf die Förderung sprachlicher Kompetenz im Fachunterricht ein.

Eine umfassende sprachliche Förderung der Lerner im Fachunterricht müsste sich an allen vier bereits genannten Bereichen orientieren, d. h. das Sprechen, das Schreiben, das Hörverstehen und das Leseverstehen. Eine besondere Rolle spielt dabei das Schreiben und das Leseverstehen: Die „Bildungssprache“ (GOGOLON 2009) bzw. die „Berufsbildungssprache“ (KIMMELMANN 2010, 434 ff.) orientiert sich nämlich stark am Schriftsprachlichen. Diese Berufsbildungssprache, die etwa in Fachtexten und Lehrbüchern verwendet wird, weist sich durch eine Reihe von Eigentümlichkeiten gegenüber der Alltagssprache auf, ist aber gleichzeitig für den Bildungserfolg entscheidend. In der aktuellen Diskussion um den sprachsensiblen Fachunterricht wird daher ein besonderes Gewicht auf das Leseverstehen und das Schreiben gelegt (KIMMELMANN 2010, 434 ff.), also auf den schriftsprachlichen Umgang.

Bezüglich der Förderung des Leseverstehens ist zunächst auf die 5-Gang-Lesetechnik hinzuweisen. Das Lernen mit Texten ist eine Situation, für die die aufgeführten Teilkompetenzen der Lernkompetenz präzisiert werden können. Grundlegend ist dabei ein Situationsmodell, das, wie in diesem Fall, ein Modell des Leseprozesses (BOOTH, COLOMB/ WILLIAMS 2003; METZGER 2000, 75 ff.; BURCHERT/ SOHR 2005; FELBINGER/ MIKULA 2005) ist. Zur 5-Gang-Methode siehe auch (ENDRESS 2008, 65 ff.; KLIPPERT 2004, 99). Die 5-Gang-Lesetechnik sieht den folgenden Ablauf vor: „Lesen vorbereiten“, „Text überfliegen“, „Abschnitt gründlich und kritisch lesen“, „Abschnitt zusammenfassen“ sowie „Text wiederholen und zusammenfassen“.

- Gang 1 (Lesen vorbereiten): Zu Beginn des Leseprozesses sollte sich der Lerner bewusst die Koordinaten der Situation vor Augen führen. Dazu gehören die Fragen, warum der Text, mit welchem Ergebnis, in welcher Zeit und wo gelesen wird. Dies verlangt eine Klärung des Leseziels, der Textart, des erwünschten Ergebnisses, eines – nicht zu groß gewählten – Zeitrahmens und der Bereitstellung des erforderlichen Arbeitsmaterials, beispielsweise zum Markieren von Texten (METZGER 2000, 83 f.).
- Gang 2 (Text überfliegen): Vor dem eigentlichen Lesen sollte der Text überflogen werden. In der angelsächsischen Literatur hat sich dazu der Begriff „speedy reading“ eingebürgert. Dabei soll der Leser die ‚Geographie‘ des Materials erfassen. Bei längeren Texten bzw. Textpassagen werden zunächst das Inhaltsverzeichnis und die Gliederung des Textes erfasst. Wenn vorhanden, werden Lernziele und Zusammenfassungen vor und nach dem Text gelesen, bei Textpassagen wird auf die Einbettung der Textpassage in den Gesamttext geachtet. Der Text wird durchgeblättert, um die Struktur zu erfassen. Ggf. werden einzelne Abschnitte angelesen. Weitere Hilfsmittel, die in wissenschaftlichen Werken genutzt werden können, wie ein Index, ein Klappentext oder eine Bibliographie, liegen in Schulbüchern nicht vor. Gelegentlich können Schriftschnitte, also fett oder kursiv, oder Textfarben weitere Hilfen auf der Suche nach der Struktur des Textes sein (BOOTH/ COLOMB/ WILLIAMS 2003, 106 f.).
- Gang 3 (Abschnitt gründlich und kritisch lesen): Im nächsten Schritt soll das durch das Überfliegen erworbene erste Textverständnis weiter ausgebaut werden. Im Gegensatz zum Überfliegen wird das Lesetempo gesenkt und es erfolgt eine kritische Auseinandersetzung mit dem Text. Der Text wird jetzt in Abschnitten bzw. in Etappen bearbeitet: Erst

wird der Text gelesen, dann wird gedanklich der Inhalt wiedergeben und zusammengefasst, ggf. wiederholt, und dann zur nächsten Etappe übergegangen. Das Lesen zielt auf ein Verständnis, d. h. der Lerner muss das eigene Lernen, hier: den Erfolg des Lesens bzw. die Anwendung der kognitiven Strategien beim Lesen, überwachen und regulativ in den Lernprozess eingreifen.

- Gang 4 (Abschnitt zusammenfassen): Die Notizen werden nicht direkt parallel zum Lesen angefertigt, sondern am Ende jeder Leseetappe. Am Rand des Buches werden, falls dies erlaubt ist (sonst in einer Mitschrift), die Hauptgedanken in Schlüssel- oder Stichwörtern, offene Fragen und eigene Anmerkungen angebracht. Dabei lohnt sich für häufige Leser die Arbeit mit einem persönlichen Notationssystem für Notizen, beispielsweise „!“ für „wichtig“, „?“ für „Frage“, „D“ für „Definition“, „Z“ für Zusammenfassung oder „B“ für Beispiel. Im Text werden parallel zu den Notizen am Ende einer Leseetappe Textteile – sparsam – markiert oder unterstrichen. Das Markieren ist übersichtlicher als das Unterstreichen und sollte sparsam verwendet werden, d. h. die Markierungen umfassen weniger als 10 % des Textes. Sie erfolgen mit maximal vier Farben (METZGER 2000, 87 f.). Notizen haben eine doppelte Funktion: Sie bilden einen externen Speicher und das Notizenmachen ist eine Gelegenheit, Lernkompetenz zu beanspruchen und zu trainieren. In der Literatur wird auch von der Produkt- und Prozessfunktion von Notizen gesprochen (STEINER 2006, 175).
- Gang 5 (Text wiederholen und zusammenfassen): Nachdem der ganze Text oder bei längeren Texten größere Textteile, zum Beispiel Kapitel, kritisch und gründlich etappenweise gelesen wurden, wird der Leseprozess abschließend nachbereitet. Dazu wird der gesamte Text unter Nutzung der angebrachten Hilfen erneut überflogen und in Gedanken oder entsprechend der Fragen beantwortet, insbesondere: „Worum geht es?“, „Was sind die Hauptgedanken?“, „Was ist offen, was habe ich nicht verstanden?“. Anschließend werden eventuell vorhandene Aufgaben und Übungen am Ende des Textes bearbeitet. Am Ende steht eine – kurze – eigene Zusammenfassung des Textes in textlicher Form oder in graphischer Form, zum Beispiel als concept map. Bei längeren Texten ist ein regelmäßiges Wiederholen der vorhergehenden Textpassagen notwendig (METZGER 2000, 88 f.).

Einzelne Gänge dieser Lesetechnik lassen sich als Förderatome im Fachunterricht integrieren. Die Gänge werden dann in der Verteilungsplanung über einen längeren Zeitraum verankert. Der Unterricht mit Förderatomen zur Entwicklung der sprachlichen Kompetenz ist ein „sprachsensibler Fachunterricht“ (LEISEN 2010). Sprachsensibler Fachunterricht geht jedoch darüber hinaus und bedeutet auch die Reflexion, welche dieser Kompetenzbereiche im Unterricht durch die eingesetzten Unterrichtsmethoden gefördert werden: Traditioneller Unterricht steht beispielsweise in der Gefahr, sich zu stark auf das Hörverstehen zu konzentrieren und zu wenig Raum für das Schreiben, das Leseverstehen und das Sprechen zu geben.

2.6 Schritt 6: Kompetenzerwerb evaluieren & dokumentieren

Der Förderung schließt sich die Evaluation des Lernerfolgs und ggf. die Dokumentation der Lernanstrengungen bzw. des Lernerfolgs an. Grundsätzlich stehen dabei alle Formen des

Assessments (STIGGINGS 2005) zur Verfügung. ERPENBECK wirft dabei die Frage auf, ob die Verfahren der Kompetenzmessung überhaupt – wie so oft als selbstverständlich vorausgesetzt – nach den klassischen Gütekriterien für Persönlichkeits- und Eignungstests beurteilt werden können (ERPENBECK 2009, 32). Das Handbuch Kompetenzmessung (ERPENBECK/ ROSENSTIEL 2003) gibt einen umfassenden Überblick über spezifische Verfahren. Dabei lassen sich eine Fülle von Verfahren (ERPENBECK 2009) unterscheiden, nämlich quantitative Messungen (Kompetenztests), qualitative Charakterisierungen (Kompetenzpass), vergleichende Beschreibungen (Kompetenzbiographie), simulative Abbildungen (Kompetenzsimulation) und beobachtende Erfassungen (Kompetenzsituation).

Die Dokumentation kann auf verschiedenen Wegen erfolgen (STRAUCH/ JÜTTEN/ MANIA 2009; ANNEN 2009). Eine erste Form der Dokumentation ist die Zertifizierung. Eine Zertifizierung ist eine Fremdbeurteilung der Person durch ein klar umrissenes Verfahren. Der Begriff „Zertifikat“ wird höchst unterschiedlich verwendet. Hier wird die Zertifizierung im Sinne der Norm DIN EN ISO/IEC 17024:2003 verstanden. Diese Norm erläutert die allgemeinen Anforderungen an Stellen, die Personen zertifizieren. Der Zertifizierungsprozess umfasst „alle Tätigkeiten, mit denen eine Zertifizierungsstelle nachweist, dass eine Person die festgelegten Kompetenzanforderungen erfüllt, eingeschlossen Antragstellung, Bewertung, Entscheidung über die Zertifizierung, Überwachung und Rezertifizierung sowie die Benutzung von Zertifikaten und Logos/Zeichen“ (DIN EN ISO/IEC 17024:2003, 3.3). Die europäische Norm formuliert u.a. grundlegende Anforderungen, Anforderungen bezüglich der organisatorischen Struktur, der Entwicklung und Aufrechterhaltung eines Zertifizierungsprogramms, des Managementsystems. Der Zertifizierung liegt eine Prüfung zugrunde. Prüfungen sind „typische Strategien der Informationssammlung und -verarbeitung für Entscheidungen über die Vergabe von Zertifikaten“ (REISSE 1999, 322). „Prüfungsverfahren sind die im Allgemeinen durch Rechtsnormen festgelegten Vorgehensweisen (das ‚Wie‘), mit denen bei Prüfungen Informationen über die Kompetenz der Prüfungsteilnehmer gewonnen und auf dieser Grundlage Zertifikate vergeben werden“ (REISSE 1999, 333). Insbesondere wenn es um die Vergabe von Zertifikaten ohne vorgängig formale Lernprozesse geht, also um die Ermittlung und Anerkennung von Kompetenzen, die informal oder nicht formal erworben wurden, wird dieser Schritt auch als „Validierung (von Kompetenzen)“ bezeichnet (CEDEFOP 2008).

Eine zweite Form der Dokumentation ist die Fremdbeurteilung ohne Zertifikat bzw. Zertifizierung mit anschließender Dokumentation. Der hohe Anspruch der erwähnten Norm DIN EN ISO/IEC 17024:2003 wird bei dieser Form der Fremdbeurteilung nicht erfüllt. So liegt hier beispielsweise kein rechtlich belastbares Evaluierungs-, Beschwerde- oder Rezertifizierungsverfahren vor. Die Dokumentation erfolgt häufig in Form einer Bescheinigung.

Eine dritte Form der Dokumentation ist die Selbstbeurteilung durch die Lerner selbst. Die Dokumentation kann vom Lerner frei oder nach einer spezifischen Struktur gestaltet werden, etwa beim Europäischen Bildungspass. Die Selbstbeurteilung kann von einem Dritten überprüft und gegengezeichnet werden, deklarative Methode, (CEDEFOP 2008, 24). Eine besondere Form der Selbstbeurteilung bzw. -dokumentation ist das Portfolio (CEDEFOP 2008, 24). Wird es elektronisch geführt, liegt ein „E-Portfolio“ vor (JAHN, TRAGER/ WILBERS

2010). Ein E-Portfolio ist eine „digitale Sammlung von »mit Geschick gemachten Arbeiten« (= lat. Artefakte) einer Person, die dadurch das Produkt (Lernergebnisse) und den Prozess (Lernpfad/Wachstum) ihrer Kompetenzentwicklung in einer bestimmten Zeitspanne und für bestimmte Zwecke dokumentieren und veranschaulichen möchte“ (HILZENSAUER 2005, 4). Die Arbeit mit E-Portfolios erfolgt nach dem Modell der Salzburg Research Group in fünf Schritten: 1. Klärung der Zielsetzung und Kontext für die digitale Portfolioarbeit, 2. sammeln, auswählen und verknüpfen von E-Portfolio-Artefakten mit Lernziel, 3. reflektieren und steuern des Lernprozesses, 4. präsentieren und weitergeben der E-Portfolio-Artefakte sowie 5. bewerten und evaluieren von Lernprozessen/Kompetenzaufbau (HILZENSAUER/ HORNING-PRÄHAUSER 2005, 4).

Die Dokumentation kann bei der Fremd- und Selbstbeurteilung nach einer vorgegebenen Struktur erfolgen. In der Praxis werden dazu Kompetenzpässe verwendet, die inzwischen in Betrieben in großer Vielfalt verwendet werden (KUCHER/ WEHINGER 2010).

3 Ausblick auf die Implementierung: Schrittweise Verankerung unterhalb der anaeroben Schwelle der Schule

Die Verankerung der Förderung überfachlicher Kompetenzen ist in der Schule eine ausgesprochen komplexe Schulentwicklungsaufgabe. Schulen haben – wie jede andere Institution – eine begrenzte Innovationsenergie. Mit ihr ist sorgsam und strategisch bedacht umzugehen und geizig zu haushalten. Bei einer Überforderung drohen Ermüdungseffekte oder nur schwer reparable Schäden in der Schule.

Das hier dargelegte Vorgehen lässt sich in mehreren Wellen anlegen: Im Regelfall dürften der Schule oder auch dem Verbund von Schulen die Ressourcen fehlen, das Prozessmodell für alle überfachlichen Kompetenzen durchzugehen. Daher sollten in einer ersten Welle im Sinne eines pick-low-hanging-fruits nur solche Kompetenzen berücksichtigt werden, die der Schule besonders wichtig erscheinen oder die Arbeiten auf eine Kompetenzdimension, beispielsweise die Lernkompetenz, begrenzt werden. Gerade die Begrenzung auf Lernkompetenzen bietet sich hier meiner Erfahrung nach an: Diese Dimension wird bei Lehrkräften vergleichsweise wenig kontrovers diskutiert, es liegen eine Reihe praktikabler Assessmentinstrumente vor und auch Schulungsmaterialien sind nicht zu rar. Wie bei einem Langstreckenläufer sollte die Schule bei dieser ersten Welle jedoch unterhalb ihrer anaeroben Schwelle bleiben und stattdessen mit einem langfristigen Ziel vor Augen belastungsgerecht weitgehende Visionen implementieren.

Literatur

ANNEN, S. (2009): Europäische versus nationale Verfahren der Kompetenzermittlung: Eine Beurteilung aus pädagogischer und ökonomischer Perspektive. In: MÜNK, D./ SEVERING, E. (Hrsg.): Theorie und Praxis der Kompetenzfeststellung im Betrieb. Status quo und Entwicklungsbedarf. Bielefeld, 205-220.

BAUER, M. (2007): Trainings sozialer Kompetenzen: Konzepte und Anwendungsgebiete. In: HINSCH, R./ PFINGSTEN, U./ HINSCH-PFINGSTEN (Hrsg.): Gruppentraining sozialer Kompetenzen GSK. Grundlagen, Durchführung, Anwendungsbeispiele. 5. Aufl., Weinheim, 73-89.

BLATT, M. M./ KOHLBERG, L. (1975): The Effects of Classroom Moral Discussion upon Children's Level of Moral Judgment. *Journal of Moral Education*, 4 (2), 129-161.

BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung). (2006): Bausteine zur nachhaltigen Gestaltung einer individualisierten beruflichen Integrationsförderung junger Menschen: Ergebnisse der Entwicklungsplattform 3 "Individuelle Förderung". Bonn.

BOOTH, W. C./ COLOMB, G. G./ WILLIAMS, J. M. (2003): *The craft of research*. Chicago.

BRACHT, U. (1986): Fach - Fächerkanon. In: HALLER, H.-D/ HANISCH, T./ LENZEN, D. (Hrsg.): *Ziele und Inhalte der Erziehung und des Unterrichts* (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Stuttgart. 419-426.

BÜHNER, M. (2010): *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion* (2. Aufl.). München.

BURCHERT, H./ SOHR, S. (2005): *Praxis des wissenschaftlichen Arbeitens: Eine anwendungsorientierte Einführung*. München.

CEDEFOP. (2008): *Validierung nicht-formalen und informellen Lernens in Europa*. Luxemburg.

DILGER, B./ SLOANE, P. F./ TIEMEYER, E. (Hrsg.) (2005): *Selbstreguliertes Lernen in Lernfeldern: Band 1: Konzepte, Positionen und Projekte im Bildungsgang Einzelhandel*. Paderborn.

DILGER, B./ SLOANE, P. F. E./ TEIMEYER, E. (Hrsg.) (2007): *Selbstreguliertes Lernen in Lernfeldern: Band 2: Konzepte und Module zur Lehrkräfteentwicklung*. Paderborn.

DUBS, R. (2011): Die Bedeutung der wirtschaftlichen Bildung in der Demokratie. In: LUDWIG, L./ LUCKAS, H./ HAMBURGER, F./ AUFENANGER, S. (Hrsg.): *Bildung in der Demokratie. Tendenzen - Diskurse – Praktiken*, Farmington Hills, Mich, 191-206.

ENDRES, W. (2008): *So macht Lernen Spaß: Praktische Lerntipps für Schülerinnen und Schüler* (21. Aufl.). Weinheim.

ERPENBECK, J. (2004a): Was bleibt?: Kompetenzmessung als Wirksamkeitsnachweis von E-Learning. In: HOHENSTEIN, A./ WILBERS, K. (Hrsg.): *Handbuch E-Learning*. 6, 7, 1-16.

ERPENBECK, J. (2004b): Was kommt?: Kompetenzentwicklung als Prüfstein von E-Learning. In: HOHENSTEIN, A/ WILBERS, K. (Hrsg.): *Handbuch E-Learning*. 6, 7, 1-21.

ERPENBECK, J. (2009): Kompetente Kompetenzerfassung in Beruf und Betrieb. In: MÜNK, D./ SEVERING, E. (Hrsg.): Theorie und Praxis der Kompetenzfeststellung im Betrieb. Status quo und Entwicklungsbedarf. Bielefeld, 17-44.

ERPENBECK, J./ ROSENSTIEL, L. (Hrsg.) (2003): Handbuch Kompetenzmessung. Stuttgart.

EULER, D. (Hrsg.) (2009): Sozialkompetenzen in der beruflichen Bildung: Didaktische Förderung und Prüfung. Bern.

FELBINGER, A./ MIKULA, R. (2005): Der Umgang mit Fachliteratur: Vom forschenden Lesen zur wissenschaftlichen Textproduktion. In STIGLER, H./ REICHER, H. (Hrsg.): Praxisbuch Empirische Sozialforschung in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften. Innsbruck, Wien, Bozen, 24-35.

FRIEDRICH, H. F./ MANDL, H. (1992): Lern- und Denkstrategien - ein Problemaufriß. In MANDL, H./ FRIEDRICH, H. F. (Hrsg.): Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention. Göttingen, 3-54.

GOGOLIN, I. (2009): Über (sprachliche) Bildung zu Beruf: Sind bessere Berufsbildungschancen für junge Menschen mit Migrationshintergrund auch in Deutschland möglich? In: KIMMELMANN, N. (Hrsg.): Berufliche Bildung in der Einwanderungsgesellschaft. Diversity als Herausforderung für Organisationen, Lehrkräfte und Auszubildende. Aachen.

HECKMAIR, B./ MICHL, W. (2008): Erleben und Lernen: Einführung in die Erlebnispädagogik (6. Aufl.). München.

HILZENSAUER, W./ HORNUNG-PRÄHAUSER, V. (2005): ePortfolio: Methode und Werkzeug für kompetenzbasiertes Lernen. Salzburg. Online: http://edumedia.salzburgresearch.at/images/stories/EduMedia/Studienzentrum/eportfolio_srfg.pdf (10-08-2011).

ISB (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München). (2008): Selbstreguliertes Lernen in Lernfeldern der Berufsschule (segel-bs, Bayern): Abschlussbericht zum BLK-Modellversuch. München.

ISB (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München). (2009a): Selbstreguliertes Lernen in Lernfeldern: Die fünf Prozesse der Bildungsgangarbeit zur Umsetzung des Konzepts selbstregulierten Lernens in Lernfeldern. München.

ISB (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München). (2009b): Selbstreguliertes Lernen verändert die Schule: Anforderungen an die Führungsebene und das Kollegium für die Umsetzung selbstregulierten Lernens Erfahrungen und Postulate aus den Schulen. München.

JAHN, D./ TRAGER, B./ WILBERS, K. (2010): Einsatz von E-Portfolios bei der Qualifizierung pädagogischer Professionals in restriktiven Settings. In: Medienpädagogik (18), 1-21. Online: <http://www.medienpaed.com/18/jahn1005.pdf> (10-08-2011).

KIMMELMANN, N. (2010): Cultural Diversity als Herausforderung der beruflichen Bildung: Standards für die Aus- und Weiterbildung von pädagogischen Professionals als Bestandteil des Diversity Management. Aachen.

KLIPPERT, H. (2004): Methoden-Training. Übungsbausteine für den Unterricht. 14. Aufl., Weinheim.

KM-BW (Ministerium für Kultus Jugend und Sport Baden-Württemberg). (2008): Berufliche Schulen: Individuelle Förderung im Berufseinstiegsjahr: Handreichung. Stuttgart.

KOLMERER, H. (2010): Das Kompetenzmanagementsystem bei AXA Deutschland. In: HOHENSTEIN, A./ WILBERS, K. (Hrsg.): Handbuch E-Learning. Band 6.6.1. Köln1-2.

KREMER, H.-H./ FREHE, P. (2010): Individuelle Förderung - aber wie?: Einblicke in das Innovationsprojekt InLab. Wirtschaft und Erziehung, 62 (12), 395-398.

KUCHER, K./ WEHINGER, F. (2010): Kompetenzpässe: Überblick und Ansatzpunkte für ihren betrieblichen Einsatz. In: LOEBE, H./ SEVERING, E. (Hrsg.): Kompetenzpässe in der betrieblichen Praxis. Mitarbeiterkompetenzen sichtbar machen Bielefeld, 51-86.

LEINER, F./ GAUS, W./ HAUX, R./ KNAUP-GREGORI, P./ PFEIFER, K.-P. (2006): Medizinische Dokumentation: Grundlagen einer qualitätsgesicherten integrierten Krankenversorgung. 5. Aufl., Stuttgart.

LEISEN, J. (2010): Handbuch Sprachförderung im Fach: Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Bonn.

LIENERT, G. A./ RAATZ, U./ LIENERT-RAATZ (1998): Testaufbau und Testanalyse. 6. Aufl., Weinheim.

LIND, G. (2003): Moral ist lehrbar. Handbuch zur Theorie und Praxis moralischer und demokratischer Bildung. München.

METZGER, C. (2000): Wie lerne ich: WLI-Schule. 3. Aufl., Aarau.

METZGER, C. (2008a): Eine Anleitung zum erfolgreichen Lernen: Für Mittelschulen und Berufsschulen. 7. Aufl., Wie lerne ich? Aarau.

METZGER, C. (2008b): Wie lerne ich?: Lernstrategieninventar für Studentinnen und Studenten. 10. Aufl., Aarau.

MICHL, W. (2009): Erlebnispädagogik. München.

MUTZECK, W. (2007): Förderplanschemata und abschließende Bemerkungen. In: MUTZECK, W./ MELZER, C./ SANDER, A. (Hrsg.): Förderplanung. Grundlagen - Methoden - Alternativen Weinheim, 251-259.

NAGY, M./ WERNER, W. (2008): Job Center und Fallmanagement: Herzstücke der Arbeitsmarktreformen. In: EGLE, F./ NAGY, M. (Hrsg.): Arbeitsmarktintegration. Grundsi- cherung - Fallmanagement - Zeitarbeit - Arbeitsvermittlung. 2. Aufl., Wiesbaden, 259-353.

REISSE, W. (1999): Prüfungs- und Berechtigungswesen. In: KAISER, F.-J./ PÄTZOLD, G. (Hrsg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn/Hamburg, 332-333.

SANDER, A. (2007): Zur Theorie und Praxis individueller Förderpläne für Kinder mit sonderpädagogischem Bedarf. In: MUTZECK, W./ MELZER, C./ SANDER, A. (Hrsg.): Förderplanung. Grundlagen - Methoden – Alternativen. Weinheim, 14-33.

SEGRIN, C./ GIVERTZ, M. (2003): Methods of Social Skills Training and Development. In: GREENE, J. O./ BURLESON, B. R. (Hrsg.): Handbook of communication and social interaction skills Mahwah. NJ, 135-176.

SENGE, P. M. (2008): Die fünfte Disziplin: Kunst und Praxis der lernenden Organisation. Stuttgart.

SLIWKA, A. (2004): Schulen als Quellen des Sozialkapitals einer Gesellschaft: Die Verbindung von "Service" und "Learning". In: WILBERS, K. (Hrsg.): Das Sozialkapital von Schulen. Die Bedeutung von Netzwerken, gemeinsamen Normen und Vertrauen für die Arbeit von und in Schulen Bielefeld, 91-108.

SLOANE, P. F. E. (2010): Prozessbezogene Bildungsgangarbeit in der kaufmännischen Bildung: Ein Designprojekt zur Sequenzierung. In: SEIFRIED, J./ WUTTKE, E./ NICKOLAUS, R./ SLOANE, P. F. E. (Hrsg.): Lehr-Lern-Forschung in der kaufmännischen Berufsbildung. Ergebnisse und Gestaltungsaufgaben. Beiheft 23 der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Stuttgart, 27-48.

STEINER, G. (2006): Lernen und Wissenserwerb. In: KRAPP, A./ WIDENMANN, B. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. 5. Aufl., Weinheim 137-202.

STIGGINS, R. J. (2005): Student-Involved Assessment for Learning. 4. Aufl., Upper Saddle River.

STRAUCH, A./ JÜTTEN, S./ MANIA, E. (2009): Kompetenzerfassung in der Weiterbildung: Instrumente und Methoden situativ anwenden. Bielefeld.

TRAMM, T./ HOFMEISTER, W./ DERNER, M. (2009): EvaNet-EH: Evaluation des Innovationsnetzwerks Einzelhandel in Hamburg. Hamburg.

WIEST, B. (2010): Aufbau eines Kompetenzmanagements im Kundenservice. In: HOHENSTEIN, A./ WILBERS, K. (Hrsg.): Handbuch E-Learning. Bd. 6.7.2, Köln, 1-3.

WILBERS, K. (2004): Schule und Sozialkapital: Eine Übersicht über den erziehungswissenschaftlichen Diskurs zum Konzept Sozialkapital unter besonderer Berücksichtigung der Berufsbildung. In: WILBERS, K. (Hrsg.): Das Sozialkapital von Schulen. Die Bedeutung von Netzwerken, gemeinsamen Normen und Vertrauen für die Arbeit von und in Schulen. Bielefeld, 25-43.

ZOYKE, A. (2009): Aktuelles Stichwort: Individuelle Förderung. In: Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik, 24 (47), 95-114.

ZOYKE, A. (2010): Qualitätskompass Individuelle Förderung: Grundidee und Leitlinien zur Gestaltung von Förder- und Entwicklungsprozessen. Paderborn.

Zitieren dieses Beitrages

WILBERS, K. (2011): Integration überfachlicher Kompetenzen in Lernfelder. In: *bwp@ Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011*, Fachtagung 19, hrsg. v. KREMER, H.-H./ TRAMM, T., 1-18. Online: http://www.bwpat.de/ht2011/ft19/wilbers_ft19-ht2011.pdf (19-11-2011).

Der Autor:



Prof. Dr. KARL WILBERS

Universität Erlangen-Nürnberg, Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung

Lange Gasse 20, 90403 Nürnberg

E-mail: karl.wilbers@wiso.uni-erlangen.de

Homepage: www.wirtschaftspaedagogik.de

**Nicht Eilen, nein: Teilen ist an der Zeit!
Von der Ökonometrie zur Wirtschaftsethik.**

**Rezensionsartikel,
angeregt durch das Meisterwerk von
AMARTYA SEN: Die Idee der Gerechtigkeit.**

München: Beck 2010.

493 S., €29,95, ISBN 978 3406 60653 3



Kurzfassung

In dem angezeigten Buch geht es um die Begründung und Durchsetzung einer weltweiten Umverteilung knapper Ressourcen, die zur Entfaltung der gleichen Freiheit *aller* Menschen nötig erscheint.

Der Autor, AMARTYA SEN (geb. 1933), ein indischer Wirtschaftswissenschaftler und Philosoph, hat sich seit seinem Studium fortgesetzt – als Forscher, Hochschullehrer sowie wirtschafts- und sozialpolitisch engagierter Kosmopolit – intensiv und effektiv mit aktuellen Formen und häufigen Folgen, realen Ursachen und möglichen Maßnahmen zur Verminderung ökonomischer und sozialer Unfreiheit, Ungleichheit und Ungerechtigkeit befasst. Dabei hat er neue Wege zu deren Identifizierung und Abbau gefunden. Hierfür wurde er unter anderem mit dem Nobelpreis für Wirtschaftswissenschaften ausgezeichnet.

Im vorliegenden Opus, das als sein Hauptwerk gelten kann, fügt er wesentliche Ergebnisse seiner jahrzehntelangen empirischen Untersuchungen und theoretischen Überlegungen umsichtig und weitblickend zu einem beeindruckenden Gedankengebäude zusammen, von dem aus Möglichkeiten einer individuell, gesellschaftlich und politisch freieren, sozioökonomisch ‚gleicheren‘ und soziokulturell reicheren Lebensweise *aller* Bewohner unseres Planeten erkennbar werden. Die Grundsteine und Stützpfeiler für dieses monumentale Bauwerk hat SEN im Laufe seiner vorrangigen Beschäftigung mit Problemen der Dritten Welt schrittweise entwickelt.

Seine Konzeption der sozialen Demokratisierung, der globalen Umverteilung der Entwicklungschancen und der Durchsetzung multikultureller Toleranz, Akzeptanz und Solidarität – das heißt einer tendenziellen Verwirklichung der Ideale der französischen Revolution – könnte weit über deren Entstehungskontext hinaus genutzt werden. Ihre Leitvorstellungen dürften auch vielen Berufs- und Wirtschaftspädagog(inn)en jene Orientierungshilfe bieten, deren sie wegen ihres teils fehlenden, teils fragwürdigen professionellen Selbstverständnisses dringend bedürfen (vgl. z. B. LISOP 2010).

In den Hauptteilen des nachfolgenden Artikels wird

- zuerst die defizitäre professionelle Autonomie und Identität vieler Hochschullehrer – auch der meisten Berufs- und Wirtschaftspädagogen – kurz gekennzeichnet,
- danach der Autor Amartya SEN etwas detaillierter vorgestellt, sein Werk inhaltlich und formal beschrieben und bewertet, der Inhalt auch in einigen Hinsichten ergänzt, und
- zuletzt der praktische Gebrauchswert seiner profunden und differenzierten Argumentation evaluiert.

Abstract

The following article reviews Amartya SEN's recent book "Die Idee der Gerechtigkeit" (München: Beck 2010/"The Idea of Justice", Penguin Books 2009). The author (born in 1933), is an outstanding Indian scholar and consultant of developmental and welfare economy and, simultaneously, a moral philosopher. Throughout his life, he has been engaged primarily in identifying multidimensional indicators of unequal opportunities of economic, cultural and political participation and development within and across different social categories (e. g. classes und sexes), geographical regions (particularly the northern and southern hemisphere of our planet) and historical periods (from the ancient era up to present days). In 1998, he has been awarded by the Nobel-price for economy.

His opus magnum considered here summarizes, integrates and completes his main findings and recommendations resulting from four decades of intensive scientific research and teaching, advisory and management activities in different social fields, arriving at convincing conclusions and feasible recommendations on democratic, egalitarian and 'philanthropic' policy and education. "The Idea of Justice" appears to be relevant for all individuals, groups and societies around the world, important also, therefore, for European nations as our Federal Republic. The review

- starts – in its introductory section – by communicating some judgements concerning disastrous consequences of the increasingly spreading neoliberal dominance of the one-dimensional *homo oeconomicus* and his 'secular religion', subjecting all major aspects of human life to monetary profits, endangering, hence, the development of personal identity and professional autonomy in many occupations, even in the roles of university teachers, also of those engaged in trade and industrial education (1),
- continues – in its following central section and beyond a brief report of some biographical data of the autor – by presenting, resuming, evaluating and completing structural and substantial essentials of SEN's approach, which include basic requirements, rational procedures, central materials of justice and preferred procedures of its realization (2), and
- concludes with considerations on the feasibility of his conception, referring finally to the current German situation (3).

1 Zugänge

1.1 *Wie sag' ich's meinem Kinde?*

Verlegenheit und Verführbarkeit der Lehrkräfte beruflicher Schulen: neoliberale Wirtschaftslehre und Wissenschaft als ideologische Doktrin(en) – wissenschaftliche Hirngespinnste und „gesunder Menschenverstand“

Ein Wunschbild. Erfolgreiche wirtschaftsberufliche Erziehung beweist und bewährt sich im verantwortlichen wirtschaftlichen Handeln der Erzogenen. Sie setzt ein realistisches Verständnis der Erziehenden darüber voraus, was *verantwortliches Wirtschaften* heißen sollte: die rationale, umsichtige und weitsichtige, allgemein zustimmungswürdig begründete behutsame Umwandlung, gerechte Verteilung und sparsame Verwertung knapper Güter und Dienste im gemeinsamen Interesse der Versorgung sowohl aller Zeitgenossen als auch der nachfolgenden Generationen – und das nicht als Selbstzweck, sondern als Bedingung der Möglichkeit einer Realisierung anderer, auch individueller und kultureller Intentionen.

Die Realität. Hiervon kann heute bei uns kaum die Rede sein: Unsere *Produktivkräfte* zielen gegenwärtig weniger auf die Deckung vorhandener als auf die Weckung weiterer Bedürfnisse. Als Stichwort dürfte ein Hinweis auf die Ablösung der Tracht durch die Mode genügen. Die *Distribution* der produzierten Güter und geleisteten Dienste auf die Individuen, Kollektive und Nationen erscheint in vielen Hinsichten nicht nur ungerecht, sondern die Ungerechtigkeit nimmt vorerst sogar global noch ähnlich zu wie die Ausbeutung der Umwelt, die einseitige Orientierung am Eigeninteresse zu Lasten des Gemeinwohls und der ruinöse egoistische Konkurrenzkampf um die Mehrung und Bewehrung des Privateigentums – statt solidarischer Selbstbeschränkung und konstruktiver Kooperation. Dieser ‚Sozialdarwinismus‘ wird zwar schon lange nicht nur insgeheim betrieben (vgl. PACKARD 1958), sondern das Hohelied der Habgier auf vielen Werbeflächen auch gleichsam lauthals verkündet („Geiz ist geil!“), der skrupellose Besitzindividualismus theoretisch zu rechtfertigen versucht und die betreffende Konzeption – mehr vernebelnd als erhellend – „neoliberal“ genannt. Denn dabei handelt es sich weder um ein Novum, noch hat sie sich bisher als besonders freiheitlich erwiesen; eher trifft das Gegenteil zu. Die gewachsenen *Konsumchancen* großer Teile der Gesellschaft(en) werden weitgehend bedenkenlos zur distinktiven Statusdemonstration verschwendet (vgl. bes. BOURDIEU ⁸2006 [1979]). Denn die ökonomischen Axiome unserer Epoche sind längst fest im sozialen Unbewussten der meisten Zeitgenossen fixiert.

Von wirtschaftskritischen Sichtweisen, wirtschaftsresistenten Verhaltensmustern und wirtschaftsmoralischen Bemühungen sind die meisten ***Berufs- und Wirtschaftspädagogen*** ebenso wie die Mehrzahl der übrigen Menschen diesseits und jenseits der Grenzen unserer Republik zur Zeit meilenweit entfernt. Statt dessen orientieren sie sich lieber an irreführenden Vorstellungen oder wehren ab, weichen aus, bleiben stumm.

Denn: Nicht erst jenseits der Kindheit – auch nicht nur als angehenden Experten – wird uns jener derzeit global grassierende ***Aberglaube*** teils eingeredet, teils stillschweigend suggeriert, der all das als axiomatisch vorgegeben und daher wie selbstverständlich geltend unterstellt,

was eigentlich *bezweifelbar* und daher unbefangenen Gemütern zumindest *problematisch*, wenn nicht sogar von vornherein *irrational* und daher *unsinnig* erscheinen müsste. So bedürfte es zur Diagnose und Bekämpfung der angesprochenen Mängel häufig nicht erst des geschulten Sach- und Fachverständes studierter Experten, sondern auch schon der ideologisch unverblendete so genannte „gesunde Menschenverstand“, der in unserer verwissenschaftlichten Welt *sonst* zunehmend zu versagen tendiert, sollte eigentlich genügen, um den besagten Unsinn als solchen zu enthüllen, den niemand ernst zu nehmen brauchte. Unter den gegebenen Bedingungen aber wird er auch von Fachleuten meist gar nicht als solcher erkannt, vielmehr tatsächlich für wahr gehalten, häufig geradezu als sakrosankt behandelt. Das sind vorerst zwar bloße Behauptungen; doch ich denke, schon die vorliegende Rezension, erst recht die Lektüre des besprochenen Buches sollte diese Thesen hinreichend rechtfertigen.

Aus den genannten Gründen sowie wegen der bekannten Taubheit der Bewohner ihrer Herkunftsregion für die warnenden Stimmen eingeborener Propheten hätte jemand, der *nicht* hierzulande aufgewachsen ist, sondern von einem anderen Kontinent stammt, gleichwohl – als Nobelpreisträger – auch innerhalb unserer Breiten- und Längengrade höchstes Ansehen genießt, noch am ehesten eine Chance,

- unsere Irrtümer auch in unseren Augen unübersehbar als einfältige Vorurteile kenntlich zu machen,
- sie womöglich sogar als Produkte eines ideologischen „Priester- und Herrentrugs“ zu entlarven, zu brandmarken und
- im Übrigen mit stichhaltigen Gründen zu erkennen zu geben, was bei uns wirklich „Sache“ ist.

Eine solche seltene Chance wird uns durch das Erscheinen des zu besprechenden Buches nunmehr beschert.

1.2 Ex oriente lux?

AMARTYA SEN: Die Idee der Gerechtigkeit.

Eine alternative Perspektive – oder nur der anachronistische Versuch

eines Re-Imports hierzulande längst durchschauter und entsorgter Illusionen?

Für die Beschäftigung mit diesem Opus spricht eine ganze Reihe weiterer guter Gründe. Unter Anderem dieser: Während PLATO sich – nach seinem (mehr Mono-) als Dialog „Politeia“ („Der Staat“) zu urteilen – eine optimale Regelung der öffentlichen Angelegenheiten zumindest zeitweise von einer Herrschaft der ***Philosophen*** erhoffte, erscheinen Unsereinem – nach allen inzwischen auf dieser Erde akkumulierten einschlägigen historischen Erfahrungen (einschließlich derer, die den Philosophen eine prinzipielle Uneinigkeit attestieren) – in dieser Hinsicht einige Zweifel angebracht. *De facto* herrscht heute nicht nur hierzulande, sondern zunehmend auch sonst in der Welt mehr oder minder der Ungeist verirrter und irreführender ***Ökonomen***, denen es gelungen ist, so absurden Theoremen wie den zuvor gestreiften „neoliberalen“ Axiomen Geltung zu verschaffen, so dass auch *deren* Zunft kaum noch unser Ver-

trauen und ein entsprechendes politisches Mandat verdient. Wie wäre es aber mit einem Versuch, einer jener seltenen Koryphäen der Sozialwissenschaften nachzuspüren und ihr öffentlichen Einfluss zu gewähren, die sich bemühen, beide ‚Wahrheiten‘ – die der Philosophen und die der Ökonomen – zu integrieren? Auch in *diesem* Sinn kommt SENs neues Buch vorrangig in Betracht.

Hauptadressaten. Darum verdient sein neues Werk die Aufmerksamkeit all derer, denen die in vielen Regionen des Erdballs herrschende soziale Unfreiheit und Ungleichheit, Ungerechtigkeit und Uneinigkeit keine Ruhe lässt – sei es, weil sie sich von Berufs wegen damit befassen (müssen), sei es, weil ihr besseres Wissen und sensibles Gewissen sie dazu drängt, irgendetwas gegen die unnötige und unverschuldete Unterdrückung und Benachteiligung ihrer Mitmenschen zu tun, oder sei es auch, weil sie (meinen,) selber zu den Betroffenen (zu) gehören. Vor allem Sozialwissenschaftler und Sozialphilosophen, Sozialpolitiker sowie Angehörige anderer praktischer Professionen, deren Tätigkeit das Thema „Gerechtigkeit“ tangiert – und daher nicht zuletzt auch alle angehenden und amtierenden Berufs- und Wirtschaftspädagogen – sollten sich dieses Werk darum nicht entgehen lassen.

Attraktivität. Vermutlich genügte es sogar schon, wenn sie sich – etwa allein um ihres guten Rufes als aufgeschlossene Erdenbürger und/oder als wirklich Sachverständige willen – lediglich bereit fänden, einmal flüchtig in diesem Band zu blättern, weil das Weitere sich dann ohnehin meist wie von selbst ergäbe; denn dann ließe SENs Buch wahrscheinlich auch *sie* (wie mich) nicht mehr los:

Auch dem oder der wird es, wenn er/sie es dennoch riskiert, sich auch nur ein *Stückweit* der Lebendigkeit und ‚Durchschlagskraft‘ der Argumentationen des *Textes* auszusetzen, wahrscheinlich wenig anders ergehen, als es mir widerfahren ist: Schon vom Vorwort gefesselt, dürfte auch er/sie nur schwer zu bewegen sein, von dieser Lektüre abzulassen, ehe er/sie nicht auch die *letzte* Textseite zur Kenntnis genommen, womöglich auch noch den informativen Anmerkungsteil der atemberaubenden Schrift überflogen hat – selbst wenn das einige schlafarme Nächte kosten sollte. Zwar müssen sozialwissenschaftliche Laien dabei auch Durststrecken durchmessen – sie finden sich besonders dort, wo der gelehrte Autor sich seitenlang mit Klassikern und Fachkollegen auseinandersetzt –; doch eröffnet er stets rechtzeitig (wieder) die Aussicht auf konkrete – teils wiederkehrende, teils neue – Fallbeispiele, die an Deutlichkeit wenig zu wünschen übrig lassen, überdies zusätzliche Aufschlüsse versprechen und noch neugieriger machen. So wird der einmal geweckte Wissensdurst der Lesenden nicht nur befriedigt, sondern auch immer wieder von Neuem angeregt.

1.3 Hauptschritte der nachfolgenden genauerer Beschreibung, Bewertung und Extrapolation

Um Interessenten den Zugang zu SENs Buch und dessen Verständnis zu erleichtern, beschränke ich mich im nächsten, längsten Hauptteil meines Artikels (2.) – nach einigen biographischen Notizen (2.1) und begrifflichen Präzisierungen (2.2) – nicht auf den referierenden Nachvollzug der darstellungsleitenden Argumentationslinie SENs (2.3) und auf eine daran

anschließende Betonung der Pointe des neuen Ansatzes sowie dessen Evaluation (2.4), sondern präsentiere zudem – insofern auch noch in alternativen Weisen resümierend – eine logische Kette seiner Hauptargumente sowie – anhand eines Schaubilds – einen auf das Verhältnis von Wirtschaftlichkeit und Moralität fokussierten Versuch der Rekonstruktion von Zusammenhängen zwischen Hauptkomponenten seiner Konzeption (2.5).

In einem weiteren Teil des Rezensionartikels (3.) werden Grundsätze (3.1), Prioritäten (3.2) sowie berufs- und wirtschaftspädagogische Konsequenzen (3.3) einer (zusätzlichen) wechselseitigen Annäherung von Wirtschaftlichkeit und Moralität angesprochen. Im Anhang wird eine solche denkbare Fortschreibung der durch SEN angebahnten Formen der Versöhnung von Ökonomie und Ethik in Form einer Tabelle skizziert.

2 „Die Idee der Gerechtigkeit“ – aufscheinende Konturen einer menschenwürdigen Welt

2.1 Biographische Entstehungs- und Entwicklungskontexte grundlegender gesellschaftstheoretischer Gedankengänge des indischen Gelehrten – Daten und Fakten seiner professionellen Karriere, erkenntnisleitende Interessen, Phasen und Resultate der Genese konstitutiver Komponenten seiner Konzeption

Ein komprimiertes curriculum vitae. Zunächst werden also – in der Form eines tabellarischen Lebenslaufs – einige Daten und Fakten über die Person AMARTYA SEN und über seine Werke mitgeteilt, die ihn als Subjekt einer exzeptionell anmutenden Lebensleistung, zudem einer – trotz seines Alters – scheinbar nach wie vor ungebrochenen, schier ‚uner-schöpflichen Schöpferkraft‘ charakterisieren:

Der 1933 geborene, als Sohn eines Chemieprofessors im akademischen Milieu aufgewachsene Inder hat

- zuerst in seiner Heimat Wirtschaftswissenschaften, danach in England außerdem (Moral-)Philosophie und mathematische Logik studiert und
- seither an verschiedenen indischen Universitäten, vor allem aber in Oxford, Cambridge sowie an der London School of Economics, weiterhin am MIT, an der Stanford, Cornell und Harvard University sowie in Berkeley geforscht und gelehrt.
- Als sozialpolitisch engagierter, fundamental demokratischer Weltbürger befasste er sich zeitlebens vor Allem mit Fragen der Armut, der Wohlfahrtsökonomie, der wirtschaftlichen Entwicklung, der freien, nur durch gleiche Rechte Anderer legitim begrenzten Entfaltung der individuellen, persönlichen Fähigkeiten und der diskursiven, demokratischen Gestaltung der institutionellen, politischen Rahmenbedingungen ihrer Ermöglichung und Protektion;
- als maßgeblicher Mitbegründer und Mitarbeiter mehrerer internationaler Institute trieb er die wirtschafts- und sozialwissenschaftliche Entwicklungsforschung voran;

- auch konstruierte er einen seit 1990 von der Uno verwandten mehrdimensionalen „Human Development Index“ und ersann weitere quantitative Indikatoren der Ausprägung qualitativer ökonomischer, sozialer und kultureller Wachstumsdimensionen.

Woraufhin er 1998 den Nobelpreis für Wirtschaftswissenschaften erhielt.

Seine erkenntnisleitenden Interessen. In dem hier besprochenen Opus bilanziert SEN, der schon früher durch bahnbrechende Veröffentlichungen hervorgetreten ist (vgl. bes. SEN 1970, ³2007), jene Einsichten, die er,

- angestachelt durch die Empörung über die brutalen Formen und verhängnisvollen Folgen der britischen Kolonialherrschaft, die erst in seinen Jugendjahren endete und mit denen er seinerzeit nicht nur medial, sondern mehrfach auch hautnah konfrontiert worden war, und
- angetrieben auch von seiner Entrüstung darüber, dass ähnlich gravierende und ebenso unnötige durch deren Opfer unverschuldete Missstände ebenso auch in anderen Weltregionen herrschten, andauerten oder sogar eskalierten,

im Laufe jahrzehntelanger Forschungen gewonnen hatte.

Wenngleich seine Herkunftsfamilie der von der Fremdherrschaft nicht einschneidend betroffenen wohlhabenden und gebildeten Oberschicht seines Heimatlandes angehörte, haben die schmerzhaften Erinnerungen

- an Hungersnöte, Massaker sowie andere Katastrophen und Kalamitäten seiner drangsalierten, überwiegend verarmten, Landsleute und
- an erschütternde Vorfälle und Fakten, die er in frühen Jahren zum Teil als Augenzeuge erlebte,

ihn nicht mehr verlassen, sondern zu lebenslangen Bemühungen um das Wohl aller Verdammten dieser Erde“ (vgl. FANON 1961) bewegt.

Einander ablösende Akzente seiner bisherigen Beiträge zur Entwicklung sozialwissenschaftlicher Theorien. SEN hat im Laufe der Jahrzehnte eine bis heute nicht abreißende Fülle thematisch weit streuender Texte publiziert. Ein großer Teil seiner früheren Veröffentlichungen bezog sich auf jene drei theoretischen Konzeptionen, zu deren problembezogener Vervollkommnung er nacheinander zunächst entscheidend beigetragen hat, die dann als wichtige Bauteile in sein hier zu rezensierendes Hauptwerk eingegangen sind (das sich aber nicht in deren Integration erschöpft, sondern wiederum auch über ihren Horizont hinaus weisende Lichtblicke eröffnet und weiter führende Gedankengänge enthält).

Diese Ansätze seien hier stichwortartig durch – mehr oder minder umgangssprachlich ‚verfremdete‘ – Paraphrasen ihrer leitenden Fragen, Hinweise auf SENs Antworten und Angaben der Titel einschlägiger Veröffentlichungen vorgestellt:

(1) Demokratische Freiheit – nur ein frommer Traum?

Kein Weg aus dem Chaos einander widerstreitender individueller Präferenzen hin zu mehrheitsfähigen Entwürfen rational geregelter Ermittlung kollektiver Prioritäten?

Zum epistemologischen Kurzschluss vom methodologischen Individualismus auf die konstitutionelle Ohnmacht demokratischer Institutionen und Prozeduren als Instanzen und Verfahren effektiver politischer Lenkung und Kontrolle gesellschaftlicher Prozesse und zum politischen Potential diskursiver Bearbeitung sozialer Probleme

„Collective choice and social welfare“ (1970); ferner “On economic inequality” [1973], deutsch: “Ökonomische Ungleichheit“ (2009);

(2) ***Was für eine Wirtschaft?***

Geht es nicht auch anders, gibt es keine komfortablere Alternative?

Dubiose anthropologisch-werttheoretische Axiome der „neoliberalen“ Karikatur menschenwürdiger Ökonomie:

- Verwechslung möglichen menschlichen Glücks mit der Menge der dem/der Einzelnen verfügbaren materiellen Ressourcen,
- Beschränkung der bemerkenswerten effektiven menschlichen Motive auf das fortgesetzte unersättliche selbstsüchtige Streben nach dem alleinigen Erwerb von Sachwerten, ihrer Sicherung und Mehrung,
- Verschleierung der teils fahrlässigen, teils willkürlichen Verknappung solcher ‚Lebensmittel‘ durch intransparente Manipulationen und irrationale Schwankungen ihrer Marktpreise (alias Tausch- und Täuschwerte)

Zur (Re-)Sozialisierung der Weltwirtschaft –
politische Kontrolle, moralische Disziplinierung und kulturelle Instrumentalisierung, Einbindung und Differenzierung
unserer zunehmend sozialdarwinistisch (re-)barbarisierten Marktwirtschaft

„Development as freedom“ [1999], deutsch „Ökonomie für den Menschen“ (2002, ⁴2007); vgl. auch LAYARD (2005), Neue Gesellschaft/Frankfurter Hefte 11/2010;

(3) ***Droht unvermeidlich der globale „Kampf der Kulturen“ (HUNTINGTON 1996)?***

Aspekte eines zwanghaft antagonistischen Welt-, Gesellschafts- und Menschenbilds

Zur Zivilisierung der internationalen Politik,
zur Diskreditierung der deterministischen Diagnose sich bereits heute gefährlich zuspitzender Konflikte und
zur Widerlegung der dementsprechend einseitigen pessimistischen Prognose einer drohenden gnadenlosen Auseinandersetzung zwischen zwei angeblich zunehmend monolithischen Blöcken:

- einer (europäisch und angloamerikanisch geprägten) überwiegend säkularen, rationalen, liberalen und fortschrittlichen „westlichen“ Welt und
- einer überwiegend sakral, irrational, autoritär und traditional bis reaktionär orientierten restlichen Menschheit

„Identity and violence. The illusion of destiny [2006], deutsch: „Die Identitätsfalle“ (2007).

2.2 Was heißt hier „Gerechtigkeit? Terminologische Notizen

„Gerechtigkeit“ ist ein schillernder Begriff. Schon in der Antike haben Philosophen wie PLATON und ARISTOTELES über sie nachgedacht; auch in der Folgezeit wurde sie immer wieder diskutiert, ohne dass es zu einer Einigung gekommen wäre, und in den einschlägigen Veröffentlichungen neuzeitlicher Denker – von KANT über MARX bis zu RAWLS und HABERMAS – finden sich ebenfalls sehr verschiedenartige Konzepte von Gerechtigkeit, die nur teilweise miteinander verträglich erscheinen. Mit der Veröffentlichung der „Theory of Justice“ von RAWLS (1972), den SEN als seinen wichtigsten Lehrer bezeichnet hat – wurde die Ära eines erneut intensivierten Gerechtigkeitsdiskurses eingeläutet. Sie dauert bis heute an, und das hier besprochene Buch stellt möglicherweise einen Meilenstein dieser Debatte, vielleicht sogar deren (vorläufigen) Schlusspunkt dar. Denn wer könnte ihm widersprechen?

Gerechtigkeit und Moral. Weitgehend übereinstimmend schreiben Autoren, die sich mit dem Konzept der Gerechtigkeit befassen, dieser einen *überragenden Rang* unter jenen Ideen zu, die das Zusammenleben der Menschen regeln soll(t)en. Seit der Antike wird der Gerechtigkeit überwiegend der Spitzenplatz in der Reihe der (meist vier als solchen verstandenen) „Kardinaltugenden“ des Abendlands zuerkannt. (Die drei übrigen sind in der Regel die Tapferkeit, Besonnenheit und Weisheit). Auch fungieren das Wort „Gerechtigkeit“ und dessen in anderen Sprachen gebräuchliche Äquivalente (wie „dikaiosyne“, „iustitia“ und „justice“) oft nicht nur als Bezeichnungen für das oberste Prinzip wünschenswerter Eigenschaften humaner Akteure; sie werden vielfach auch wie selbstverständlich als Synonyma für „Moral“ und/oder „Moralität“ verwandt. Insofern ist das Thema des hier rezensierten Buches weiter gefasst, als manche seiner LeserInnen möglicherweise vermuten.

Ungerechtigkeit als Fokus. SEN hat die diesbezüglich wichtigen Schriften der moraltheoretischen Weltliteratur – von PLATONS „Staat“ [4. Jahrh. v. Chr.] sowie dessen „Gesetzen“ und ARISTOTELES’ [eine Generation später verfasster] „Nikomachischer Ethik“ über KANTS „Grundlegung zur Metaphysik der Sitten“ [1785] bis hin zu HABERMAS’ einschlägigen Texten (z. B. HABERMAS 1983) – schon früher mehrfach berücksichtigt, insbesondere in seinem 1999 erstmals erschienenen, ebenfalls recht gewichtigen Werk „Development as freedom“. deutsch „Ökonomie für den Menschen“ (2002, ⁴2007), das auch als – mehr wirtschaftswissenschaftlich als moralphilosophisch akzentuierter – ‚Vorläufer‘ des hier besprochenen Buches gelesen werden kann. Dabei stützt er sich – wie schon mehrfach angedeutet – auch in seinem neuen Werk nicht direkt auf die von diesen und anderen

Autoren ‚erfundenen‘ und favorisierten – meist auf die Identifizierung eines konsensfähigen Optimums der Verteilung gesellschaftlicher Ressourcen gerichteten – Konzeptionen, sondern grenzt sich allein schon durch seinen Ansatz bei der *Ungerechtigkeit* entschieden von diesen ab, weil ihm die Verständigung über das, was in der Realität zweifelsfrei als ungerecht zu betrachten ist, leichter erreichbar erscheint als die Einigung über ein Ideal, von dem wir nie werden wissen können, ob es sich nicht *doch* immer wieder als subjektiv, parteiisch und daher korrekturbedürftig erweisen wird, und das daher niemals als der ethischen Weisheit letzter Schluss gelten kann.

Epistemologisch-methodologisch impliziert diese Kehrtwendung, die SEN auch seinen Kollegen nahe legt, ja abverlangt,

- den ‚*empiristischen*‘ Verzicht auf methodisch nicht kontrollierbare, metaphysische Aussagen,
- die ‚*praktizistische*‘ Konzentration auf Formen, Bedingungen und Folgen solcher „sozialer Tatsachen“, die durch politische Entscheidungen und/oder pädagogische Interventionen (um-)gestaltbar erscheinen, und
- die *pragmatische* Bescheidung mit komparativen Erkenntnissen.

2.3 SENs detaillierter ‚Beweisgang‘ – Nachvollzug seiner Argumentation

Der eigentliche Buchtext – jenseits der einführenden Ausführungen (S. 7-55) und diesseits der Anmerkungen und Register (447-493) – ist in vier *Teile* und insgesamt achtzehn *Kapitel* übersichtlich gegliedert, und die einzelnen Kapitel sind mittels mehr oder minder „aufschließender“ Zwischentitel in zahlreiche überschaubare *Unterabschnitte* portioniert. Im Folgenden werden thematische Schwerpunkte der einzelnen Kapitel kurz gekennzeichnet und jene ihrer Kernthesen skizziert, deren Betrachtung mir im Hinblick auf die intendierte Orientierungshilfe für Berufs- und Wirtschaftspädagogen besonders hilfreich erscheint.

Im *ersten* Teil (Kap. 1-6, 57-180) behandelt SEN die „**Anforderungen der Gerechtigkeit**“, beziehungsweise die Frage danach, welche Desiderate ein Konzept der Gerechtigkeit erfüllen müsste, das als allgemein akzeptabel gelten könne. Als solche Erfordernisse nennt und diskutiert er dann – sich hier wie auch sonst in diesem Buch immer wieder mit seinem Lehrer JOHN RAWLS [1972] auseinandersetzend und auf ADAM SMITH [1759] stützend – unter Anderem

- die Verfügung über „ein rationales Vermögen, das gewisse Grundforderungen der Unparteilichkeit erfüllt“ (70),
- die Möglichkeit des „uneingeschränkten öffentlichen Gebrauchs“ dieser Vernunft auf allen Ebenen sozialer Beziehungen, vom lokalen Dialog bis zum globalen Diskurs (72),
- die Duldung, ja Achtung von Sichtweisen, die von den eigenen Vorstellungen abweichen (103, 114), und

- die Verfügbarkeit eines Entscheidungsverfahrens, das alle drei vorgenannten Kriterien erfüllt.

Strittig ist nach SEN vor allem die Realisierbarkeit des vierten Punktes geblieben. KENNETH ARROW habe den universalistischen „*transzendental-utopischen*“ Ansatz“ der meist einsamen gedanklichen Bemühung um eine ein für alle Mal, an allen Orten und für alle Menschen gültigen Formel optimaler Gerechtigkeit,

- die allen angeführten Bedingungen gleichzeitig genüge, zudem
- allein in Bezug auf relativ homogene Kollektive und
- lediglich für *deren* Mitglieder als zweifelsfrei gültig anzusehen sei und überdies
- weder praktische Konsequenzen unmittelbar impliziere
- noch geeignete Maßstäbe für komparative Einschätzungen verschiedener vorgeschlagener oder auch realisierter Gerechtigkeitskonzepte und
- Gesichtspunkte für Erörterungen offenkundiger konkreter krasser Ungerechtigkeiten böte,

mit mathematischen Argumenten ad absurdum geführt und durch dieses „Unmöglichkeitstheorem“ die Suche nach Alternativen angeregt.

Alternativ – so urteilt SEN – käme zwar auch der *utilitaristische* Problemlösungsvorschlag in Betracht, nach dem immer zu Gunsten des „größten Glücks der größten Zahl“ zu entscheiden sei, doch der lasse leider die Frage offen, warum auch diejenigen, die durch solche kollektive Entscheidungen benachteiligt (würden), diesen zustimmen sollten. Deshalb verwirft SEN auch den Utilitarismus und plädiert statt dessen, nachdem er sie selbst problembezogen weiterentwickelt hat, für die bereits erwähnte *Theorie kollektiver Entscheidungen* („Collective choice theory“). Damit verzichtet er zwar auf universalistische Ambitionen; doch nimmt er diesen ‚Verlust‘ bewusst in Kauf, weil er an ihrer Stelle praktisch relevante (diagnostische und komparative) Möglichkeiten gewinnt, die ihm wichtiger erscheinen und für deren Identifizierung er keine absolut gültigen Konzeptionen *voraussetzen* braucht (die *hierfür* zudem auch nicht *hinreichen*) und empfiehlt statt dessen – mehr empirisch und pragmatisch orientiert – die fortgesetzte diskursive Suche nach Entscheidungen, die unter jeweils gegebenen lokalen und sozialen Kontextbedingungen als vorzugswürdig anzusehen sind. Das kann nach seiner eigenen, ebenfalls mathematischen Beweisführung (vgl. bes. SEN 1970) von mehrfach begründbaren und interpretierbaren, durch den öffentlichen Vernunftgebrauch vorbereiteten präzisen Entscheidungen gesagt werden, die auch als vorläufige und/oder partikulare, unvollständige Beschlüsse heterogener Kollektive verantwortlich gefasst werden könnten, wenn nur deren möglicherweise auftretende unerwartete Konsequenzen mitbedacht würden. So verwirft SEN jede universalistische, utopistische, weil praktisch folgenlose starre Konzeption und entwickelt an deren Stelle eine zwar nur *komparative* Geltung beanspruchende, dafür aber für sich allein schon unmittelbar entscheidungsrelevante, handlungslegitimierende dynamische

Theorie der gerechten Regelung sozialer Beziehungen auf allen Ebenen der Vergesellschaftung (s. bes. 115-130)¹.

Im folgenden *zweiten* Teil (Kap. 7-10, 181-249) geht es um objektive, stichhaltige „**Formen des** (moralischen; WL) **Argumentierens**“. Zur Neutralisierung der Effekte möglicher Verzerrungen durch subjektive Sichtweisen sei je nach dem erörterten Problem mehr der eigene Standpunkt oder der des/der Anderen einzunehmen, im zweiten Fall auch zwischen den Perspektiven mehr und minder voneinander entfernter fremder Standorte zu differenzieren und auch Letzteren die Aufmerksamkeit zu widmen, die ihnen in einer gerechten Welt(-gesellschaft) gebühre (181-200). Dabei dürfe nicht – wie nach den Axiomen der in den modernen (klassischen und neoklassischen) Wirtschaftswissenschaften vorherrschenden Manier und der hier beliebten „Rational-Choice-Theorie“ – unterstellt werden – dass alle sozialen Akteure immer nur ihren eigenen Vorteil im Auge hätten, daneben oder statt dessen keine zusätzlichen, konkurrierenden Ziele verfolgten, sondern verschiedenartigen Antrieben gehorchten, die weder durchgängig noch notwendig in einem feindseligen Verhältnis zueinander und zu denen ihrer Mitmenschen stünden, daher weitgehend friedlich koexistieren könnten (201-221; vgl. auch SEN (2007) [2006]). SEN spricht in diesem Zusammenhang auch von einer „Pluralität unparteiischer“ und „unwiderleglicher Gründe“ (222, 228), betont die „wechselseitigen Vorteile der Kooperation“ (230) und verweist auch auf die Grenzen von Vertragstheorien, die soziales Handeln ebenfalls nur soweit erklärten, wie Letzteres auf eigennützige Interessen zurückzuführen sei (231-233). Er fügt hinzu:

„Wechselseitiger, auf Symmetrie und Reziprozität beruhender Vorteil ist nicht die einzige Grundlage für das Nachdenken über vernünftiges Verhalten gegenüber Anderen. Auch effektive Macht und die einseitigen Verpflichtungen, die womöglich daraus folgen, können eine wichtige Basis für einen unparteiischen Vernunftgebrauch sein, der weit über die Motivation durch wechselseitige Vorteile hinausgeht“ (235).

Soviel zum zweiten der im Abschnitt 2.1 skizzierten Axiome des „Neoliberalismus“. (Das erste wird im nächsten Kapitel widerlegt; das dritte bleibt hier dahingestellt, denn seine auch nur halbwegs kompetente Behandlung hätte allzu viele Seiten beansprucht.)²

Im *dritten* Teil (Kap. 11-14, 251-343) wendet SEN sich den „**Materialien der Gerechtigkeit**“ zu. Hierunter versteht er die Ressourcen, deren (Um-)Verteilung die Idee der Gerechtigkeit verlangt. Zu ihnen zählt er

- zu allererst die (gleiche) *Freiheit* (Aller)

¹ Dass und wie SEN seine Theorie der Gerechtigkeit von konkurrierenden Konzeptionen wie dem *Kontraktualismus* von HOBBS, LOCKE und ROUSSEAU und der *Institutionentheorie* von RAWLS abgrenzt, sei hier (aus Platzmangel) dahingestellt. – Im Übrigen sei darauf hingewiesen, dass SEN jene *mathematische Logik*, deren überlegene Beweiskraft nach verbreiteter Auffassung sowohl von *Anhängern* als auch von *Gegnern* ökonomistischer Wirtschaftswissenschaft allein *zugunsten* der Letzteren genutzt werden kann – eine Auffassung, die beispielsweise auch BOURDIEU vertritt (vgl. z. B. BOURDIEU/CHAMBOREDON/PASSERON (1991) [1968], 282f.) –, zu deren *Widerlegung* beansprucht.

² An den *modernen Wirtschaftswissenschaften* hatte SEN bereits früher deren weitgehende Vernachlässigung der sozialen Ungleichheit vehement kritisiert. Vgl. bes. SEN (2009)[1973], ferner (⁴2007) [1999].

- als *Chance* zur Entwicklung von Fähigkeiten („capabilities“), wobei er deren obere Grenze als so genanntes „Pareto-Optimum“ versteht, jenseits dessen jede weitere Freiheit einzelner Individuen und Kollektiven nur auf Kosten der Freiheit Anderer gewonnen werden kann,
- und*
- als *Prozess* dieser Entwicklung selbst („development“), sowie
- die anerkannte und geachtete qualitative *Vielfalt* dieser Fähigkeiten und nicht etwa nur die erzwungene quantitative Einfachheit der erzielten Einkommen oder auch das Bruttosozialprodukt; vgl. SEN (2007) [1999] sowie
- *Informationen*, insbesondere über den konkreten Kontext zu entscheidenden Fällen (253-263).

Damit sind wir bei dem „Befähigungsansatz“ („Capability approach“), zu dessen Ausarbeitung SENs zeitweilige Lebensgefährtin und langjährige Mitarbeiterin MARTHA NUSSBAUM entscheidend beigetragen hat (wobei *sie* die immanente Bedeutung der „capabilities“ und *SEN* deren Bedingtheit durch soziale Chancen akzentuiert; vgl. z. B. NUSSBAUM 2000), der neben der Theorie kollektiver Entscheidung(en) („collective choice“) und dem Theorem von der „Pluralität unparteiischer Gründe“ – hier könnte auch von (s)einem „universellen anthropologischen Pluralismus“ gesprochen werden – zu den konstitutiven Komponenten seiner Konzeption menschlicher Entwicklung gehört (vgl. oben) und auch berufspädagogisch sowie kompetenztheoretisch fruchtbar erscheint (vgl. generell den betreffenden Wikipedia-Artikel und speziell für die Bildungsforschung und Bildungspolitik OTTO/SCHRÖDTER 2010).

In einem *weiteren Kapitel* dieses Teils behandelt SEN

- die „Armut als Mangel an Chancen“ (282-285),
- die Relevanz der Prophylaxe (286-288),
- die Definition und Rolle der Ressourcen der Gerechtigkeit in alternativen Theorien (288-296),
- das Verhältnis von Chancengerechtigkeit und Glück (297-317) sowie
- die Relation von Gleichheit und Freiheit (318-343).

Hier betont er die besondere Bedeutung der gleichen Freiheit in einer Vielfalt verschiedenartiger Dimensionen als Voraussetzung für die Entfaltung unterschiedlicher, nur teilweise kongruenter, gleichwohl kompatibler Persönlichkeitsstrukturen (324-326).

„Fazit dieser Diskussion: Wir müssen beachten, dass Gleichheit wie Freiheit viel Inhalt umfassen und mehrdimensional sind. Wir haben allen Grund, uns nicht auf engstirnige, eindimensionale Ansichten von Freiheit und Gleichheit einzulassen, die alle anderen Ansprüche dieser umfassenden Werte ignorieren. Diese Pluralität muss Teil einer Theorie der Gerechtigkeit sein, denn sie muss

den vielfältigen Überlegungen gerecht werden, zu denen diese großen Ideen Freiheit und Gleichheit aufrufen“ (343).³

Der *vierte*, letzte Teil des Buches (Kap. 15-18, 345-445) trägt die Überschrift „**Öffentlicher Vernunftgebrauch und Demokratie**“. Er betrifft die Gerechtigkeit höherer Formen menschlicher Vergesellschaftung – vom familialen über das lokale, regionale, nationale und internationale bis zum globalen Niveau. Hier lesen wir zwar auch manches, was viele Leser und Leserinnen dieses Buches längst wissen dürften, nämlich beispielsweise,

- dass „partizipatorische Regierungsformen“ sich bisher zwar weder *überall* auf dem Erdball noch, wo solches gelang, *für immer* durchzusetzen vermochten, und
- dass der *generelle Trend* aber durchaus in diese Richtung geht und daher auf die Dauer „fast unwiderstehlich“ erscheint (340),

aber wir erfahren auch manches, was die meisten überraschen mag, wie etwa,

- dass Indien, nachdem es 1947 von einer britischen Kolonie in eine Demokratie umgewandelt worden war, (nach dem Pro-Kopfeinkommen) zwar noch lange Zeit viel ärmer blieb als das bis heute autoritär regierte China, gleichwohl aber keine **Hungersnot** mehr erlebte, weil die Regierenden (die selbst nie und nirgends gehungert haben) hier angesichts befreiter Medien und freier Wahlen ihren Sturz hätten fürchten müssen, wenn sie dem Hunger nicht rechtzeitig durch geeignete (und heutzutage stets mögliche) Maßnahmen zugekommen wären,
- während in China, wo die Regierenden schlechte Nachrichten leichter zu unterdrücken und daher auch bei Misserfolgen ihr Gesicht eher zu wahren und ihre privilegierte Position leichter zu halten vermochten, noch 1958-61 eine Hungerkatastrophe herrschte, die etwa dreißig Millionen Menschen das Leben gekostet haben soll, sowie,
- dass Vergleichbares auch von anderen, ähnlichen liberal beziehungsweise autoritär verfassten Ländern und von anderen Ungerechtigkeiten (wie der Benachteiligung und der sozialen Exklusion von Minderheiten) zu berichten sei (365-381).

Damit wären wir bereits bei den **Menschenrechten**, über deren eher nur *natürlichen* oder *willkürlichen*, mehr nur *moralischen* oder auch *juristischen* Status sowie mehr oder minder *verpflichtenden* Charakter SEN in einem weiteren Kapitel räsoniert und deren Respektierung er dort insbesondere im Hinblick auf die Ansprüche *anderer* Personen als vordringlich erachtet (382-414; vgl. auch HABERMAS 2010).

Das *abschließende 18. Kapitel „Gerechtigkeit und die Welt“* (415-443) präsentiert nicht nur ein imposantes Panorama der Hauptstränge seiner Argumentation, sondern verbindet diese darüber hinaus zu einer brisanten Substanz, die nunmehr in einem rhetorischen Feuerwerk

³ Un(ter)bestimmt erscheint hier vor Allem die *Gewichtung der Leistungen im Verhältnis zu den Bedürfnissen* – prinzipiell, als Relation, doch auch fallweise, wegen der Manipulierbarkeit der Letzteren. Grobe Vernachlässigungen des Einen oder des Anderen lassen sich aber gleichwohl als zu mindernde Missstände diagnostizieren. Vgl. SEN (2009) [1973].

geradezu explodiert, das nicht nur viele bisher übersehene Facetten des bereits erkundeten Terrains sichtbar werden lässt, sondern auch weitere, hinter den bisher ausgeleuchteten Horizonten einer Theorie der Gerechtigkeit gelegene Landstriche zumindest blitzartig illuminiert und zu künftigen Erkundungen ermutigt. Mit genaueren Auskünften auch hierüber würde der Rahmen des in einem Rezensionsartikel Mitteilbaren aber endgültig überschritten; deshalb kann ich an dieser Stelle nur noch mit einigen Streiflichtern aufwarten: So finden sich hier – am Ende des Buches – unter vielem Anderen folgende *weiterführende Gedanken*:

- dass das Gefühl der Empörung über augenfällige Ungerechtigkeiten deren rationale Bearbeitung nicht notwendig erschwert, sondern auch „als Beweggrund statt als Ersatz für Vernunftgebrauch genutzt werden“ kann (416), und dass diese Chance besonders bei deren öffentlicher Nutzung aussichtsreich erscheint (419);
- dass eine „Pluralität von Gründen“ bestimmte Entscheidungen auch *dann* besser begründet als singuläre, konsistente Argumentationen, wenn die einzelnen Gründe einander zum Teil widersprechen (421-423);
- dass partielle Konsense über unterschiedliche Grade der (Un-)Gerechtigkeit verschiedener Entscheidungen zur Legitimierung der gerechter erscheinenden Alternative genügen, so dass nicht bis zu einer vollständigen Einigung gewartet werden muss, bevor diese Alternative gewählt werden kann (423-429), denn „Wir leben nicht in einer Welt des „Alles-oder-Nichts““ (426);
- dass auch schon diesseits der – ohnehin eher unwahrscheinlichen – Etablierung eines globalen Staates viele Wege der Annäherung an die wünschenswerte globale Demokratie begehbar sind und beschritten werden sollten (431-437)⁴; und
- dass es mehr darauf ankomme, bereits erkannte Gemeinsamkeiten verschiedene Gerechtigkeitstheorien zu nutzen, als sich im Bemühen um die Verständigung über deren – noch bestehende, vielleicht sogar unüberwindbare – Unterschiede zu verzehren (440-443).

Allen denen aber, die genauer wissen möchten, wie jenem selbst gebauten Gefängnis vielleicht doch noch zu entkommen wäre, das MAX WEBER einst – eher resignierend denn hoffnungsvoll – als „Gehäuse der Hörigkeit“ des modernen Menschen bezeichnet hat, kann nur die eigene Lektüre des Buches empfohlen werden.

2.4 Quintessenz und Qualitäten dieses wichtigen Werks eines menschenfreundlichen Kosmopoliten

Die Pointe des ansehnlichen Bandes, der besondere ‚Pfiff‘ dieser außergewöhnlichen Publikation – einer Kombination von wirtschaftswissenschaftlicher Solidität, moralphilosophischer

⁴ Insofern zählt SEN zu den Befürwortern der *Globalisierung*, aber er meint damit die weltweite Durchsetzung nicht der „neoliberalen“ *Wirtschaft*, sondern der *Menschenrechte*. Doch vielleicht fußt die Gleichsetzung der *neoliberalen Politik* mit der weitgehende Ersetzung des Staates durch den Markt auf einer optischen Täuschung, der sowohl viele Neoliberale als auch deren Gegner erliegen: der Verwechslung des Abbaus des Wohlfahrtsstaates mit dessen Verwandlung in einen Polizeistaat, der die Reichen vor den Armen schützt sowie Letztere in Ghettos sperrt und in Gefängnissen arretiert. Vgl. Wacquant 2009.

Originalität sowie sozialpolitischer Relevanz und Fruchtbarkeit – besteht nicht allein in der gelungenen Synopse, Synthese und Integration scheinbar unvereinbarer, konkurrierender Strömungen gerechtigkeitsrelevanter wissenschaftlicher Analysen und philosophischer Reflexionen – wie sie beispielsweise auch die radikal kritischen und zugleich konsequent konstruktiven Konzeptionen des vor einem knappen Jahrzehnt gestorbenen Soziologen PIERRE BOURDIEU (⁸2006) [1979] und des ‚klassischen‘ Philosophen und Ökonomen ADAM SMITH (1994) [1959] ⁵, aber auch schon des antiken Universalgelehrten ARISTOTELES [384-322 v. Chr.]⁶ verkörpern, von Theorien, mit denen SEN sich in früheren – aufeinander folgenden, ausnahmslos durch spezielle kreative Leistungen gekrönt – Phasen seiner wissenschaftlichen Entwicklung – intensiv beschäftigt hatte und sich zunächst jeweils ‚nur‘ auf einen oder zwei dieser miteinander verwandten Ansätze konzentrierte. Hinzu kommt nunmehr ganz eindeutig eine spezifische Umkehrung der Fragerichtung, die in der bisherigen sozialwissenschaftlichen und sozialphilosophischen Beschäftigung mit Problemen der Gerechtigkeit vorherrschte und die hier auch heute noch dominiert: Statt sich wie die Mehrheit der früheren, auch vieler zeitgenössischer Moralphilosophen lange mit – tentativen, meist zeitraubenden und fast immer fruchtlosen – Grundsatzdiskussionen, Grübeleien und Kalkulationen zum Zweck der Identifizierung eines singulären universellen, zeitlich, sachlich und sozial allgemein zustimmungswürdigen theoretischen Konzepts optimaler Gerechtigkeit aufzuhalten, zu verzetteln und womöglich hiermit sogar völlig zu erschöpfen, hat SEN sich bald auf die – weit ergiebigere – Suche nach einer Mehrzahl verschiedener, auch kontrastierender Kriterien zur Bestimmung empirisch identischer Ungerechtigkeiten begeben. Als solche hat er immer wieder angeprangert: den Völkermord, die Folter, den Hunger, die medizinische Unterversorgung, den vorzeitigen Tod, die politische Unterdrückung, die Rassendiskriminierung, die Benachteiligung von Frauen, den Analphabetismus, die Langzeitarbeitslosigkeit, die Verfolgung von Minderheiten aller Art sowie sonstige ‚Sorten‘ sozialer Exklusion – Missstände, mit denen immer auch unnötige und ungerechtfertigte Freiheitsbeschränkungen verbunden sind – und für deren Eliminierung, zumindest Milderung und Kompensation plädiert.

Angesichts dieser ‚Engagements‘ verblieb SEN kaum Zeit für die seit Jahrzehnten ziemlich festgefahrene *theoretisch-soziologische Diskussion über die* (faktische und legitime) *Rolle der Moral in der modernen Gesellschaft* (vor allem über das im gegebenen Kontext besonders relevante Wirtschaftssystem), die letztlich auf ein Patt zwischen zwei quasi metaphysischen, spekulativen Extrempositionen hinauslief. So hat er sich

- weder auf die eingeschränkte Sichtweise NIKLAS LUHMANNs eingelassen, für den die Moral angesichts der entwickelten immanenten, von ihm als „autopoietisch“

⁵ Zu SENs Beanspruchung der Werke von ADAM SMITH ist anzumerken, dass er diesen damit – als den Autor der weniger bekannten und oft unterschätzten „Theorie der moralischen Gefühle“ (eines „unparteiischen Beobachters“) (1994) [1759] – und nicht nur der viel zitierten „Untersuchung über Wesen und Ursachen des Reichtums der Nationen“ (2005) [1776]) – moraltheoretisch rehabilitiert.

bezeichneten Regulative der funktional ausdifferenzierten sozialen Subsysteme längst als deren Steuerungspotential ausgespielt hatte und fast nur noch überflüssige und nachhaltige Fehden vom Zaun zu brechen vermochte (vgl. z. B. LUHMANN 1978),

- noch RICHARD MÜNCHs Gegenthese von der epochenweise fortschreitenden wechselseitigen Durchdringung („Interpenetration“) der „Prinzipien unbesehen übernommen (MÜNCH 1994; vgl. auch den Abschnitt 3.1 des vorliegenden Artikels),

sondern

- *einerseits* das abstrakte theoretische Problem operationalisiert, als empirische Frage behandelt (als hätte er die Thesen MÜNCHs – auf die SEN aber *nicht* Bezug nimmt – in *Hypothesen* umgesetzt) und konkret geforscht,
- *andererseits* die Realisierung dieser Aussagen als *praktische* Aufgabe betrachtet und sozialpolitisch argumentiert

(und damit die ergebnislose Grundsatzdebatte elegant in weitem Bogen umschifft).

Evaluation. Wie viele Leser(innen) dieses Artikels gewiss schon bemerkt und mehr oder minder missbilligend zur Kenntnis genommen haben mögen, habe ich im vorliegenden Text immer wieder – wie auch soeben – die methodologische Regel verletzt, die Beschreibung und die Bewertung eines Gegenstandes säuberlich zu trennen und nicht das Eine verwechselbar mit dem Anderen zu verquicken und – von der außerordentlichen Qualität des Mitzuteilenden überwältigt – Beides immer wieder vermischt und die Grenzen zwischen Deskription und Evaluation verwischt.

Es erscheint mir nicht besonders sinnvoll, nunmehr – nachträglich – noch eine solche Sortierung meiner Aussagen nach deren epistemologischem Status zu versuchen. Das möchte ich jenen Lesern und Leserinnen überlassen, denen an einer strikten Trennung dieser Klassen von Äußerungen gelegen ist; und das dürfte ihnen auch kaum besondere Mühe machen. Denn ich bilde mir ein, ich habe diese Differenz zumindest implizit, durch die Wahl beschreibender Formulierungen für beschreibende Passagen und bewertender Formulierungen für bewertende Sätze fast immer ad hoc hinreichend kenntlich gemacht. Statt dessen möchte ich jetzt nur noch einige weitere Qualitäten des besprochenen Schrift hervorheben, die in den bisherigen Ausführungen meiner Meinung nach zu kurz gekommen sind.

Der *Inhalt* des Werks spricht – so meine ich – weitgehend für sich. *Substanziell* bemängelt werden *kann* – und bemängelt worden *ist* (vgl. DENEULIN 2011) – zwar die Weigerung SENs, seine Kritik erfahrener und denkbarer Ungerechtigkeiten durch die Explikation eines absoluten, subjektiv und sozial, allgemein, überall und zu allen Zeiten vorzugswürdigen Leitbildes einer gerechten Gesellschaft und eines guten Lebens der Individuen zu legitimieren und strukturell abzusichern. Denn er wendet sich in seinem Buch – wie wir gesehen haben – tatsächlich ausdrücklich gegen die verbreiteten, bisher stets vergeblichen Beschwörungen eines Gerechtigkeits-„*Ideals*“, und verspricht statt dessen schon durch dessen Titel, „nur“ eine „*Idee*“ der Gerechtigkeit zu präsentieren. Doch *mehr* lässt sich wegen der Varianz und Variabilität der jeweiligen Vorstellungen personaler und sozialer Optima einer Verteilung und ei-

nes Ausgleichs verfügbarer Ressourcen zumindest *vorerst* auch kaum *einvernehmlich* ermitteln, erst recht nicht *nachhaltig* akzeptieren. *Vordringlich*, weil wenigstens *stellen- und stückweise* erreichbar erscheint dagegen die Verständigung über das, was hier und heute anzustreben wäre. Auf diesem pragmatischen Wege hat SEN den globalen Gerechtigkeitsdiskurs immerhin bereits eine erstaunliche Strecke vorangebracht. *Hier* ist dieser Diskurs darum *fortzuführen*.

Gleichzeitig ist freilich auch immer wieder nach den vorauszusetzenden, vielfach verborgenen *strukturellen* – sozioökonomischen, soziokulturellen und sozialpolitischen – Bedingungen und *kollektiven* Sicherungen seiner Fortführung zu fragen. Hierzu kann vor allem an Arbeiten von BOURDIEU angeschlossen werden, der neben *eklatanten* Ungerechtigkeiten, wie SEN sie fokussiert, vor allem *geheime* Mechanismen erfolgreicher Etablierung, Reproduktion und Konservierung illegitimer Macht aufgespürt, bloßgelegt und angeprangert hat, deren Wirksamkeit wesentlich auf deren Latenz basiert. Ohne deren konsequente Enthüllung dürften viele Bemühungen um mehr Gerechtigkeit ihre proklamierten Ziele ebenso wenig erreichen, wie das einem Großteil der Versuche demokratischer Reformen allgemeiner und beruflicher Bildung in der zweiten Hälfte des zwanzigsten Jahrhunderts beschieden geblieben ist.

Dass die denkbare Wende zum Besseren nicht nur durch *individuelle* Befreiungsakte und durch bloße *Proklamationen* herrschaftsfreier *Diskurse* bewerkstelligt werden kann, sondern zudem kontextspezifische Formen vorgängiger und begleitender *kollektiver* Partizipation und Strategien *unmittelbarer* Veränderungen gesellschaftlicher Verhältnisse verlangt, hat aber auch *SEN* nicht nur mit sorgfältig gewählten weisen *Worten* unterstrichen, sondern auch durch weltweit beachtete entwicklungs*politische* Initiativen *selbst praktisch* demonstriert.

Nachfolgend hebe ich noch einige *formale Vorzüge* des behandelten Buches hervor:

- *die fast unglaubliche Gelehrsamkeit des Verfassers,*

SEN verarbeitet eine beeindruckende Fülle und Vielfalt wirtschafts- sowie sozial- und moralphilosophischer Schriften klassischer und zeitgenössischer ‚westlicher‘ – europäischer, auch *deutscher*, und *US-amerikanischer* – Wissenschaftler und Philosophen – von ARISTOTELES und THOMAS von AQUINO über JEREMY BENTHAM und den MARQUIS DE CONDORCET, IMMANUEL KANT, ADAM SMITH und KARL MARX bis zu MAX WEBER und LUDWIG WITTGENSTEIN, JOHN RAWLS und JÜRGEN HABERMAS. Außerdem berücksichtigt er prominente Texte aus seiner *eigenen*, ‚östlichen‘ – *indischen* – Herkunftsregion: antike und moderne, mythologische und literarische, rechts- und moralphilosophische Werke. Deren Autoren ‚streuen‘ ebenfalls vom letzten vorchristlichen Jahrtausend bis an die Schwelle der Gegenwart – von ASHOKA, BUDDHA und den anonymen Autoren der Bhagavadgita bis zu MAHATMA GANDHI und RABINDRANATH TAGORE.

- *die Geschlossenheit des schrittweise entwickelten Gedankengebäudes*

als eines diametralen Gegenentwurfs zur derzeit weltweit dominierenden (pseudo-) neoliberalen Doktrin, jener „Religion des Geldes“ (DEUTSCHMANN 2002, 2008; GALBRAITH

jr. 2008), die die Geister zeitgenössischer, angeblicher (meist auch vermeintlicher) ökonomischer Fachleute wie die Gemüter der von ihnen verunsicherten wirtschaftswissenschaftlichen Laien gleichermaßen verwirrt und auch den angehenden und amtierenden Berufs- und Wirtschaftspädagogen jenen systematischen sozial- und politökonomischen Orientierungsrahmen weitgehend verweigert, dessen sie dringend bedürfen, wenn sie ihre wesentlich im Überschneidungsbereich unseres Erziehungs- und Wirtschaftssystems zu erfüllenden, auch von ihnen selbst kontrovers interpretierten Aufgaben souverän bewältigen sollen. Dieser abstrakte, schematische, zwanghafte, einäugige, kurzschlüssige und folgenreiche, ja verhängnisvolle Aberglaube⁷ wird hier nicht nur in einer erfrischenden und befreienden Manier ‚unbarmherzig‘ ad absurdum geführt, sondern auch umsichtig und weitblickend durch eine anthropologisch fundierte, empirisch belegte und logisch konsequente realistische Konzeption unter Verwendung zahlreicher konkreter Beispiele aus der Vergangenheit und Gegenwart der ‚westlichen und der restlichen Welt‘ überzeugend blamiert.

- *und der ‚gute Ton‘*

Trotz seiner weitgehenden Ablehnung des politökonomischen mainstreams unserer Epoche verzichtet SEN in der Auseinandersetzung mit seinen wissenschaftlichen Widersachern auf jede verletzende Polemik: Er würdigt nicht nur die Wahrheit der auch von ihm als wahr erachteten und daher ihn stützenden und bestätigenden Komponenten ihrer Argumentationen, sondern dankt ihnen auch für Aussagen, die ihm als *Irrtümer* erschienen sind, ihn zum Widerspruch provoziert und auf *diese* Weise sein Denken stimuliert haben. Das gilt insbesondere für sein Verhältnis zu RAWLS' und dessen Theorie, ändert aber nichts an seiner bereits am Ende der Einleitung des besprochenen Buches an Seinesgleichen adressierte Forderung einer „deutlichen Abkehr von den das Feld beherrschenden Theorien“ (55) – also jener ‚Konver-

⁷ Wer diese harsche Kritik als Zeichen meiner Ignoranz und Überheblichkeit abtun möchte, muss sich (unter Anderem) fragen lassen, was von einem *Wirtschaftssystem* zu halten sei, in dem – ganz gleich, ob wir es bei seinem kapitalistischen Namen nennen, euphemistisch verharmlosend als „marktwirtschaftlich“ bezeichnen oder eben vollends irreführend als „neoliberal(istisch)“ etikettieren (vgl. bes. GALBRAITH sen. 2005) –

- ein schwindender Teil der arbeitsfähigen und arbeitswilligen Menschen atemlos in einem immer schnelleren Wettlauf Leistungen erbringt,
- die zu einem wachsenden Teil nicht zur Deckung, sondern zur Weckung eines entsprechenden Bedarfs benötigt werden, weil sich sonst nicht genügend Abnehmer fänden, und das,
- obwohl sie dazu tendieren, die nötigen natürlichen Ressourcen auf die Dauer in einen rauchenden Müllberg, eine stinkende Kloake und eine giftige Gaswolke umzuwandeln,
- während die restlichen potentiell Beschäftigten gezwungen sind, nur als passive Abnehmer dieser ‚Versorgungs‘-Leistungen' dahin zu vegetieren,

einem Wirtschaftssystem, in dem weiterhin

- diejenigen, deren Tätigkeiten ihre körperlichen und geistigen Fähigkeiten eher steigern als erschöpfen, zudem meist überdurchschnittliche Einkommen erzielen und mehr soziales Ansehen genießen als jene anderen, deren einseitig belastende Arbeit ihre Kräfte eher erlahmen und verkümmern und sie oft vorzeitig sterben lässt, und in dem
- grosso modo die reichen Personen, Gruppen und Nationen immer reicher und die armen immer ärmer werden.

Die Liste der ‚Mängelrügen‘ ließe sich leicht verlängern. Es gibt auch noch weit Schlimmeres über dieses System zu berichten; doch ich breche hier ab – hoffend, dass die meisten Leser(innen) solches bei Bedarf auch selber bewerkstelligen können. Denn dazu bedarf es nicht eines besonderen wissenschaftlichen Fachverständs; hierzu reicht der so genannte – sonst oft eher trügerische – „gesunde Menschenverstand“ völlig aus – solange er noch ‚gesund‘ ist.

sion', die er selbst schon vor Jahrzehnten vollzogen hat, als er von unabschließbaren Bemühungen um eine einvernehmliche theoretische Bestimmung *idealer* Gerechtigkeit zur erfolgreichen Fahndung nach eklatanten *realen* Verletzungen elementarer Menschenrechte und zu deren Bekämpfung übergang.

Unterstreichen möchte ich auch nochmals meine Kennzeichnung seiner Schreibweise als

- *einer für einen Sozialwissenschaftler ungewöhnlich verständlichen Diktion, luziden und logischen Argumentation.*

Da es an Gegenbeispielen in den wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Disziplinen geradezu wimmelt, nenne ich hierfür keine Namen und verweise nur einerseits auf die Komplexität der Materie und die Kompliziertheit der diesbezüglichen Diskussion und andererseits auf SENs bewundernswerte Fähigkeit, die Kluft zwischen der Sprache sozialwissenschaftlicher Experten und Laien durch treffende Beispiele zu überbrücken⁸.

Eine Irritation. Nur Eines habe auch ich nach mehreren Versuchen noch immer nicht verstanden: inwiefern *SEN sein Konzept der Gerechtigkeit* von *RAWLS' Begriff der „Gerechtigkeit als fairness“* jenseits der Differenzierung zwischen dessen institutions- und seinem eigenen individuenbezogenen Ansatz unterschieden wissen möchte. Wahrscheinlich hat diese meine ‚Begriffsstutzigkeit‘ unter anderem damit zu tun, dass der englischen Unterscheidung zwischen ‚fairness‘ und ‚justice‘ im Deutschen keine Analogie korrespondiert.

Im Übrigen aber blieb mir angesichts der überwältigenden Weise, in der SEN argumentiert, wenig Anderes übrig, als

- einerseits die bewertenden und beurteilenden Passagen der vorliegende Rezension als Laudatio und als Aufforderung zur Lektüre ihres Gegenstands zu stilisieren und
- andererseits schon darin so viel wie möglich von dem Inhalt des Buches so akkurat wie möglich mitzuteilen.

2.5 Ergänzende Rekonstruktionen der Grundgedanken

Manche Leser und Leserinnen mögen bei der Lektüre der weiter oben paraphrasierten, zum Teil auch wörtlich zitierten Ausführungen SENs den ‚roten Faden‘ aus den Augen verloren haben, so das sie wiederum fast nur noch ‚Bäume‘ sehen, kaum mehr den zuvor zeitweise schon mühsam erspäht geglaubten ‚Wald‘ zu erkennen vermögen. Zu ihrer (Re-)Orientierung möchte ich jetzt zunächst

- in lakonischer Kürze SENs grundlegenden Gedankengang durch einige (logisch) verknüpfte, teils deskriptive (beschreibende), teils präskriptive (vorschreibende, das heißt gebietende und verbietende) oder imperative (Befehls-) Sätze rekonstruieren und

⁸ In anderen Veröffentlichungen hat er auch schon mit explizit an Experten, Wissenschaftler anderer Fächer und wissenschaftliche Laien adressierten *parallelen ‚Beweisketten‘* operiert. Vgl. z. B. SEN (2009) [1973].

- anschließend ein Schaubild seiner Sicht wesentlicher Wurzeln, Komponenten und Zusammenhänge zwischen seinen Begriffen
 - einer aktuellen sozialen Gerechtigkeit und
 - den Funktionen sowie Voraussetzungen einer gerechten Ökonomie
 präsentieren.

Damit nähern wir uns jener *Vision einer ökonomischen Moral und moralischen Ökonomie*, auf die mein Artikel letztlich hinausläuft, der den Weg anbahnen soll zu einer menschenwürdigen Betrachtung und Gestaltung beruflicher und wirtschaftlicher Arbeit, die (auch) Berufs- und Wirtschaftspädagogen helfen dürfte, ihre Erziehungs- und Ausbildungsaufgaben im Übergangsbereich zwischen dem Bildungswesen und dem Wirtschaftssystem souveräner, nämlich professionell autonomer und mit besserem Gewissen zu erfüllen (siehe Teil 3).

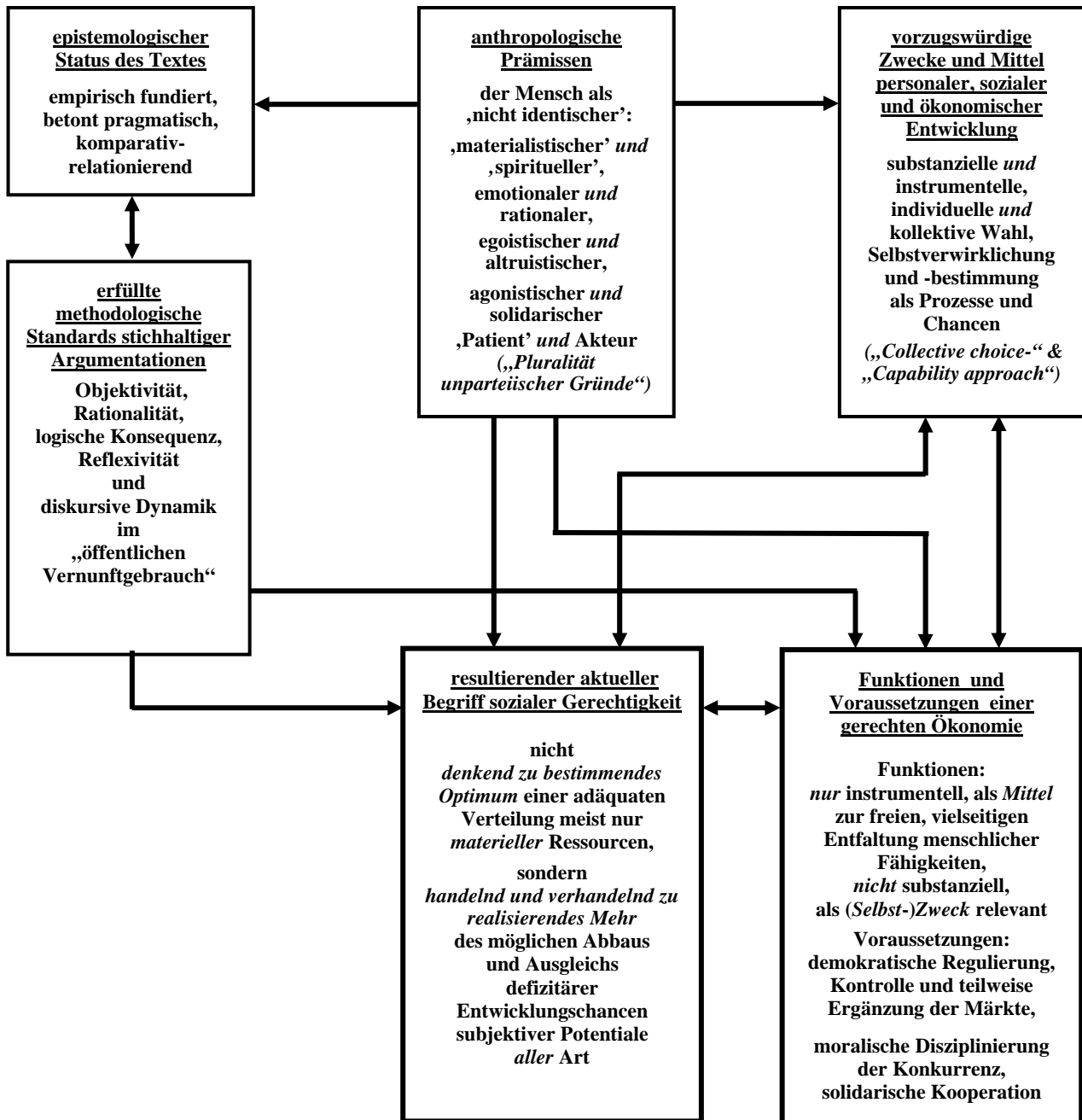
Zunächst sei also die **logische Struktur der Argumentation SENS** in Form einer Sequenz kurzer *Thesen* wiedergegeben:

- Auszugehen ist von der Tatsache, dass niemand sich das soziale Milieu aussuchen kann, in das er/sie hineingeboren wird (= deskriptiv).
- Dieser Umstand verletzt das (auch in der Verfassung unserer Bundesrepublik verankerte) Grundrecht *aller* Menschen auf die gleiche freie Entfaltung (= Entwicklung und Betätigung) ihrer Persönlichkeit (= präskriptiv; vgl. Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland, Art. 2 , Abs. 1).
- Hieraus können folgende weitere (präskriptive) Forderungen abgeleitet werden:
 - Barrieren vielseitiger (lernender und handelnder) Fähigkeitsentfaltung fortschreitend zu identifizieren und zu demontieren,
 - deren beschränkende Effekte durch die Bereitstellung und Gewährung von Chancen kompensatorischer Förderung, materieller und immaterieller Ressourcen *aller* Art zu minimieren,
 - die Reihenfolge und Intensität solcher kompensatorischer Entwicklungshilfe für benachteiligte Individuen und Kollektive nach der Schwere der zu überwindenden Beeinträchtigung zu bemessen und
 - vorrangig eklatante Verletzungen der Menschenrechte wie der Folter, des Hungers und der Benachteiligung von Mädchen und Frauen ausfindig zu machen, öffentlich zu brandmarken, energisch zu bekämpfen und einfühlsam zu heilen.

Die dargestellten Thesen ergeben sich aus einer Verknüpfung der „Collective choice-Theorie“ mit dem „Capability approach“ und dem ‚anthropologischen Pluralismus‘.

Das angekündigte *Schaubild* befindet sich auf der nächsten Seite.

Schaubild 1: *Auf dem Wege zu einer ökonomischen Moral und einer moralischen Ökonomie: Rekonstruktion des Zusammenhangs einiger anthropologischer, epistemologischer, methodologischer, handlungs- und entwicklungstheoretischer Grundbegriffe und Grundannahmen in Amartya Sen: „Die Idee der Gerechtigkeit“ (2010)^{9, 10}*



⁹ Vgl. auch SEN (⁴2007) [1999], (³2007) [2006] und (2009) [1973].

¹⁰ *Pfeile* bezeichnen Relationen zwischen Bedingungen und Möglichkeiten (Bedingungen → Möglichkeiten).

3 Stichworte zu Problemen der rationalen (Re-)Sozialisation, moralischen Disziplinierung und multiplen Kultivierung des ‚homunculus oeconomicus‘¹¹ – demokratische Chancen einer moralischen Lenkung des Wirtschaftslebens sowie der wirtschaftsberuflichen Erziehung

Die prekäre Verfassung unseres Zeitgeists als des Bewusstseins (oder auch der Bewusstlosigkeit) des egoistischen, entwurzelten und verkümmerten, kurzsichtigen und bornierten, getriebenen und ‚gestressten‘, letztlich unglücklichen *bourgeois* bedarf kaum der weiteren Beschreibung. Eher schon ist dessen Gegenbild – der autonome, nicht nur *seiner* Interessen gewärtige, sondern auch dem *Gemeinwohl* verpflichtete, solidarische, weit- und umsichtige *citoyen* – noch genauer auszumalen. Am schwierigsten aber erscheint der Weg von hier nach dort: die erforderliche *Metamorphose* unseres Welt-, Gesellschafts- und Selbstbilds sowie unserer Handlungs- und Verhaltensmuster. Zumindest hierzu seien noch einige *generelle* Hinweise teils von SEN übernommen, teils im Anschluss an seine Gerechtigkeitstheorie extrapoliert (3.1, 3.2), andeutungsweise auch im Hinblick auf die geeignete Ausbildung und Tätigkeit der Berufs- und Wirtschaftspädagogen spezifiziert (3.3).

3.1 Prinzipien:

Renaissance, Relevanz und Realisierbarkeit einer verdrängten Vision – Ökonomisierung der Moral und Moralisierung der Ökonomie

Wirtschaften heißt nicht notwendig und hieß auch nicht immer und überall, nur selbstsüchtig dem *eigenen* Vorteil nachzujagen; auch geht und ging es dabei nicht zwangsläufig allein um die Erzeugung, Verteilung und Aneignung knapper *materieller* Ressourcen. Selbst wenn das bisher immer und überall auf unserer Erde so gewesen wäre und auch heute noch so sein sollte, müsste es nicht auch künftig so bleiben.

Tatsächlich aber haben Menschen im Laufe der Geschichte schon mehrfach ihre Lebensweise verändert, nachdem ihnen klar geworden war, dass ein bisher beschrittener Weg nicht mehr weiter verfolgt werden sollte, weil er – wie die vom bloßen Geschäftssinn gesteuerte konsequente Jagd nach dem Geld, die wir hier und heute nach wie vor noch als „ökonomisch“ zu bezeichnen pflegen – binnen kurzer Zeit in einer Sackgasse enden oder sogar direkt in den Abgrund führen würde.

Analog variieren die jeweils verfügbaren **Konzepte moralischer Orientierungen**.

Als *real existierende* Gegenbeispiele zur derzeit vorherrschenden ökonomischen Praxis können die Tatsachen angesehen werden:

- dass manche Individuen und/oder Gruppen nicht *ausschließlich* oder zumindest nicht *vorrangig* immer nur das eigene Wohl im Auge hatten und haben, wenn sie mit knappen Gütern hauszuhalten versuchten und versuchen,

¹¹ Zu den *moralisch relevanten Varianten des homo oeconomicus* siehe bes. NEUWEG 2003.

- sondern sich (aus eigenen Antrieben) auch um die Versorgung anderer Personen und Kollektive bemühten und bemühen,
- dass sie die Sorge um das Gemeinwohl ebenso als ‚Ehrensache‘ ansahen und ansehen, wie sie
- dazu neigten und neigen, die Übervorteilung von Ihresgleichen als verwerflich zu betrachten, auch:
- sich als Gebende eher wohler denn als Nehmende fühlten und fühlen.

Weiterhin empfiehlt es sich, Kosten und Erträge, Verluste und Gewinne nicht nur im Umgang mit knappen *materiellen* Mitteln zu kalkulieren. Bilanzen „rechnen“ sich auch beim Einsatz anderer Ressourcen, wenn auch nicht unbedingt hinter dem Komma. Als Beispiel mag hier die *Ökonomie der Zeit* genügen, die nicht nur als Äquivalent des Geldes ‚zu Buche schlägt‘, sondern weitere Dimensionen betrifft. Erinnerung sei auch an BOURDIEUs Vorschlag einer zu entwickelnden „Ökonomie der symbolischen Formen und Güter“ (2009, 231-242).

Selbst wenn *qualitative* Differenzen deren Reduktion auf eine einzige Dimension und die Addition der einzelnen Aktiva und Passiva sowie die exakte Bilanzierung der resultierenden Summen verbieten, macht es dennoch einen Unterschied, ob das, was solcher Gleichmacherei trotz, unter den Tisch fällt oder als Besonderes erkannt, im Auge behalten und berücksichtigt wird.

Mangelt es in dem hier interessierenden Falle der **Relationierung von Wirtschaftlichkeit und Moralität** auch an einem festen ‚Wechselkurs‘, der es gestattete, bestimmte ‚Portionen‘ der einen Sorte sozialer Gratifikationen – Zahlung – bestimmten Quanten oder auch nur speziellen Qualitäten der Anderen – Achtung – präzise zuzuordnen¹², so ist damit gleichwohl ein Punkt erreicht, an dem Ökonomie und Moral sich wenigstens (wieder) *berühren*, jenseits dessen eine Versöhnung, zumindest eine bessere Balance nicht länger ausgeschlossen und eine neuerliche stärkere Verbindung beider möglich und erstrebenswert erscheint. Hierbei sollte nicht nur die Ökonomie wieder ‚moralischer‘, das heißt, mehr auf ihre instrumentelle, dienende Rolle ausgerichtet und eingeschränkt werden; auch die Moral könnte von der Ökonomie Einiges lernen, zumindest sich von ihr immer wieder daran erinnern lassen, dass auf dieser Welt – und nicht allein auf deren Warenmärkten – nur wenige wertvolle Dinge und Dienste umsonst zu bekommen sind, sondern fast alles seinen Preis hat.

Hier wäre noch manches Weitere mitzuteilen über den *Gewinn, der aus der Verschränkung der beiden „sozialen Felder“ gezogen werden könnte*. Beide lägen dann entweder ähnlich ‚quer‘ zu den sonstigen sozialen Subsystemen, oder auch Letztere würden einander ‚interpenetrieren‘, wechselseitig durchdringen. Das hat LUHMANN (1988) nicht nur für das Verhältnis von Ökonomie und Moral, sondern für *alle* gesellschaftlichen Teilbereiche stets bestritten, MÜNCH (1994) hingegen in direkter Auseinandersetzung mit LUHMANN als einen schon seit Jahrhunderten in unserer Gesellschaft real ablaufenden Prozess beschrieben,

¹² BORDIEU hätte statt dessen von *ökonomischem und symbolischem Kapital* gesprochen; vgl. z. B. BOURDIEU (82006) [1979].

indem er dieser „Interpenetration“ den Rang eines „Bauprinzips der Moderne“ zuerkannte und die individualistische Berufsethik mit dem ökonomischen Liberalismus, die Wohlfahrtsmoral mit der Wohlfahrtsökonomie sowie die Umweltmoral mit der Umweltökonomie auf je eine von drei aufeinander folgenden „Stufen“ stellte.

Man mag geteilter Meinung darüber sein, ob der durch MÜNCH behauptete historische Prozess überhaupt schon bemerkenswert in Gang gekommen und, wenn ja, wieweit er inzwischen fortgeschritten ist: Eines Förderungsversuchs wäre er angesichts der misslichen Lage, aus der er herausführen könnte, in jedem Falle wert. Dazu aber bedürfte es eines hypothetischen *Modells einander korrespondierender moralisch relevanter Stufen der ökonomischen und ökonomisch relevanter Stufen der moralischen Entwicklung*. Eine in diese Richtung weisende, an LAWRENCE E. KOHLBERG's Modell der Entwicklung personaler moralischer Urteilsfähigkeit angelehnte Tabelle findet sich im Anhang.

3.2 *Aktuelle Prioritäten einer ökonomischen Moral und einer moralischen Ökonomie: Bekämpfung und Kompensation von sieben ‚Todsünden‘ unserer Epoche, Ahndung und Ächtung anderer gegenwärtig gängiger ‚Entgleisungen‘*

Hierzu sei nun noch in aller Kürze eine vorläufige (und gewiss lückenhafte) Liste von Stichworten zu wünschenswerten **Sofortmaßnahmen gegen derzeit verbreitete Ungerechtigkeiten** vorgelegt:

- entschiedene „Entschleunigung“ (vgl. ROSA 2005) und Entschärfung *unfairer* und *ruinöser* Konkurrenz,
- radikale solidarische Selbstbeschränkung anstelle *egoistischer* Aneignung von ‚Wertsachen‘ und
- strenge Ächtung der (demonstrativen) *Verschwendung* schwindender *materieller* Ressourcen, Entschränkung ‚ideeller‘, *symbolischer* Kreativität,
- verschärfte Ahndung der *Wirtschaftskriminalität*,
- rigide ‚Bewirtschaftung‘ versiegender und unersetzlicher *stofflicher Grundlagen menschlicher Existenz*,
- vielseitige Entwicklung und unbefangene Anerkennung *nachhaltiger*, ersetz- oder/und erneuerbarer ‚Luxusgüter‘ und
- Abbau von *Toleranzschwellen* jeglicher Herkunft und ‚Heftigkeit‘¹³.

¹³ Als m. E. stärkstes Argument besonders für **religiöse Toleranz** ist die Tatsache zu betonen, dass die Antwort auf die religiöse Grundfragen nach den höchsten Idealen und den niedrigsten Instinkten der Menschen vielleicht immer umstritten bleiben wird, ja in Kriegen und Kreuzzügen, besonders an den Eingängen zu und Übergängen zwischen den genannten, vielfach als „unmenschlich“ geltenden Varianten des Umgangs von Menschen mit Ihrgleichen sogar zu koinzidieren droht, was nur dort mit einiger Sicherheit vermieden werden könnte, wo die eigene Religion nicht ernster genommen wird als die der Anderen und/oder – besser noch – die Religion überhaupt nicht zu den höchsten ‚Gütern‘ zählt, was freilich – streng genommen – insofern eine *contradictio in adiecto* darstellt, als sich die Religion vielfach per definitionem auf die „ersten und letzten Dinge“ bezieht. Aber diese *müssen* ja nicht so verstanden werden, dass ihre Verbreitung und Verteidigung Mord und Totschlag verlangt. Allerdings scheinen derzeit

Weil das zweifellos Böse im öffentlichen Diskurs und auch sonst oft leichter zu entlarven und eher zu besiegen sein dürfte, als das bestimmt Allerbeste auch nur sicher *erkannt* werden kann, empfiehlt sich SENs Zugriff nicht nur für den Abbau extremer, ‚himmelschreiender‘ *Ungerechtigkeiten*, sondern ebenso für die Minderung *anderer* moralischer ‚Notstände‘ wie der fortgesetzten Vernachlässigung elementarer Fürsorgepflichten, des sexuellen Missbrauchs unmündiger Schützlinge und der gewissenlosen, arglistigen Täuschung, aber auch so genannter „Kavaliersdelikte“ wie der Steuerhinterziehung und des Versicherungsbetrugs. SENs Ansatz ist daher für alle relevant, die sich um die unaufgeregte Bearbeitung sozialer Probleme und Konflikte bemühen.

3.3 Moralpädagogische Haupt- und Hausaufgaben professioneller Berufs- und Wirtschaftspädagog(inn)en: Vermittlung eines umfassenden Moral- und Ökonomieverständnisses, fundamentale Revision der relevanten Curricula für den Wirtschaftslehreunterricht und der Inhalte und Strukturen berufs- und wirtschaftspädagogischer Studiengänge

Als zwar schwierigen, aber begehbaren Weg zu einem erfüllten Leben empfiehlt SEN die moralische (Re-)Sozialisation und pluralistische (Re-)Kultivierung des ‚homunculus oeconomicus‘: freiheitliche, demokratische, diskursiv kontrollierte Prozesse der Eröffnung, Förderung und Sicherung *sozialer – das heißt: institutionalisierter – Chancen* personaler Selbstverwirklichung *aller – vielseitiger Entfaltung und sozialer Anerkennung des solidarischen und kooperativen Einsatzes individueller Talente* („Capability Approach“; vgl. OTTO/ SCHRÖDTER 2010).

Hieraus folgt für die berufliche, betriebliche und wirtschaftliche (Sozialisation und) Erziehung, Aus- und Fortbildung vor Allem die **Notwendigkeit struktureller Reformen: einer radikalen Umorientierung im Sinne gleicher Entwicklungschancen** (und synchroner Erweiterung der *Handlungsspielräume* und Gelegenheiten zur Partizipation) **aller wirtschaftenden Subjekte** – die freilich kaum allein als *kompensatorische* Korrektur vorhergehender Ungleichheit, sondern nur in Verbindung mit einer *von vornherein* gerechteren Verteilung dieser Chancen gelingen dürfte, auch nur **durch kontinuierliche Revisionen technischer, ökonomischer und sozialkundlicher Curricula** der betreffenden Schulen anzustreben wäre – im Interesse einer wechselseitigen Steigerung der Selbständigkeit ihrer Schüler(innen) und Absolvent(inn)en einerseits und deren Kompetenz andererseits. Diese Neuordnung und Flexibilisierung wiederum setzen analoge Umgestaltungen und kontextsensible Korrekturen der zugehörigen universitären technik-, wirtschafts- und gesellschaftskundlichen und -wissenschaftlichen Ausbildungs- und Studiengänge für angehende und Weiterbildungskurse für amtierende Lehr- und Ausbildungspersonen voraus.

dogmatische, missionarische, fundamentalistische und tendenziell aggressive mythische Orientierungen außerhalb des weitgehend säkularisierten Europas wieder zuzunehmen (vgl. den Hinweis von RÖCKE/STEINBICKER 2010, 548f. auf einen Vortrag von PETER L. BERGER 2010). Zur *religiösen* Dimension menschlicher *Identitäten* vgl. vor Allem BOURDIEU ⁶2009 [1997], ²2009, zu deren *ethnischen* Aspekten ZIMMERMANN 2002, 2008.

Es bedarf nur geringer Phantasie, um sich den *Aufwand* auszumalen, den bereits die differenzierte *Entwicklung*, erst recht die flächendeckende *Durchsetzung, Ausführung und Anwendung* dieses Mammutprogramms verlangt: alles in Allem fast eine Sisyphusarbeit, für deren Kennzeichnung das aktuelle, sonst überwiegend nur in „Totschlagargumenten“ zur Vorbeugung und Unterdrückung von Zweifeln und Widerspruch gebräuchliche ‚Unwort‘ „alternativlos“ ausnahmsweise einmal selbst alternativlos, zumindest treffsicherer als all seine Konkurrenten erscheint. Da der ‚Teufel‘ auch hier vor Allem im *Detail* steckt, müssen Leserinnen und Leser, die Genaueres über die dabei zu bewältigenden Aufgaben wissen möchten, wiederum auf SENs Originaltext verwiesen werden. Doch das war ohnehin der Hauptzweck dieser Rezension.¹⁴

SCHLUSSBEMERKUNG:

Vom forcierten ruinösen Wettbewerb der höchstens vorläufigen Sieger

(weil es an dessen Ende – sollte er tatsächlich konsequent fortgesetzt werden – nur noch *Verlierer* geben wird)

zur besonnenen solidarischen Selbstbeschränkung und kooperativen Partizipation Aller
sowie

vom riskanten Recht des Stärkeren zur nachhaltigen Stärkung der Menschenrechte!

Eine so verstandene Gerechtigkeit könnte als regulatives Prinzip einer Wirtschafts- und Gesellschafts(re)form fungieren, die es Allen, die dazu bereit und fähig sind, ermöglichen und erleichtern würde,

- (wieder) an einer (re-)humanisierten gesellschaftlichen Arbeit mitzuwirken,
- ihre beruflichen Aufgaben so zu erfüllen, dass sie morgens gern zur Arbeit gehen und abends ihrem Spiegelbild, ohne rot zu werden – das heißt ohne Verlegenheit und ohne Scham, auch ohne Verbitterung und ohne Zorn – in die Augen blicken können, und
- sich auch der Achtung Anderer sicher sein dürfen.

So bleibt nur zu hoffen, dass die Gedanken, die SENs neues Buch – sorgfältig vorsortiert, systematisch ausgebreitet und fest miteinander verbunden – transportiert, überall dorthin gelangen, wo Menschen sei es unter massiven, offensichtlichen, sei es unter subtilen, verborgenen Ungerechtigkeiten leiden, und ihre befreienden und befriedenden Wirkungen zeitigen¹⁵.

¹⁴ Hilfreich, wenn auch nicht unbedingt ermutigend (weil desillusionierend), wäre zudem auch hier ein Blick auf die entsprechenden Analysen von BOURDIEU, die in diesem Falle besonders aus dessen zusammen mit PASSERON veröffentlichten Buch: „Die Illusion der Chancengleichheit“ erschlossen werden können.

¹⁵ Um auch die (noch) *geheimen* Mechanismen erfolgreicher Etablierung und Festigung irrationaler Disparitäten aufdecken, anprangern und entkräften zu können, sei nochmals besonders auf Anregungen von BOURDIEU verwiesen. Vgl. LEMPERT 2010.

Literatur

Im Text und im Literaturverzeichnis stehen

- in **runden Klammern** die Erscheinungsjahre der von mir bei der Erstellung dieses Artikels verwendeten (deutschen) Ausgaben der betreffenden Veröffentlichungen,
- in **eckigen Klammern** gegebenenfalls die hiervon abweichenden Erscheinungsjahre ihrer englischen Erstauflage und bei den angegebenen Büchern von SEN und SMITH auch deren englischsprachige Titel.

ARISTOTELES (1975) [4. Jahrh. v. Chr.]: Nikomachische Ethik. Hamburg.

ARROW, K. (1951): Social choice and individual values. New York.

BERGER, P. L. (2010): Religion as transnational force. Eröffnungsvortrag zum Jubiläumskongress der Deutschen Gesellschaft für Soziologie (DGS) in Frankfurt/Main am 11.10.2010.

BOURDIEU, P. (⁸2006) [1979]: Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt/M.

BOURDIEU, P. (⁶2009) [1997]: Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft. Frankfurt/M..

BOURDIEU, P. (²2009): Religion. Schriften zur Kultursoziologie. 2., erw. Aufl. Konstanz.

BOURDIEU, P./ CHAMBOREDON, J.-C./ PASSERON, J.-C. (1991) [1968]: Soziologie als Beruf. Wissenschaftstheoretische Voraussetzungen soziologischer Erkenntnis. Berlin.

BOURDIEU, P./ PASSERON, J.-C. (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart.

DENEULIN, S. (2011): Development and the limits of Amartya Sen's *The Idea of Justice*. In: *Third World Quarterly*, 32, 4, 787-797.

DEUTSCHMANN, C. (2002): Postindustrielle Industriesoziologie. Theoretische Grundlagen, Arbeitsverhältnisse und soziale Identitäten. Weinheim.

DEUTSCHMANN, C. (2008): Kapitalistische Dynamik. Eine gesellschaftstheoretische Perspektive. Wiesbaden.

FANON, F. (1961): Die Verdammten dieser Erde. Frankfurt/Main.

GALBRAITH, J. K. sen. (2005): Die Ökonomie des unschuldigen Betrugs. Vom Realitätsverlust der heutigen Wirtschaft. München.

GALBRAITH, J. K. jr. (2008): Das Scheitern des Monetarismus. Von den Theorien MILTON FRIEDMANs zur Finanzkrise. In: *Blätter für deutsche und internationale Politik* 9, 1, 69-80.

HABERMAS, J. (1983): Moralbewusstsein und kommunikatives Handeln. Frankfurt/M.

HABERMAS, J. (2010): Das Konzept der Menschenwürde und die realistische Utopie der Menschenrechte. In: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie*, 3, 3, 345-357.

HUNTINGTON, S. P. (1996): Kampf der Kulturen. Die Neugestaltung der Weltpolitik im 21. Jahrhundert. München.

KANT, I. (1964) [1785]: Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. Stuttgart.

KOHLBERG, L. (1996): Die Psychologie der Moralentwicklung. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

LAYARD, R. (2005): Die glückliche Gesellschaft. Kurswechsel für Politik und Wirtschaft. Frankfurt/M.

LEMPERT, W. (2010): Soziologische Aufklärung als moralische Passion: PIERRE BOURDIEU. Versuch der Verführung zu einer provozierenden Lektüre. Wiesbaden.

LISOP, I. (2010): Zur Lebensrettung der BWP oder: Die ZBW als steriler Tupfer und die Professionalisierung von Hochschullehrern nach BBiG. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 106, 1, 79-83.

LUHMANN, N. (1978): Soziologie der Moral. In: LUHMANN, N./ PFÜRTNER, S. H. (Hrsg.): Theorietechnik und Moral. Frankfurt/M, 8-116.

LUHMANN, N. (1988): Die Wirtschaft der Gesellschaft. Frankfurt/M..

MÜNCH, R. (1994): Zahlung und Achtung. Die Interpenetration von Ökonomie und Moral. In: Zeitschrift für Soziologie, 23, 5, 388-411.

Neue Gesellschaft/Frankfurter Hefte 11/2010, 20-36: Wege zum Glück. Diskussion der aktuellen „Glücksforschung“.

NEUWEG, G. H. (2003): Zwischen Standesamt und Scheidungsrichter. Die Wirtschaftspädagogik und der „homo oeconomicus“. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 99, 3, 350-367.

NUSSBAUM, M. (2000): Women and human development. The capabilities approach. Cambridge.

OSER, F./ ALTHOF, W. (1992): Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich. Ein Lehrbuch. Stuttgart.

OTTO, H.- U./ SCHRÖDTER, M. (2010): „Kompetenzen“ oder „Capabilities“ als Grundbegriffe einer kritischen Bildungsforschung und Bildungspolitik? In: KRÜGER, H.-H., u. a.: Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. Wiesbaden, 163-183.

PACKARD, V. (1958): Die geheimen Verführer. Der Griff nach dem Unbewussten in Jedermann. Düsseldorf: Econ..

PLATON (1958) [4. Jahrh. v. Chr.]: Phaidon. Politeia. Hamburg.

PLATON (1959) [4. Jahrh. v. Chr.]: Nomoi. Hamburg.

RAWLS, J. (1972): A Theory of Justice. London.

RÖCKE, A./ STEINBICKER, J. (2010): Disziplinäre Rituale – Jubiläumskongress der Deutschen Gesellschaft für Soziologie (DGS), Frankfurt am Main, 11. -15. 10. 2010. In: Berliner Journal für Soziologie 20, 4, 545 551.

ROSA, H. (2005): Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne. Frankfurt/M.

SCHUMACHER, E. F. (1973): Small is beautiful. A study of economics as if people mattered. London.

SEN, A. (1970): Collective choice and social welfare. San Francisco.

SEN, A. (⁴2007) [1999]: Ökonomie für den Menschen. Wege zu Gerechtigkeit und Solidarität in der Marktwirtschaft. München. [„Development als freedom“].

SEN, A. (³2007) [2006]: Die Identitätsfalle. Warum es keinen Krieg der Kulturen gibt. München. [„Identity and violence. The illusion of destiny“].

SEN, A. (2009) [1973]: Ökonomische Ungleichheit. Marburg. [„On economic inequality“].

SEN, A. (2010) [2009]: Die Idee der Gerechtigkeit. München. [„The idea of justice“].

SMITH, A. (1994) [1759]: Theorie der ethischen Gefühle. Hamburg.. [„The theory of moral sentiments“].

SMITH, A. (2005) [1776]: Untersuchung über Wesen und Ursachen des Reichtums der Völker. UTB. [„An inquiry into the nature and causes of the wealth of nations“].

WACQUANT, L. J. D. (2009): Bestrafen der Armen. Zu neoliberalen Regierung der neuen Unsicherheit. Opladen.

Wikipedia: Capability Approach. (http://de.wikipedia.org/wiki/Capability_Approach - Verwirklichungschancen als Freiheiten: Amartya Sen).

WITTGENSTEIN, L. (1960): Schriften. Frankfurt/M.

ZIMMERMANN, R. (2002): Historischer Universalismus. Eine hermeneutische Transformation von Richard Rortys geschichtlich-existenziellem Paradigma. In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie, 50, 4, 505-518.

ZIMMERMANN, R. (2008): Moral als Macht. Eine Philosophie der historischen Erfahrung. Reinbek bei Hamburg.

ANHANG:

Hypothetische Stufen der Entwicklung ökonomischer Moral und moralischer Ökonomie

Auf der folgenden *Tabelle* präsentiere ich ein hypothetisches Begriffssystem, das verdeutlichen soll, in welche Richtung die wünschenswerte Versöhnung ökonomischen und moralischen Denkens und Handelns vorangetrieben, erforscht und ‚festgeschrieben‘ werden könnte. Ich orientiere mich dabei (grosso modo) an LAWRENCE KOHLBERGs Modell der stufenweisen Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit (vgl. KOHLBERG 1996, ferner OSER/ALTHOF 1992).

Tabelle 1: *Zur moralischen Skalierung ökonomischer und ökonomischen Skalierung moralischer Orientierungen*

Stufe Nr. (Kohl- berg- Stufe/ Ebene)	moralisch skalierte ökonomische Orientierungen			ökonomisch skalierte moralische Orientierungen		
	Bezeichnung	„Motto“, „Leitwährung“, Richtgröße	Varianz und Variabilität des „Wechselkurses“	Bezeichnung	Normerfüllung	Norm- verständnis
	1	2	3	4	5	6
0	amoralischer Ökonomismus	“Catch as can!”, ökonomisches Kapital, (trügerischer) “Täuschwert”	relativ beliebig: je nach den sich bietenden Chancen	ökonomistische Amoral	strikt instrumentelle Kalkulation	als gegebenes Faktum
1 (2)	moralischer Ökonomismus	„Do ut des!“ ökonomisches Kapital, („reeller“) Tauschwert	relativ gering: das ‚Spiel‘ wird ernst genommen	ökonomistische Moral	verhaltens- konform	als faktische Regel oder Strategie
(3)	‚faire‘ moralische Ökonomik	„Ehrgeiz!“ alle elementaren Kapitalsorten, „Mehrwert“ i.e.S.	relativ gering: geradezu ‚tierischer‘ Ernst	‚faire‘ ökonomische Moral	gesinnungs- konform	als legitime Vorschrift
3 (4)	‚heroische‘ moralische Ökonomik („super- erogatorische“ Moral)	„Geben ist seliger als Nehmen!“ „Trust in advance“ symbolisches Kapital, „Ehre“	mittel: wieder entspannter	‚heroische‘ ökonomische Moral	gesinnungs- konform	als erstrebtes Ideal
4 (III)	Soziokulturell differenzierte und integrierte Ökonomie	„Ehrfurcht“, alle Kapitalsorten, Würde	mittel: großzügig, souverän	soziokulturell differenzierte und integrierte Moral	begründungs- konform	als rationales Desiderat

= leicht elaborierte und adaptierte Variante der Tabelle 6.1 auf S. 181 von LEMPERT 2010.

Zitieren dieses Beitrages

LEMPERT, W. (2011): Nicht Eilen, nein: Teilen ist an der Zeit! Von der Ökonometrie zur Wirtschaftsethik. Rezensionenartikel, angeregt durch das Meisterwerk von Amarty SEN: Die Idee der Gerechtigkeit. München: Beck 2010. Online:
http://www.bwpat.de/rezensionen/rezension_4-2011_sen_lempert.pdf (27-06-2011).