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

### **Uwe KRAKAU & Peter F. E. SLOANE**

(Berufskolleg für Technik und Gestaltung der Stadt Gelsenkirchen & Universität Paderborn)

CUI BÜMA – Ein schulübergreifendes Designprojekt der Lehrkräftequalifizierung zur Curriculumentwicklung und -implementation in einem schulübergreifenden Bildungsgang

Online unter:

http://www.bwpat.de/ausgabe33/krakau\_sloane\_bwpat33.pdf

seit 15.3.2018

in

bwp@ Ausgabe Nr. 33 | Dezember 2017

**Entwicklungsbezogene (Praxis-)Forschung** 

Hrsg. v. Tade Tramm, H.-Hugo Kremer & Gabi Reinmann





### **ABSTRACT** (KRAKAU/SLOANE 2018 in Ausgabe 33 von bwp@)

Online: <a href="http://www.bwpat.de/ausgabe33/krakau\_sloane\_bwpat33.pdf">http://www.bwpat.de/ausgabe33/krakau\_sloane\_bwpat33.pdf</a>

Nach einem langjährigen Neuordnungsverfahren trat 2014 der neue Ausbildungsberuf "Kauffrau/mann für Büromanagement" in Kraft, der drei bisherige Berufe des Bürowesens bündelt. Diese bisherigen Berufe wurden in der hier vorgestellten Studie mit 13 parallelen Lerngruppen in zwei benachbarten Berufskollegs berufsschulisch unterrichtet. Es war beabsichtigt, in dem neuen Ausbildungsberuf in beiden Berufskollegs Fachklassen einzurichten.

Primäres praktisches Ziel des Designprojektes CUI BÜMA (= Curriculumimplementation Kauffrau/mann für Büromanagement) ist die gemeinsame Qualifizierung der Lehrenden der Bildungsgangteams beider Berufskollegs, Unterricht in lernfeldstrukturierten Ausbildungsberufen zu konzipieren, zu implementieren und formativ zu evaluieren.

Da sich das Design der durchgeführten Fortbildungsreihe mit mehreren Präsenzworkshops und zwischengelagerten Arbeitsphasen konkret an Entwicklungsarbeiten des neuen Ausbildungsberufes orientiert, besteht ein sekundäres praktisches Ziel in der Entwicklung eines Bildungsgangcurriculums für diesen neuen Beruf mit der besonderen Herausforderung der gemeinsamen Entwicklung und Abstimmung zweier benachbarter Schulen.

Zur Implementation von Curricula berufsbildender Bildungsgänge hat es sich im Designprozess wiederholt bewährt, diese im Rahmen eines prozessbezogenen Bildungsgangmanagements als diskursiven Prozess von responsiven Arbeitsschritten zu verstehen und zu gestalten.

Forschungsziele des entwicklungsbezogenen (Praxis-)Projektes CUI BÜMA waren daher im Sinne von Struktur- und Regelwissen die kommunikative Validierung des Modells des prozessbezogenen Bildungsgangmanagements sowie die formative Evaluation eines Qualifizierungsprozesses für Lehrkräfte, die lernfeldorientierte Bildungspläne umsetzen sollen..

# Course Implementation – Curriculum Development through Teacher Training. The design project: CUI BÜMA

After a lengthy reorganisation procedure, the new training occupation of "Office Management Clerk", which combines three former office-based occupations, gained official recognition in 2014.

The practical aim of this study on the CUI BÜMA (Curriculum Implementation Office Management Clerk) cross-school project is to provide joint training to teachers from the course teams of two vocational colleges in the planning, implementation and formative evaluation of teaching for training occupation curricula structured around fields of learning. Extensive material was prepared during the development process.

The overall outcome showed that curriculum implementation proves particularly successful when the design process, as part of process-related course management, is understood and shaped in terms of a discursive process comprising responsive steps.

Hence, the research objectives of the development-based CUI BÜMA (practice) project with regard to structural and regulatory knowledge consisted of the development of aspects associated with a successful response to the school/college curricula, e.g. the importance of school/college principals and course managers, the role of concepts, the structuring of development work and the significance of entities which facilitate reflection.

Krakau/Sloane (2018) www.bwpat.de bwp@ Nr. 33 Abstract

### UWE KRAKAU & PETER F. E. SLOANE

(Berufskolleg für Technik und Gestaltung der Stadt Gelsenkirchen & Universität Paderborn)

### CUI BÜMA – Ein schulübergreifendes Designprojekt der Lehrkräftequalifizierung zur Curriculumentwicklung und -implementation in einem schulübergreifenden Bildungsgang

### 1 Problemstellung

CUI BÜMA war ein 2014 bis 2015 durchgeführtes schulübergreifendes Designprojekt, welches vom Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik I der Universität Paderborn in Kooperation mit zwei Dortmunder Berufskollegs, dem Karl-Schiller-Berufskolleg und dem Konrad-Klepping-Berufskolleg, durchgeführt wurde. Ziel war die Implementation des berufsschulischen Anteils des neuen beruflichen Bildungsgangs "Kaufmann/Kauffrau für Büromanagement" (siehe BüroMKfAusbV 2013; MSW 2014). Das Projekt zeigt gleichzeitig auf die Entwicklung eines schulischen Bildungsgangmanagements. Zu diesem Managementkonzept bestanden schulische Vorerfahrungen aufgrund einer vorausgehenden Kooperation des Karl-Schiller-Berufskollegs mit dem Paderborner Lehrstuhl im Modellversuch segel-bs, NRW, welcher im Rahmen des Modellversuchsprogramms SKOLA durchgeführt wurde (vgl. Dilger/Sloane/Tiemeyer 2005; Dilger/Sloane 2009; Sloane/Krakau 2009; Euler/Pätzold 2010).

Dieser Kontext ist insofern wichtig, als es neben einem bereits bestehenden und nunmehr erweiterten Arbeitszusammenhang zugleich zwei letztlich trennbare Interessensschwerpunkte gab, die u. E. auch typisch sind für diese Form der Kooperation:

Von Seiten der Schule ging es um den Aufbau von Expertise für den neuen Bildungsgang, die sich an den Zielen orientierte:

- o Personalentwicklung: Kompetenzaufbau der Lehrkräfte
- Konzeptionelle Umsetzung des Bildungsganges, curriculare Analyse und didaktische Jahresplanung
- o Entwicklung von Lernsituationen und komplexer Lehr-/Lernarrangements
- Kompetenzmessung bei den Lernenden

Das Interesse der Forschung bestand darin, die Entwicklung von Arbeitsstrukturen auf Bildungsgangebene zu analysieren und v. a. qualitative Daten über mögliche Anwendungstheorien (Didaktische Jahresplanung usw.) zu generieren, letztlich also die Situierung von didaktischem Wissen zu rekonstruieren.

Im Rahmen des vorliegenden Beitrages wird in Kapitel 2 eine kurze Skizzierung der methodologischen und methodischen Grundannahmen vorgenommen. CUI BÜMA war ein Koope-

rationsprojekt, bei dem es zu einem Dialog zwischen Forschern und Praktikern kommt. Nach unserem Verständnis werden praktische Probleme der schulischen Arbeit, konkret die Implementation eines neuen Bildungsplans, bearbeitet und zugleich Wissen über diesen Prozess und weitergehend didaktisches Strukturwissen generiert. Wir verstehen didaktische Theorie als ein im Dialog sich entwickelndes Wissen. Anschließend wird in Kapitel 3 eine sehr differenzierte Darstellung des Forschungs- und Entwicklungsprozesses vorgenommen. In Kapitel 4 findet sich dann eine Vorstellung entwicklungsbezogener Ergebnisse sowie in Kapitel 5 eine Zusammenfassung der Wissensgenese. Einige Nachbemerkungen zum methodologischmethodischen Ansatz runden die Ausführungen in Kapitel 6 ab.

### 2 Methodologisch-methodische Einordnung

## 2.1 Das Replikationsproblem und die Notwendigkeit von Einzelstudien im Kontext von Forschungsprogrammen

Das Projekt CUI BÜMA basierte auf einer Kooperation einer Forschungseinrichtung mit der Praxis. Eine genaue Beschreibung des Projekts wird in Kapitel 3 vorgenommen. An dieser Stelle geht es darum, das Projekt als konkretes Beispiel für eine Wissenschaft-Praxis-Kooperation zu kennzeichnen und wesentliche methodologische und methodische Annahmen und Voraussetzungen zu skizzieren (vgl. hierzu zusammenfassend Sloane 2005; 2006; 2014; 2017).

Forscher und Praktiker beteiligen sich an solchen Kooperationen mit ganz unterschiedlichen Interessen, verfolgen unterschiedliche Ziele und haben dementsprechend auch divergierende Ansprüche und Erfolgskriterien. Das Geschehen überhaupt einer methodologischen Begründung zu unterziehen, ist eher ein Anspruch der Wissenschaft. Der Praxis, hier konkret den beteiligten Schulen, geht es eher darum, ein praktisches Problem zu lösen und zu anwendbaren Konzepten zu gelangen. Dies als ein mögliches Ziel der Forschung auszuweisen, ist auf den ersten Blick sehr plausibel und folgt auch einer gewissen "Antragslogik", wie sie für so genannte Drittmittelprojekte typisch ist. Es ist i. d. R. jedoch immer zugleich so, dass diese Problemorientierung gleichsam indirekt an ein oft nicht weiter ausgewiesenes Erkenntnisund Forschungsinteresse gebunden wird, welches sich in spezifischen Vorstellungen daran knüpft, was als ,gute Forschung' oder ,gute Theorie' angesehen wird. Damit bewegt man sich sehr schnell in methodologischen Grundsatzdiskussionen, die hier nicht weiter verfolgt werden sollen. Es wird lediglich zusammenfassend festgehalten, dass es immer wieder einen Streit gibt um Grundlagenforschung einerseits und angewandte Forschung andererseits (siehe exemplarisch Sloane 2017b). Dabei wird vielfach Grundlagenforschung mit der Idee einer empirisch-quantitativen Forschung gleichgesetzt. Diese soll valide, situationsübergreifend möglichst allgemeingültige Theorien generieren. Diese Theorien sollen prinzipiell unabhängig sein von Unwägbarkeiten, was sich darin zeigt, dass eine Replikation des Forschungsdesigns die Forschungsergebnisse bestätigt.

Evidenzbasierte praktische Arbeit zeigt sich dann darin, dass auf der Grundlage solcher Theorien gehandelt wird. Die fehlende Replizierbarkeit<sup>1</sup> gerade in der Lehr-/Lernforschung führt jedoch zu Zweifeln an dieser Vorgehensweise. Dies kann in der Tat daran liegen, dass das methodische Design noch nicht ausgereift ist, was oft eine Begründung dafür ist, dieses Paradigma weiterhin zu verfolgen. Eine andere Position gewinnt man jedoch, wenn man z. B. die Meinung vertritt,

- o dass das pädagogische Geschehen überkomplex ist und quantitative Verfahren immer eine strukturelle Reduktion dieser Komplexität vornehmen, was eben zu dem Replikationsproblem beiträgt und so zugleich auch das Problem schafft, dass die Ergebnisse nicht wirklich anwendbar sind, da ihre Gültigkeit im Reihenvergleich rezipierter Studien nicht einmal mehr stochastische Zuschreibungen ermöglicht,
- dass das Theoriemodell quantitativer Forschung keine ausreichende Basis für die Gestaltung realer p\u00e4dagogischer Prozesse ist,
- o dass die Rezeption von Theorie und die Applikation dieser Theorie auf konkrete Situationen Bestandteil didaktischer Theoriebildung sein müssen.

So ergeben sich u. E. folgende methodologische Festlegungen:

- (1) Didaktische Theorie entsteht nicht, zumindest nicht ausschließlich auf der Grundlage empirisch-quantitativer Analysen (nomologische Erklärungsmodelle), sondern durch die Integration solcher Erklärungen in den Verstehensprozess eines reflexiven Subjekts (Verstehensmodell).
- (2) Dies bedeutet u. a., dass didaktische Theorie nicht als ein Angebot von Forschung an Praxis verstanden werden kann, sondern erst im Dialog von Forschung und Praxis entsteht.
- (3) Strittig ist sicherlich, was genau unter didaktischer Theorie verstanden werden kann: Empirisch arbeitende Forscherinnen würden sie als Technologie verstehen, die i. S. einer technologischen Transformation aus Grundlagentheorien entwickelt werden. Dies wird von uns bezweifelt. Wir sehen sie i. S. einer gestaltungsorientierten Forschung als Ergebnis des erwähnten Dialogs an.
- (4) Damit wird für uns zugleich die Unterscheidung zwischen Grundlagenforschung und Anwendungsforschung für den Bereich der Didaktik hinfällig, geht es u. E. doch immer um die Formulierung von gestaltungsrelevantem Wissen.

\_

An dieser Stelle ist nicht der Raum, um auf diese Diskussion vertiefend einzugehen. In verschiedenen sozialwissenschaftlichen Disziplinen wird mittlerweile von einer Replikationskrise gesprochen. So konstatieren Gilbert et al. 2016, 1037 in Anlehnung an Carvey 2015: "Depending on the criterion used, only 36 to 47 % of the original studies were successfully replicated, which led many to conclude that there is a ,replication crisis' in psychological science". In einigen Disziplinen wird daher zunehmend eine verstärkte Hinwendung zu einer gestaltungsorientierten Forschung gefordert, so etwa in der Betriebswirtschaft (vgl. exemplarisch Küting et al. 2013; Giersberg 2017).

Der erwähnte Dialog wird in Einzelfallstudien<sup>2</sup> hergestellt. Nun bedeutet Einzelfallstudie aber keineswegs, dass es sich um singuläre und in sich abgeschlossen oder gar einmalige Projekte handelt. Nach unserer Erfahrung sind Einzelfallstudien eingebunden in Forschungsprogrammen und -verbünden. Dies können z. B. Modellversuchsprogramme sein. Im vorliegenden Fall handelt es sich um eine 18-monatige Einzelfallstudie, die wiederum in einer Reihe ähnlicher Studien der Paderborner Forschergruppe eingebunden war.

Die Gemeinsamkeit dieser Reihe bestand darin, dass es durchgängig um zwei Fragestellungen ging: zum einen um selbst reguliertes Lernen in der beruflichen Bildung, insbesondere hinsichtlich der Förderung dieser Selbstregulation, und zum anderen um die Konzeption einer Bildungsgangdidaktik.

In der Reihe dieser Studien wurden Teilaspekte der beiden Fragestellungen ausdifferenziert und Strukturmodelle für die pädagogische Arbeit entwickelt. Dabei ging es und geht es weiterhin um die Ausdifferenzierung dieser Strukturmodelle und deren Anwendung auf unterschiedliche didaktische Situationen.

## 2.2 Theorieverbesserung durch Theorieanwendung – die *subtilitas applicandi* in der didaktischen Feldforschung

Das Kooperationsprojekt war als Workshop-Reihe mit Praxisphasen aufgebaut. In den Workshops wurde ein Theorieinput geleistet, fand eine Auseinandersetzung um die Umsetzung dieser Inputs statt und wurde ein Arbeitsprozess initiiert, der in den Praxisphasen von Arbeitsgruppen fortgeführt wurde (siehe zur praktischen Umsetzung Kapitel 3). Die Vorbereitung der Workshops wurde von einer Steuerungsgruppe, bestehend aus Vertretern von Wissenschaft und Praxis, moderiert.

Die nachfolgende Abbildung 1 zeigt das Vorgehen. Es wird deutlich, dass es letztlich zwei Arbeitsebenen gibt: Zum einen geht es – vorrangig aus Sicht der Schulen – um eine Materialentwicklung für die pädagogische Arbeit, zum anderen um die Anwendung (Applikation) von Theorien und Modellen aus anderen Einzelfallstudien der Forschergruppe mit dem Ziel, über die Anwendung eine Verbesserung und Ausdifferenzierung dieses Wissens zu erreichen. Methodologisch betrachtet ist dies eine *subtilitas applicandi*:

Genau genommen muss man sich den doch sehr komplexen hermeneutischen Zugang ausdifferenzieren, was hier aus Darstellungsgründen nicht erfolgen soll. Die zentrale Idee ist, dass Texte über Wirklichkeit durch Nachahmung (Mimesis) gebildet werden.<sup>3</sup> Dies ist eben nicht

Die methodologische Position, auf die hier zurückgegriffen wird (vgl. zusammenfassend Sloane 2017a), hat in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik durchaus prominente Fürsprecher. Sie lässt sich u. E. durch die von Jürgen Zabeck (1988) - als Kritik an empirisch-rationaler Forschung - formulierte Forderung nach kasuistischen Einzelfallstudien begründen. Diese sollen nach Zabeck dazu beitragen, handlungsgerechtes Wissen zu generieren.

Letztlich geht es darum, dass die soziale Wirklichkeit nicht nur einfach über Texte dargestellt wird. Es handelt sich eben nicht um eine Art Fotografie, vielmehr wird in einem Text von der Wirklichkeit erzählt. Diese Erzählung folgt einer inneren Logik, die – etwa bei wissenschaftlichen Texten – im Rahmen von methodologischen Überlegungen aufgedeckt wird. Der gemeinsame Diskurs zeigt sich in Textproduktionen und -rezep-

ein naiver Nachahmungsprozess, sondern ein komplexer Prozess der Begriffsbildung und -verwendung, der zum Aufbau von Wissen führt. In Einzelstudien werden so Texte über didaktische Situationen generiert. Auf diese Weise werden Strukturbeschreibungen verdichtet, die wiederum auf neue und mutatis mutandis veränderte Situationen bezogen werden. Dies ist ein Prozess der Textproduktion und -rezeption<sup>4</sup>. Rezeption ist immer auch ein produktiver Akt, ein 'gelenktes Schaffen' (vgl. Sartre 1974, 169 f.) Mit Gadamer (1972) kann diese produktive Textrezeption als *subtilitas applicandi* gedeutet werden. Über die Anwendung der rezipierten Textbedeutung auf eine (Lebens-)Situation versteht dieser erst die vermittelten Strukturen und Intensionen des Textes.<sup>5</sup>

Damit meint Gadamer (1972, 291, 312 ff.) die Anwendung durch einen Rezipienten, der in der Anwendung den Text, die Theorie, die Struktur versteht. Anwendung bedeutet nicht 'technische Umsetzung', vielmehr wäre die Applikation als Reflexion praktischen Geschehens zu deuten. Theorien und allgemein Texte werden als Deutungsangebote für die Praxis gesehen und finden so ihre Anwendung. Genau dies geschieht in der vorliegenden Einzelfallstudie in den Workshops und führt so zur Ausdifferenzierung der Theorie:

tionen und führt dazu, dass "Geschichten" erzählt werden. Diese Textsorgen werden interpretiert, ihnen ist gemeinsam, dass sie sich auf das soziale Geschehen beziehen und dieses soziale Geschehen "erzählen"

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> Es geht mithin um eine, wie es Soeffner (1989, 106) nennt, hermeneutische Praxis. In dieser werden schrittweise ,soziale Strukturen' entdeckt (Soeffner 1985, 62). – Zum Teil wird gefordert, dass Textauslegung regelgebunden zu sein hätte (vgl. Danner 1998, 31 in Anlehnung an Klafki 1998).

Aus Darstellungsgründen stellen wir dies sehr knapp und pointiert da. Letztlich geht es um den hermeneutischen Prozess des Verstehens. Gadamer hat diesen Prozess, der oft in einer Zweiteilung von Auslegung und Verstehen gesehen wird, in Anlehnung an Rombach um den Aspekt der Anwendung erweitert. Dies ist für uns unter Rückgriff auf rezeptionstheoretische Überlegungen (vgl. Sloane 1992) insofern relevant, als wir davon ausgehen, dass in der dialogischen Forschung Texte produziert und rezipiert werden. In einer solchen Betrachtungsweise 'speisen' Forscher Texte, z. B. über Workshops, aber auch über andere kommunikative Settings, in die gemeinsame Arbeit mit den Praktikern ein. Diese werden dort rezipiert und weiterentwickelt. Dabei können die Texte sowohl aus dem konkreten Praxisfeld durch die Forscher über Befragungen u. ä. entwickelt werden als auch Texte der Praktiker sein (Stellungnahmen, Positionspapiere, Konzepte usw.). Schließlich ist es auch denkbar, dass gleichsam (feld-)externe Texte (Forschungsbefunde usw.) eingespeist werden. Vgl. hierzu Sloane 1992, 2010b, 2014, 2017a.

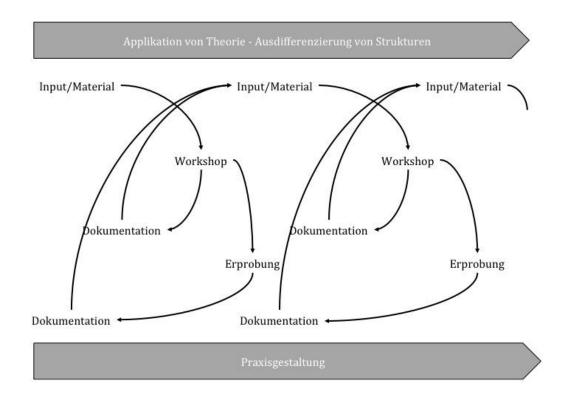


Abbildung 1: Revolvierendes Entwicklungsverfahren (modifiziert aus Sloane 2010a, 34)

# 3 Das Kooperationsprojekt ,CUI BÜMA – Curriculumimplementation (CUI) Kauffrau/-mann für Büromanagement (BÜMA)'

### 3.1 Projektgegenstand und Ziele der Kooperationspartner

Nach einem langjährigen Neuordnungsverfahren trat 2014 der neue Ausbildungsberuf "Kauffrau/-mann für Büromanagement" in Kraft, der die bis dahin bestehenden drei Berufe des Bürowesens bündelt. Um die Implementation dieses neuen Curriculums systematisch zu betreiben, vereinbarten zwei Dortmunder Berufskollegs, das Karl-Schiller-Berufskolleg und das Konrad-Klepping-Berufskolleg, und der Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik I der Universität Paderborn ein Kooperationsprojekt, welches die Implementation des Bildungsganges zum Gegenstand hatte.

Dieses schulübergreifende Designprojekt zielte aus Sicht der beteiligten Schulen auf eine gemeinsame Qualifizierung der Lehrenden der Bildungsgangteams der beiden Berufskollegs, Unterricht in lernfeldstrukturierten Ausbildungsberufen zu konzipieren, zu implementieren und formativ zu evaluieren. In dem Entwicklungsprozess wurde umfassend Material für die schulische Arbeit erstellt. Aus Sicht der beteiligten Forschungseinrichtung handelte es sich um eine Einzelfallstudie, in der sich die Möglichkeit ergab, den Designprozess im Rahmen eines prozessbezogenen Bildungsgangmanagements (vgl. Sloane 2007) als diskursiven Prozess von responsiven Arbeitsschritten zu verstehen.

Forschungsziele des entwicklungsbezogenen (Praxis-)Projektes CUI BÜMA waren daher im Sinne von Struktur- und Regelwissen die Generierung von Aspekten erfolgreicher schulischer Curriculumrezeption, z. B. Bedeutung von Schulleitung und Bildungsgangleitung, Funktion von Leitbildern, Strukturierung der Entwicklungsarbeiten, Bedeutung von Reflexionsinstanzen usw.

Im Rahmen der Kooperationsvereinbarungen wurde folgendes Fortbildungsziel als gemeinsamer Fokus bestimmt<sup>6</sup>:

### **Fortbildungsziel**

Primäres Ziel ist die Qualifizierung der Lehrenden der Bildungsgangteams beider Berufskollegs, kompetenzorientierten und selbst regulierten Unterricht in lernfeldstrukturierten Ausbildungsberufen zu konzipieren, zu implementieren und dabei formativ zu evaluieren.

Durch die oben angesprochenen Interdependenzen zu anderen Bildungsgängen erfolgt dabei auch ein Multiplikatoreffekt in die beiden Schulen hinein.

Da sich die Fortbildung konkret an Entwicklungsarbeiten des neuen Ausbildungsberufes "Kauffrau/-mann für Büromanagement" orientiert, besteht ein sekundäres Ziel in der Entwicklung von u. a. didaktischen Jahresplanungen und Lehr-/Lernarrangements für diesen Ausbildungsberuf.

### 3.2 Das Fortbildungsprogramm als Entwicklungskonzept

Als Design der Fortbildung wird ein Wechsel von begleiteten Workshops mit Austausch- und Arbeitsphasen mit schulinternen Arbeitsphasen vereinbart. Dem Fortbildungsprogramm wurde i. S. eines kompetenzbasierten Ansatzes der schulische Arbeitsprozess zugrunde gelegt, der entsprechend den Arbeiten der Paderborner Forschergruppe als diskursiv-responsiver Prozess strukturiert und in Form von sich wechselseitig beeinflussenden Arbeitsschritten aufgebaut ist (Grundlage: Sloane 2007).

\_

Dieser Textbaustein und einige weitere sind als graue Kästen hervorgehoben. Damit soll zum Ausdruck gebracht werden, dass sie unmittelbar aus dem Arbeitsprozess stammen und dort in der vorliegenden Form verwandt wurden (Primärquellen).

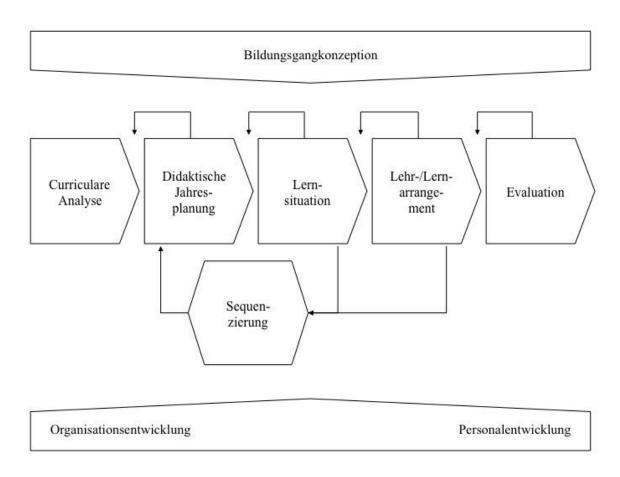


Abbildung 2: Bildungsgangarbeit als Prozessmodell (Sloane 2013, 2)

Dies wurde in der Kooperationsvereinbarung ebenfalls explizit ausgewiesen.

Aus dem Lernfeldkonzept heraus und dem damit einhergehenden Paradigmenwechsel von einer Fachhin zu einer Kompetenzorientierung ergeben sich für [Bildungsgangteams] an [...] Schulen verstärkt curriculare Aufgaben. Diese gehen über einzelne Unterrichtsstunden hinaus und betrachten vielmehr den systematischen Aufbau einer Sequenz von Lernangeboten in einem längeren Zeitzusammenhang. ,Bildungsgangarbeit' bezieht sich hier auf die didaktisch-organisatorische Gestaltung von Bildungsgängen und kann in fünf didaktische Arbeitsprozesse unterteilt werden. Dabei kann zwischen Makroplanung (Curriculare Analyse und didaktische Jahresplanung) auf der einen und Mikroplanung (Lernsituation, Lehr-/Lernarrangement und Evaluation) auf der anderen Seite unterschieden werden.

Die Phasen in [...] sind handlungslogisch aufgebaut und zugleich responsiv, das heißt es gibt Rückkopplungen zwischen den Teilschritten. Außerdem ist dieser Planungsprozess diskursiv, sodass es keinen Punkt gibt, von dem die Planung ausgeht und sie daher vielmehr als Austauschprozess zwischen Lehrkräften betrachtet wird.

www.bwpat.de

Es geht darum, dass Lehrkräfte:

- eine Analyse des Lehrplans vornehmen (curriculare Analyse),
- eine didaktische Jahresplanung erarbeiten, 0
- o den Lerngegenstand modellieren und sequenzieren,
- komplexe Lehr-/Lernarrangements entwickeln und o
- Evaluationsverfahren einsetzen.

(Textbaustein für Projekt entnommen aus: Sloane 2013, 2)

#### 3.3 Arbeitsorganisation und -ablauf

Die beiden Autoren <sup>7</sup> des Beitrags waren die offiziellen *Moderatoren* des Fortbildungsprogramms. Sie vertraten i. S. einer Wissenschaft-Praxis-Kooperation zwei unterschiedliche Organisationen: Schulpraxis (Krakau) und Forschung (Sloane). Als Arbeitsorganisation wurde ein Kaskadenmodell mit drei Handlungsebenen vereinbart:

- Es wurde eine Koordinierungsgruppe eingerichtet, bestehend aus Mitgliedern der erweiterten Schulleitung der beiden Berufskollegs sowie der Forschergruppe, deren Aufgabe die Koordination und Konzeptentwicklung sein sollte (Arbeitsebene I).
- O Daneben bestand eine Fokusgruppe, die sich aus Mitgliedern der Kernteams der entsprechenden Bildungsgänge der beiden Berufskollegs, den beiden Moderatoren und den beiden Schulleitungen zusammensetzt. Ihnen oblag die konkrete Materialentwicklung bzw. die Koordination der Materialentwicklung in den Schulen (Arbeitsebene II).
- o In die Fortbildung selbst waren über 50 Lehrkräfte der beiden Bildungsgänge der Berufskollegs einbezogen (Arbeitsebene III).

Die nachfolgende Tabelle 1 gibt einen Überblick über die beteiligten Schulen:

Tabelle 1: Synoptischer Überblick über die beteiligten Schulen im Schuljahr 2013/14

	Konrad-Klepping-Berufskolleg	Karl-Schiller-Berufskolleg
Lernende in der Schule	ca. 2.700	ca. 3.200
Lehrende in der Schule	105	ca. 120
Fachliches Profil der Schule	voll ausgebautes kaufmännisches Berufskolleg mit den Bereichen Banken, Industrie, Bürowirtschaft, Dienstleistungen, Recht und Steuern	voll ausgebautes kaufmännisches Berufskolleg mit den Bereichen Einzelhandel, Bürowirtschaft, Marketing, Dienstleistungen und Informatik
Ausgangs-Bildungsgang	Kauffrau/-mann für Bürokommunikation	Bürokauffrau/-mann
Lernende im Bildungsgang	ca. 410	ca. 500
Lehrende im Bildungsgang	25	28
Lerngruppen im Ausgangs- Bildungsgang	5-6 je Jahrgangsstufe (Teilzeit- und Blockklassen)	7 je Jahrgangsstufe (Teilzeitklassen)
Lerngruppen im neuen Bildungsgang ab 2015/16	5-6 je Jahrgangsstufe (Teilzeit- und Blockklassen)	7 je Jahrgangsstufe (Teilzeitklassen)
Lehrende der Arbeitsebene I (Koordinierungsgruppe)	Schulleitung Stellv. Schulleitung	Schulleitung Bildungsgangleitung Stellv. Bildungsgangleitung
Lehrende der Arbeitsebene II (Fokusgruppe)	12	12
Lehrende der Arbeitsebene III (Implementationsgruppe)	25	28

Zu Beginn des Kooperationsprojekts wurde ein idealtypischer einjähriger Ablauf vereinbart, der jedoch im Laufe des Projekts von der Koordinierungsgruppe modifiziert wurde. Dadurch kam es zu einer Ausdehnung des Gesamtprogramms auf 18 Monate, was sich v. a. durch not-

Einer der Autoren, Uwe Krakau, war zu dem Zeitpunkt Abteilungsleiter der Berufsschule am Karl-Schiller-Berufskolleg und der direkte Gesprächspartner des anderen Autors, Peter F. E. Sloane.

wendige Vertiefungen und Wiederholungen von Teilaspekten erklärt. Außerdem wurde ein Follow-up-Seminar ein Jahr nach Abschluss des Projekts durchgeführt, welches auf eine Evaluation der bis dahin erstellten Materialien abzielte. Die nachfolgende Synopse (siehe Tab. 2) ist eine Zusammenfassung des tatsächlichen Verlaufs:

Tabelle 2: CUI BÜMA-Workshops im Überblick

Ziele des Workshops	Arbeitsschritte des Workshops	Ergebnisse des Workshops
6./7. Februar 2014		
Positionsfindung & Einstieg ins Bildungsgangmanagement: o lerntheoretische Grundlagen kompetenzorientierten Unterrichts o Prozessorientiertes Bildungsgangmanagement	Input & Dialog: Kompetenzorientiertes Lernen in Lernfeldern (LF): Ein erster Zugang Input & Dialog: Umsetzungserfahrungen bei der Implementation lernfeldorientierter Curricula Stationenarbeit zu Teilaufgaben des Bildungsgangmanagements (Bildungsgangkonzeption, curriculare Analyse, didaktische Jahresplanung) Präsentationen: Vorstellung und Reflexion der Ergebnisse der Stationenarbeit	(erster) Entwurf zur Bildungsgangkonzeption (erster) Entwurf zur curricularen Analyse der LF 1-4
17. Februar 2014		
Bildungsgangmanagement konkretisieren:      Bedeutung der Bildungsgangkonzeption (Leitbild) als Grundlage für den Beitrag einzelner Lernsituationen (LS) zur Kompetenzentwicklung      Schärfung des Verständnisses von LS und Abgrenzung zu komplexen Lehr-/ Lernarrangements (L/LA)      Hinweise zur Vernetzung von LS      Hinweise zu Lern- & Arbeitsstrategien      Berücksichtigung des Aspektes der Dekontextualisierung	Arbeitsphase: Curriculare Analyse der LF 1-4 über Inhalte, Handlungen/Kompetenzen, Lern- und Arbeitsstrategien, LS und Voraussetzungen Präsentationen & Reflexion: Vorstellungen der curricularen Analysen; erste Zusammenführung und Vertiefung	Raster zur curricularen Analyse (beginnende) vertiefte curriculare Analysen der LF 1-4 Schema der didaktischen Jahresplanung auf 1. und 2. Ebene
1./2. April 2014  Bildungsgangmanagement über Lernsituationen & komplexe L/LA konkretisieren – Teil 1:  O Reflexion und Schärfung der Bildungsgangkonzeption  Reflexion und Schärfung der didaktischen Jahresplanung der LF 1 bis 4  Konzeption der didaktischen Jahresplanung ausgewählter berufsübergreifender Fächer  O (beginnende) Modellierung der LS der LF 1 bis 4 sowie ausgewählter berufsübergreifender Fächer, dabei  Schärfung des Verständnisses von LS und Abgrenzung zu komplexen L/LA  weitere Hinweise zur Sequenzierung und Vernetzung von LS  weitere Hinweise zu Lern-& Arbeitsstrategien  vertiefte Berücksichtigung des Aspektes der Dekontextualisierung  Dokumentation von LS	Bildungsgangkonzeption: Stand und Implikationen Stundentafel: Integration berufsübergreifender Fächer Galeriegang & reflektierender Dialog: Stand und Entwicklung der didaktischen Jahresplanungen LF 1-4 Arbeitsphase: Integration der Galerieanregungen in die didaktischen Jahresplanungen LF 1-4 Input & Dialog: Sequenzierungsfragen in LS (Mikrosequenzierung) und in LF (Makrosequenzierung) sowie lernfeldübergreifend (Makrosequenzierung) Stationenarbeit zu Teilaufgaben des Bildungsgangmanagements (Einarbeitung von Sequenzierungsprinzipien in die didaktische Jahresplanung, weitere Präzisierung der LS). Wandzeitung: Präsentation, reflektierender Dialog & Arbeitsvereinbarungen zu den entwickelten LS Input & Dialog: Exemplarische Aufarbeitung einer Lernsituation in Form eines komplexen L/LA Arbeitsphase mit Dialogen: Beginn der Entwicklung komplexer L/LA	entwickelte Bildungsgangkonzeption Entwurf der Stundentafel für die Unterstufe Entwurf der didaktischen Jahresplanung auf der 1. Ebene Raster zur Analyse von LS (Beginn der) Entwicklung exemplarischer komplexer L/LA

4. Juni 2014		
Erarbeitete LS reflektieren	Reflexions-Dialoge zum Stand der LF 1-4  o Selbstreflexion der LF-Teams  o Austausch zur Reflexion  o Vereinbarungen zur Weiterarbeit	Reflexionsraster Vereinbarungen zur Optimierung der LS
16. Juni 2014		
Bildungsgangmanagement über Lernsituationen & komplexe Lehr-/ Lernarrangements konkretisieren – Teil 2:  o Arbeitsschritte des Bildungsgangmanagements reflektieren und vertiefen.  o Vertiefte Abstimmung zwischen den LF und berufsübergreifenden Fächern bei der Modellierung von LS.  o Konzeption der didaktischen Jahresplanung sowie beginnende Modellierung der LS ausgewählter berufsübergreifender Fächer.  o Beginnendes Design von komplexen L/LA der LF 1 bis 4 – ggf. zunächst der LF 1 & 3.	Analyse bestehender Lehrwerke: Ergebnisse und Implikationen Stundentafel 2014/15: Austausch und Entscheidung (Kurze) Selbstreflexion: LS der LF 1-4 Input: Abstimmung zwischen den LF und berufsübergreifenden Fächern Arbeitsphase mit Dialogen: Abstimmung zwischen den LF und berufsübergreifenden Fächern Input & Dialog: Exemplarische Aufarbeitung und Dokumentation einer LS in Form eines komplexen L/LA Arbeitsphase mit Dialogen:  Beginn des Designs komplexer L/LA der LF Modellierung der LS berufsübergreifender Fächer Reflektierender Dialog im Plenum: Stand und Ausblick zum Bildungsgangmanagement zur Curriculumimplementation	entwickelte Stundentafel der Unterstufe entwickelte didaktische Jahresplanung der Unterstufe Dokumentationsschema für komplexe L/LA
31. Oktober 2014	management zur Curriculummpiementation	
Bildungsgangmanagement über komplexe L/LA & Beobachtung und Beschreibung des Lernens konkretisieren – Teil 1:  o Reflexion und formative Evaluation zu den entwickelten und zum Teil bereits unterrichtlich berücksichtigten komplexen L/LA der LF 1 bis 4 – ggf. zunächst der LF 1 & 3.  o Mögliche Instrumente zur Beobachtung und Beschreibung des Lernens im Bildungsgang.  Evaluation des Standes zur Curriculumimplementation.	Selbstreflexion entwickelter komplexer L/LA: Ergebnisse und Implikationen Leitfragengestützte Diskussion zu bisherigen (unterrichtlichen) Erfahrungen im neuen Bildungsgang Input & Dialog: Theoretische Grundlagen und praktische Erfahrungen bei der Beobachtung und Beschreibung des Lernens Arbeitsphase mit Dialogen: Beginn des Designs von bildungsgangspezifischen Instrumenten zur Beobachtung und Beschreibung des Lernens	entwickelte exemplarische komplexe L/LA
15. Dezember 2014		
Bildungsgangmanagement über komplexe Lehr-/Lernarrangements & Beobachtung und Beschreibung des Lernens konkretisieren – Teil 2:  O Vertiefung zu möglichen Instrumenten zur Beobachtung und Beschreibung des Lernens im Bildungsgang.	Input: Diagnostik und Bildungsgang Beispiel 1: Paderborner Lerntableau Beispiel 2: Gestufte Aufgaben und Journalarbeit Beispiel 3: Lehrerlogbuch Konsequenzen für die Bildungsgangarbeit: Stufung von Lernsituationen	Vereinbarungen zum Einsatz von Instrumenten zur Beobachtung und Beschreibung des Lernens im Bildungsgang
9. März 2015		
Implementation prozessorientierten Bildungsgangmanagements in den beiden Bildungsgangteams – Transfer-Workshop 1	Überblick: Struktur und Ablauf des Projektes CUI BÜMA Erster Rückblick: Konzeptionelle Grundlagen, Ergebnisse und Herausforderungen des Projektes CUI BÜMA Reflexionsphase mit Workshops zur Implementation der LF 1-4 im Projekt CUI BÜMA:  o Informationsphase:	Beginn der curricularen Analyse der LF 5-8

11

Durchgeführte Arbeitsschritte im	
Bildungsgangmanagement	
<ul> <li>Umsetzungserfahrungen</li> </ul>	
<ul> <li>Arbeitsphase zur Vertiefung und/oder</li> </ul>	
Ergänzung der bisherigen Ergebnisse	
<ul> <li>Plenumspräsentation</li> </ul>	
Transferphase mit Workshops zur weiteren Arbeitsplanung im Projekt CUI BÜMA	
<ul> <li>Arbeitsphase</li> </ul>	
<ul> <li>Beginn der Lehrplan- bzw.</li> <li>Lernfeldanalyse für die LF 5-8</li> </ul>	
<ul> <li>parallel: Beginn der Identifizierung von Anforderungssituationen und Zuordnung zu LS/LF (Englisch, berufsübergreifender Bereich)</li> </ul>	
Weitere Arbeitsplanung	
o Plenumspräsentation	
Ausblick mit Dialog: Nächste Schritte zur Curriculumimplemen- tation Kauffrau/-mann für Büromanagement inkl. geplanter Stundentafel	

24. Juni 2015 <u>Anmerkung:</u> Konzeption und Durchführung de	s Workshops durch schulische Teams – weitgehe	end ohne wissenschaftliche Begleitung
Bildungsgangmanagement über LS & komplexe L/LA konkretisieren – Transfer-Workshop 2:  o Design von komplexen L/LA der LF 5-8. o Finalisierung der Didaktischen Jahresplanung. o Entwicklung von Kriterien der Leistungsbewertung.	Input: Dokumentation von LS und komplexer L/LA Input: Meilensteine für das Schuljahr 2015/16  O Arbeitsphase:  Auswahl von je zwei komplexen L/LA der LF 5-8 zum Design bis Dez. 2015.  Überarbeitungen der didaktischen Jahresplanungen der Unter- und Mittel- stufe mit dem Ziel des Beschlusses auf der 1. Bildungsgangkonferenz im Schuljahr 2015/16.  Schulübergreifende Abstimmung zur Leistungsbewertung.  Plenumspräsentation	weiterentwickelte didaktische Jahresplanung der Unterstufe entwickelte didaktische Jahresplanung der Mittelstufe schulübergreifend vereinbarte Kriterien der Leistungsbewertung

11. Dezember 2015		
Anmerkung: Follow-up-Seminar zur Evaluation: Feedback-Gespräche über die Weiterentwicklung der Materialien		
Kriterienorientierte Analyse der vorliegenden Materialien Feedback-Gespräche mit den schulischen Arbeitsgruppen		
Evaluation durch die wissenschaftliche Begleitung – Fragebogen zum selbst regulierten Lernen (Paderborner Lerntableau)	Einsatz des weiterentwickelten Paderborner Lerntableaus	

### 4 Erste Ergebnisse des Projekts – Entwickelte Produkte

Aus Schulsicht dokumentieren sich die Ergebnisse des Projekts neben der Kompetenzentwicklung der Lehrkräfte im Kern in den erstellten Materialien, die für die zukünftige gemeinsame Arbeit eine leitende und koordinierende Funktion haben sollen. Entsprechend des zugrunde gelegten Prozessmodells (siehe obige Abbildung 2) lassen sich hierzu folgende produktorientierte Ergebnisse festhalten:

- (1) Konzeptionelle Grundlagen des Bildungsgangs
- (2) Didaktische Jahresplanung (Planung der Ebene 1)

- (3) Lernsituationen (Planung der Ebene 2)
- (4) Didaktische Arrangements (Planung der Ebene 3)

### Ad (1) – Konzeptionelle Grundlagen des Bildungsgangs

Die konzeptionelle Grundposition des Bildungsganges wurde im Rahmen des ersten Workshops entwickelt. Grundlage war einerseits eine Klärung zentraler Konzepte des Bildungsganges, andererseits eine Analyse der Ordnungsmittel.

Als zentrale Konzepte wurden die lerntheoretische Basis und das handlungstheoretische Grundmodell herausgearbeitet. Die Analyse der Lehrpläne und ergänzender Fachliteratur, die von Seiten des Lehrstuhls in die Diskussion eingebracht wurden, führten dazu, dass (vorerst nominell) von einem moderat konstruktivistischen Ansatz ausgegangen wurde. Als zentrale Merkmale wurden gemeinsam herausgearbeitet:

- o Lernen ist ein individuell-subjektiver Vorgang. In der Auseinandersetzung mit einem Lerngegenstand, z. B. einer Lernsituation, entwickelt der Lernende seine Kompetenzen in einem nach Möglichkeit selbst regulierten Prozess.
- Lehrende bieten daher Lerngegenstände (und somit auch Lernsituationen) als Problemstellungen an, die im Idealfall vom Lernenden selbstständig bearbeitet werden.
- O Hierbei ist es erforderlich, dass Lernende auch über entsprechende Lernkompetenzen verfügen, die es ihnen ermöglichen, sich den Lerngegenstand zu erschließen.
- Fehlende Lernkompetenzen bzw. zu f\u00f6rdernde Lernkompetenzen machen es erforderlich, dass die Lehrenden den Lernprozess unterst\u00fctzen. Ziel ist es, dass sich die Lehrenden aus dieser Steuerung schrittweise herausziehen.
- Lernen ist daher eine spezifische Form des Handelns. Es gilt: Jedes Lernen ist Handeln, aber nicht jedes Handeln ist Lernen.<sup>8</sup>

Die nachfolgende Abbildung 3 des Lehrstuhls dokumentiert dieses Lernverständnis:

\_

Handeln' wird in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Theorie und Praxis überwiegend im Konzept der vollständigen Handlung über Teilhandlungen ('Antizipation', 'Vollzug' und 'Kontrolle') ausdifferenziert (vgl. z. B. Stratenwerth 1988, 130 f.). Arbeitshandeln kann dann als Exteriorisierung und Lernhandeln als Interiorisierung strukturidentischer Handlungen angesehen werden, die von Subjekten gegenstandsbezogen ausgeführt werden (vgl. Czycholl 1996, 121 f.; Dilger/Sloane 2007a, 82).

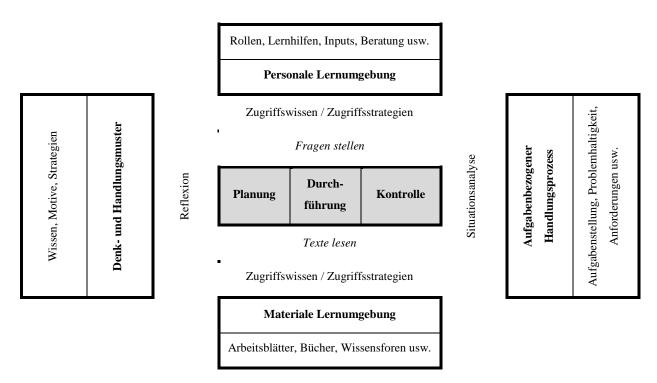


Abbildung 3: Selbstreguliertes Lernen und Arbeiten

Diese Vorstellungen zum Lernen fanden ihren Niederschlag in den Leitsätzen zum Bildungsgang. Dabei wurden neben den konzeptionellen Vorstellungen zum selbst regulierten Lernen auch die Vorgaben des Bildungsplans aufgenommen:

Die Bildungsgangkonzeption für den Ausbildungsberuf Kaufmann/Kauffrau für Büromanagement beschreibt die wesentlichen Zielsetzungen hinsichtlich der angestrebten Kompetenzen und der Gestaltung des Unterrichts.

Die Lernenden im Ausbildungsberuf "Kaufmann/Kauffrau für Büromanagement" gestalten ihr schulisches Lernen weitestgehend selbstständig und in <u>Teams</u>. Der Unterricht wird durchgängig in <u>Lehr-Lern-Arrangements</u> organisiert, die sich inhaltlich auf <u>Modellunternehmen verschiedener Wirtschaftsbereiche</u> (Handel, Produktion, Dienstleistung) beziehen. Die angestrebte <u>Mehrperspektivität</u> in den Lernhandlungen ergibt sich aus der Charakterisierung des Ausbildungsberufs als <u>Querschnittsberuf</u>.

Integraler Bestandteil der Lehr-Lern-Arrangements ist der durchgängige Einsatz von <u>modernen Informations- und Kommunikationsmitteln</u> und die Förderung von <u>Methoden und Lernkompetenzen</u>. Das Design der Lehr-Lern-Arrangements enthält im Kern eine <u>berufstypische Aufgabenstellung</u>, die die Lernenden im Rahmen einer <u>vollständigen Handlung (Ziele, Planung, Realisation, Evaluation)</u> <u>bearbeiten</u>. Dabei erfolgt eine besondere Akzentuierung unter dem Aspekt der Entwicklung <u>kommunikativer Kompetenzen (schriftlich und in Gesprächssituationen)</u>, die ein wesentliches Merkmal des Ausbildungsberufs sind.

Die an berufstypischen Aufgabenstellungen orientierten Lehr-Lehr-Arrangements stellen sicher, dass die Entwicklung einer stringenten Fachsystematik unabhängig vom Handlungskontext entwickelt wird. Zu den Dimensionen der zu entwickelnden Handlungskompetenz gehört neben der beruflichen auch die Entwicklung der Lernendenpersönlichkeit, insbesondere die ethische (moralische) Kompetenz, die die Lernenden auch zu gesellschaftlich verantwortlichem Handeln befähigen soll. In diesem Kontext sind die Aspekte Nachhaltigkeit, Inklusion, Gleichberechtigung der Geschlechter, Respekt vor kultureller Vielfalt und die Förderung der europäischen Idee Bestandteile von Lehr-Lern-Arrangements.

Wesentliche Merkmale des Bildungsganges sind (siehe Hervorhebung oben durch <u>Unterstreichen</u>) demnach: Es wird vom Prinzip des selbstständigen Lernens im Team ausgegangen. Hierfür werden komplexe Lehr-Lern-Arrangements entwickelt, die sich zugleich auf berufsbezogene Tätigkeiten beziehen sollen, wobei explizit immer auf ganz unterschiedliche Unternehmenstypen Bezug genommen werden soll (Mehrperspektivität). Der Bildungsgang zielt schließlich umfassend auf die Förderung von Fach-, Human- und Sozialkompetenz sowie der Methoden- und Sprach- sowie Textkompetenz. Schließlich wird auch eine Förderung der Wertentwicklung explizit angesprochen.

Zusammenfassend wird folgende Position herausgearbeitet (siehe Abb. 4):

	Fachkompetenz	Selbstkompetenz	Sozialkompetenz
Methoden- und Lernkompetenz	<ul> <li>Informationen situationsadäquat beschaffen, verarbeiten, auswerten und präsentieren</li> <li>(betriebs-)wirtschaftliche, rechtliche, kommunikative und gestalterische Aspekte bei Problemlösungsprozessen berücksichtigen</li> <li>berufliche Aufgaben in Geschäfts- und Arbeitsprozessen unterschiedlicher Komplexität durchführen, kontrollieren und reflektieren sowie qualitativ absichern</li> <li>koordinierende und organisierende Aufgaben bei Kern- und Unterstützungsprozessen übernehmen</li> <li>(interne) Veranstaltungen planen, organisieren und nachbereiten</li> <li>Entwicklungen in Bereiche der Hard-, System- und Anwendungssoftware verfolgen und für eine optimale Prozessgestaltung nutzen</li> <li>betriebliche Wertströme ITgestützt erfassen, dokumentieren und auswerten</li> </ul>	<ul> <li>komplexe Informationen filtern und strukturiert bündeln</li> <li>Lern- und Arbeitstechniken situationsadäquat selbst reguliert anwenden</li> <li>Entscheidungen zielbezogen und kriteriengestützt treffen und diese im Prozess ggf. modifizieren</li> <li>zielgerichtet in Arbeitsgruppen agieren</li> <li>Selbstreflexion methodengestützt durchführen und sie als Selbstverständnis eines Handlungsprozesses begreifen</li> <li>vernetztes Denken entwickeln</li> </ul>	<ul> <li>Arbeitsgruppen adressatengerecht planen, strukturieren und moderieren</li> <li>Arbeitsergebnisse in Gruppen adäquat dokumentieren</li> </ul>
Kommunikative Kompetenz	<ul> <li>Kommunikationsformen einschätzen, kriterienorientiert auswählen und situationsadäquat anwenden</li> <li>mit internen und externen Kunden kommunizieren und kooperieren, Kundenbeziehungen gestalten und pflegen</li> <li>fachliche, auch (fremd-)sprachliche mediale Darstellungen unterschiedlicher Textsorten (betriebsinterne, unternehmensorientierte, marktbezoge) erstellen (Sprach- und Textkompetenz)</li> </ul>	<ul> <li>Präsentationsfähigkeit zielgruppenadäquat einsetzen</li> <li>Argumentationsfähigkeit situationsgerecht einsetzen</li> <li>Sprachhandlungsfähigkeit kontextgebunden und situationsadäquat einsetzen</li> </ul>	<ul> <li>eigene Standpunkte in Gruppen vertreten</li> <li>sich über Gruppenergebnisse und Gruppenprozesse austauschen</li> </ul>

Moralische (ethische) Kompetenz

- Regelungen sowie Auf-gaben, Rechte und Pflichten der Beteiligten im Arbeitsverhältnis beachten
- ethische Grundposition im kaufmännischen Handeln einnehmen und vertreten
- Ressourcen nachhaltig einsetzen
- im betriebswirtschaftlichen Handeln gesundheitsbewusst
- eigene Stärken und Schwächen erkennen und sich Entwicklungsziele setzen
- Leistungsbereitschaft, dabei auch Belastungs- und Frustrationstoleranz entwickeln
- Selbstvertrauen und Durchsetzungsvermögen entwickeln
- Kritik annehmen und eigene Handlungsperspektiven daraus entwickeln
- Empathie gegenüber Kunden, Mitarbeitern und Vorgesetzen entwickeln sowie im Umgang mit diesen berücksichtigen und dabei die kulturelle Vielfalt beachten
- Berufs- und Lebensweg, insbesondere im Bewusstsein der Notwendigkeit eines lebenslangen Lernens effizient im Hinblick auf persönliche Konsequenzen planen

- individuelle Kompetenzen der Gruppenmitglieder respektieren
- sich in vorhandene Gruppenstrukturen integrieren
- Gruppenmitglieder motivieren
- Einzel- und Gruppeninteressen tolerieren und miteinander abgewogen ausgleichen
- Verantwortung für die Gruppe und deren Ergebnisse übernehmen
- Kooperations- und Konfliktbereitschaft entwickeln
- Konflikte konsensorientiert bearbeiten und lösen

Abbildung 4: Bildungsgangkonzept in CUI BÜMA

### Ad (2) – Didaktische Jahresplanung (Planung der Ebene 1)

Die didaktische Jahresplanung wurde auch als Planung auf der Ebene 1 bezeichnet. Damit wird zum Ausdruck gebracht, dass es die oberste und umfassendste curriculare Vorgabe darstellt, die in zwei weitere Ebenen ausdifferenziert werden muss: Lernsituation (Ebene 2) und Lehr-Lern-Arrangement (Ebene 3). Erst nachdem die nachfolgenden Ebenen ausdifferenziert sind, ist die Ebene 1 abgeschlossen So gesehen ist diese Ebene einerseits Ausgangspunkt der Gesamtplanung, gleichzeitig verändert sie sich im Laufe der Detailplanung. Dies ist die Folge des responsiven Planungsansatzes (Abbildung 2).

Die nachfolgende Abbildung stellt daher das vorläufige Ergebnis der Gesamtplanung für die Unterstufe (1. Ausbildungsjahr) dar.

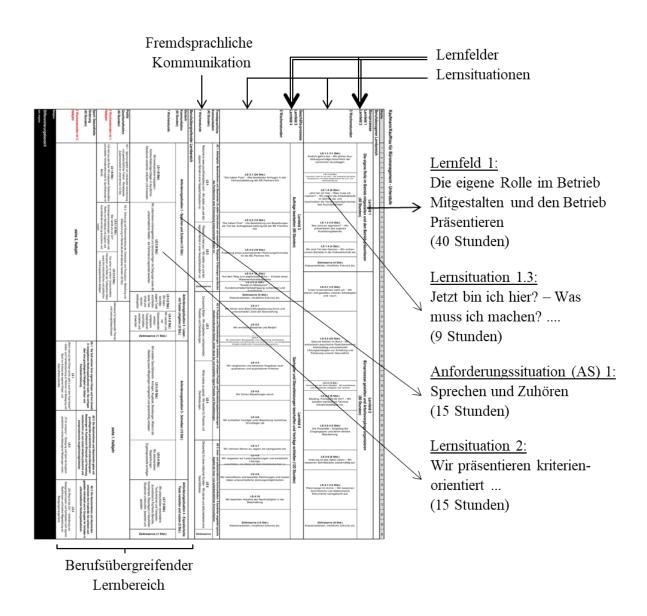


Abbildung 5: Didaktische Jahresplanung Unterstufe in CUI BÜMA (Planung der Ebene 1)

Die Abbildung stellt eine Gesamtmatrix der Fächer dar. Die Bezeichnung Fächer ergibt sich aus einer Besonderheit in Nordrhein-Westfalen. Demnach müssen alle Lernfelder immer auch in so genannte Bündelungsfächer strukturiert werden. Die drei 'Bündelungen von Lernfeldern' in Form der Fächer 'Büroprozesse', 'Geschäftsprozesse' und 'Steuerung und Kontrolle' sowie das Fach 'Fremdsprachliche Kommunikation' stellen den berufsbezogenen Lernbereich dar – im 1. Ausbildungsjahr wird das Fach 'Steuerung und Kontrolle' laut Bildungsplan nicht unterrichtet. Daneben bilden die Fächer 'Deutsch/Kommunikation', 'Politik/Gesellschaftslehre', 'Religionslehre' und 'Sport/Gesundheitsförderung' den berufsübergreifenden Lernbereich (siehe MSW 2014, 43).

\_

Quelle: Kaufmann/Kauffrau für Büromanagement. Didaktische Jahresplanung – 1. Ebene (Gesamtmatrix der Fächer) – erstellt von Andrea Schendekehl. Version 3, überarbeitet von Andreas Mill, 2015-06-24. Unveröffentlichtes Material des Konrad-Klepping-Berufskollegs.

Die Besonderheit der Matrix ist die strukturelle Verbindung dieser Bereiche und die innere Struktur des berufsbezogenen Bereichs. Dies ist für die Abstimmung zwischen den Lerneinheiten wichtig (fachverbindender Unterricht) und verweist hier auf generelle Abstimmungsfragen. Daneben wird aber gerade für den berufsbezogenen Bereich eine Strukturvorgabe festgelegt, die für die Entwicklung aufeinander bezogener Lernsituationen von Bedeutung ist. Hier wiederum ist der Aspekt der Abstimmung gerade auch mit dem fremdsprachlichen Angebot von besonderer Bedeutung. Dies verweist auf die Planung der Ebene 2.

### Ad (3) – Lernsituationen (Planung der Ebene 2)

Die Entwicklung von Lernsituationen hat zwei Implikationen: Zum einen geht es um die konkrete Ausgestaltung einzelner Lernsituationen, zum anderen um die systematische Verbindung (Sequenzierung) von Lernsituationen. Die Sequenz stellt letztlich ein schulbezogenes Curriculum dar.

Entsprechend der Forschungs- und Entwicklungsarbeiten der Paderborner Gruppe wurde von einer Lernsituation als situative berufliche Aufgabenstellung ausgegangen, die durch folgende Merkmale gekennzeichnet ist:

- Die Situation ist narrativ formuliert, d. h. es handelt sich um eine offene berufliche Fragestellung.
- Die Situationsbeschreibung fordert Lernende auf, eine Handlung durchzuführen. Solche Handlungen können in Form der vollständigen Handlung, als Informationsverarbeitung usw. strukturiert werden. Notwendig ist ein Handlungsprozess (HP) als Teil der Lernsituation.
- o Dieser Prozess wird durch ein angestrebtes Handlungsergebnis (HE) finalisiert.
- Die Handlung selbst findet in einem über Materialien, Rollenspiele, Aufgabenstellung usw. strukturierten Handlungsraum (HR) statt.
- Die Situationen haben aber nicht nur einen Handlungsbezug, der über die Merkmale HR, HP, HE systematisiert werden kann. Daneben sind Inhalte und somit auch fachresp. domänenspezifische Anteile zu berücksichtigen.
- O Außerdem ist die Selbstregulation, das selbst regulierte Lernen, immanenter Bestandteil einer Lernsituation, die sich darin niederschlägt, dass entsprechende Lernkompetenzen wie sinnverstehendes Lesen, Informationssuche, Elaborationsstrategien usw. angesprochen werden. Diese wurden als Lern- und Arbeitstechniken (LuA) ausgewiesen

Die Lernsituationen wurden über folgendes Datenblatt dokumentiert (siehe Tab. 3):

Tabelle 3: **Dokumentation von Lernsituationen in CUI BÜMA** 

Nr. Ausbildungsjahr		
Bündelungsfach (Titel)		
Lernfeld Nr. ( UStd.): Titel		
Lernsituation Nr. ( UStd.): Titel		
Einstiegsszenario	Handlungsergebnis (HE)	
   	(ggf. Hinweise zur Lernerfolgsprüfung und Leistungsbewertung)	
Wesentliche Kompetenzen	Konkretisierung der Inhalte (I)	
(Kompetenz 1)		
(Kompetenz 2)		
	(ggf. Hinweise zu Voraussetzungen aus anderen Lernsituationen)	
(Kompetenz n)		
Lern- und Arbeitstechniken / Selbstregulation (LuA)	<u> </u>	
Beitragende Lernsituationen		
Unterrichtsmaterialien / Fundstellen		
Organisatorische Hinweise		
z. B. Verantwortlichkeiten, Fachraumbedarf, Einbindung von Experten, Exkursionen, Lernortkooperation		

Das Datenblatt greift nicht alle Komponenten der oben erwähnten Strukturbeschreibung von Lernsituationen auf. Es fehlen an dieser Stelle Hinweise zum Handlungsraum und zum Handlungsprozess. Dies hat zum einen pragmatische Gründe. Das Datenblatt sollte handhabbar bleiben. Anhand dieser Übersicht werden einige sehr komplexe Abstimmungsfragen deutlich. So muss zum einen sehr genau geklärt werden, welche Inhalte in welcher Tiefe in den Lernsituationen verankert werden sollen. Hier sind v. a. sachlogische Reihungen (Sequenzen) zu untersuchen. So muss bei einer bestimmten Lernsituation beispielsweise geklärt werden, ob juristische Inhalte berücksichtigt werden. Damit ist dann u. a. die Frage verbunden, ob die damit angesprochenen juristischen Konzepte, z. B. Fragen nach der juristischen Handlungsfähigkeit, nach Rechtsgeschäften usw. in der Lernsituation geklärt bzw. aufgearbeitet oder ob sie in einer vorauslaufenden Lernsituation behandelt werden müssen. Alternativ ist auch denkbar, dass solche Inhalte über Materialien, z. B. im Rahmen eines Gruppenpuzzles in die Lernsituation eingebracht werden. Diese beiden Möglichkeiten (a) Klärung inhaltlicher Voraussetzungen in einer vorgelagerten Lernsituation und / oder (b) Klärung über eine methodische Variante, z. B. ein Gruppenpuzzle, verweisen letztlich auf zwei Planungsebenen. Die inhaltliche Sequenzierung (a), letztlich also die thematische Reihung über Lernsituationen, ist ein Anliegen der Ebene 2, genau genommen eine thematische Klärung. Die methodische Lösung (b) wurde hingegen als eine neue dritte Planungsebene angesehen. Dies geschieht in erster Linie, um den sehr komplexen Planungsprozess bewältigen zu können.

In Tabelle 4 wird eine exemplarische Lernsituation aus CUI BÜMA dargestellt:

Exemplarische Lernsituation aus CUI BÜMA (2. Ebene) Tabelle 4:

Nr. Ausbildungsjahr 1. Au	usbildungsjahr		
C 3	prozesse		
	Die eigene Rolle im Betrieb mitgestalten und den Betrieb präsentieren		
Lernsituation Nr. 2 (10 UStd.): Wer sind wir eigentlich? – Wir präsentieren den eigenen Ausbildungsbetrieb			
Einstiegsszenario	Ŭ	Handlungsergebnis (HE)	
In drei Wochen findet in Dortmund eine Aus	bildungsplatzbörse	<ul> <li>Übersicht mit inhaltlichen Kriterien der Präsentation</li> </ul>	
statt. Da das Unternehmen von Waldemar zu	m nächsten Sommer	<ul> <li>Präsentation des Ausbildungsbetriebes mit angemessener</li> </ul>	
neue Auszubildende einstellen möchte, wird	er gebeten, seinen	Visualisierung (z. B. Plakat oder PowerPoint)	
Ausbildungsbetrieb dort mit vorzustellen. Fra	au Meyer, die		
Personalreferentin, weist darauf hin, dass nic	ht nur sein		
Aufgabengebiet präsentiert werden soll, sono	lern das Unternehmen		
im Ganzen.			
Wesentliche Kompetenzen		Konkretisierung der Inhalte (I)	
o Informationen aus verschiedenen Quelle	n beschaffen	o betriebliche Produktionsfaktoren	
<ul> <li>Zielorientierte Präsentationsfähigkeit en</li> </ul>	twickeln	o Ziele der Unternehmungen	
○ Konstruktive Kritik äußern und berücksichtigen/annehmen		<ul> <li>Leistungsspektrum der Betriebe</li> </ul>	
o Stellen den Ausbildungsbetrieb dar unter anderem in Bezug auf o Betriebstypen/Leistungserstellung			
die			
o eingesetzten betriebswirtschaftlichen			
	Produktionsfaktoren		
<ul> <li>die Ziele der Unternehmung und</li> </ul>			
o dem Leistungsspektrum des Betri			
<ul> <li>Informations- und Kommunikationssyste</li> </ul>			
Lern- und Arbeitstechniken / Selbstregula			
o Nutzung von angemessenen Präsentationsmedien			
o Präsentations-/Reflexionsmethoden (z. B. Galeriegang/Blitzlicht)			
Beitragende Lernsituationen			
○ LF 3: Vorstellung des Modell-Unternehmens			
o LF 3: Rolle des Auszubildenden ggü. dem Kunden/der Schüler als Vertreter des Unternehmens			
Unterrichtsmaterialien / Fundstellen			
Organisatorische Hinweise			
ggf. Erkundungsauftrag im eigenen Ausbildungsbetrieb			

Neben der internen Struktur von Lernsituationen über die skizzierten Komponenten (Handlungsraum, -prozess und -ergebnis, Inhalte, Lern- und Arbeitsstrategien) war v. a. die Sequenzierung der Situationen ein zentrales Thema.

In Bezug auf die innere Struktur zeigte sich die Schwierigkeit, dass die Lehrenden sehr stark inhaltlich argumentierten. Anfänglich waren die Situationen sehr oft kleinschrittige Aufgabenstellungen, oft nur kleine Geschichten, zu denen dann Fragen gestellt wurde. Eine implizite Lehrersteuerung zeigte sich v. a. in dem Bemühen der Lehrkräfte, über strukturierende Fragen den "Weg" der Schüler von der Geschichte in die Fachtheorie zu lenken.

Der Steuerungskreis und v. a. die Schulleitung der beiden Berufskollegs sah hier ein Problem für die pädagogische Schulentwicklung. Es ging ihnen strategisch betrachtet darum, die Sicht der Lehrkräfte auf ihre pädagogische Praxis zu ändern. So sollten die Schüler - dies war gleichsam die Programmatik der Schulleitungen für die zukünftige Bildungsgangarbeit -Schüler und Schülerinnen stärker darin unterstützen, Probleme selbst zu erkennen. Dies wurde dann gewissermaßen auch als Grundsatz für die Bildungsgangarbeit formuliert und in den Dialog mit den beteiligten Lehrkräften eingebracht. Lernsituationen sollten daher offene auf die berufliche Lebenswelt der Schüler und Schülerinnen bezogene Szenarien sein. Und es sollte Teil der Kompetenzentwicklung dieser Zielgruppe sein, damit diese befähigt werden, diese Szenarien zu analysieren und Probleme zu finden. Darauf bezogen sollten dann Lösungswege entwickelt werden.

Dies machte es erforderlich, die Lernsituation nicht nur als eine berufsbezogene Aufarbeitung von Inhalten zu begreifen. Vielmehr rückte damit auch die Frage der Lern- und Arbeitsstrategien in den Mittelpunkt der Lernsituation. Konkret ging es darum zu analysieren und letztlich auch zu entscheiden, welche Elaborationsstrategien, Problemlösestrategien usw. die Lernenden entfalten und somit auch entwickeln sollten.

Eine weitere Problematik der impliziten Fachorientierung zeigte sich in der konkreten Szenarioentwicklung. Anfänglich orientierten sich die Lehrenden sehr oft an fachlichen Vorstellungen. Sie suchten eine Passung für die von ihnen als relevant erachteten fachlichen Konzepten und Modellen. Dies wurde verstärkt durch Lehrbücher und durch bereits vorhandene Materialien. Es wurde hierbei – auch wiederum als Programmatik der Schulleitung – versucht, die Entwicklung der Szenarien stärker an die Lebenswirklichkeit der Schüler und Schülerinnen anzupassen. Besonders augenfällig wurde diese Problematik immer dann, wenn die Lehrkräfte konkrete Problemsituationen entwarfen. In diesen Beschreibungen gingen sie sehr oft von Führungsfragen und sehr grundlegenden konzeptionellen Problemen aus, etwa von Betriebsgründungen, strategischen Managementscheidungen usw. Hier lag das Augenmerk demzufolge darauf, nach Problemstellungen zu suchen, die im konkreten Handlungsraum eines Auszubildenden resp. einer Auszubildenden liegen.

Tabelle 5 zeigt die exemplarische Gestaltung der oben skizzierten Lernsituation:

 Tabelle 5:
 Exemplarische Gestaltungselemente einer Lernsituation

Element der H	<b>Handlungssituation</b>	Ausgestaltung in Lernfeld 1, Lernsituation 2	
Lerninhalte		betriebliche Produktionsfaktoren	
		die Ziele der Unternehmungen	
Lemmate		Leistungsspektrum der Betriebe	
		Betriebstypen/Leistungserstellung	
		Erfassen und Verstehen von Informationen	
Lern- und Arbe	eitsstrategie	Organisationsstrategien	
		Elaborationsstrategien	
		Einstiegssituation mit induktivem Zugang	
	Handlungsprozess	Problemanalyse	
		Arbeitsplan erstellen und umsetzen	
Handlungs-		Arbeitsergebnis präsentieren, reflektieren und generalisieren	
perspektive	Handlungsraum	Modellunternehmung	
	Handlungsergebnis	Generalisierte Übersicht mit inhaltlichen Kriterien einer Präsentation	
		(Generalisierte) Präsentation des Ausbildungsbetriebes mit angemessener Visualisierung (z. B.	
		Plakat oder PowerPoint)	

Im Laufe des Projekts wurde dann sichtbar, dass eine zentrale Aufgabe im Bildungsgangmanagement die Sequenzierung von Lernsituationen ist. Im Projekt wurden folgende Reihungsregeln diskutiert (siehe Tab. 6):

Tabelle 6: **Hauptformen der Sequenzierung** (nach Sloane 2009, 205 und 2010b)

Sequenzierungsform	Beschreibung
Handlungsraum (HR)	Zwei Lernsituationen werden über eine Weiterführung des Handlungsraums verbunden. Dies kann
	beispielsweise über eine Fallbearbeitung erfolgen, bei der ein idealtypisches Unternehmen einge-
	führt wird.
	→ z. B. Erweiterung des Handlungsraums
Handlungsprozess (HP)	Zwei Lernsituationen werden über den Handlungsprozess verbunden, z. B. kann eine Problem-
	stellung einer Lernsituation in einer späteren Lernsituation aufgegriffen werden, Planungsüber-
	legungen aus einer Lernsituation werden in einer späteren weitergeführt usw.
	→ z. B. Weiterführung, Ausdifferenzierung des Handlungsprozesses
	→ z. B. Verbesserung der Planungsarbeiten
Handlungsergebnis (HE)	Zwei Lernsituationen können dadurch miteinander verbunden werden, dass die in einer Lern-
	situation erarbeiteten Materialien genutzt werden oder dass auf frühere Präsentationen zurück-
	gegriffen wird.
	→ z. B. Aufgreifen früherer Ergebnisse
	→ z. B. Analyse ,alter' Dokumente
Lerninhalte (LI)	Zwei Lernsituationen können dadurch miteinander verbunden werden, dass bestimmte Inhalte aus
	einer Lernsituation in einer späteren aufgegriffen und/oder vertieft, weiterentwickelt usw. werden.
	→ z. B. Vertiefung fachlicher Modelle und Konzepte
	→ z. B. Elaboration fachlicher Zusammenhänge
Lern- und Arbeitsstrategien (LAS)	Zwei Lernsituationen können dadurch miteinander verbunden werden, dass bestimmte in einer
	Lernsituation entwickelte Lern- und Arbeitsstrategien weitergeführt oder neu zur Anwendung
	gebracht werden.
	→ z. B. Transfer von Lern- und Arbeitsstrategien
	→ z. B. Übung von Lern- und Arbeitsstrategien

Fragen einer Sequenzierung auf *makro*struktureller Ebene (= Strukturierung beispielsweise eines Bildungsgangs oder Lernfeldes über Lernsituationen) sind unmittelbar verknüpft mit einer *mikro*strukturellen Sequenzierung (= Strukturierung beispielsweise einer Lernsituation über ein Lehr-/Lernarrangement) (vgl. Eigenmann 1975, 224 zur Terminologie; vgl. ähnlich auch Sievers 1984, 323; ebenso Achtenhagen et al. 1992, 105).

Die einzelnen Lernsituationen, die teilweise einander vorbereiten, teilweise vertiefen, sollten einer Zunahme der Komplexität folgen. 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, 342 ff.; siehe auch Reetz 1984, 173 sowie Achtenhagen et al. 1992, 105).

In der konkreten Umsetzung konzentrierte sich die Arbeit dann u. E. auf zwei zentrale Reihungsfragen:

- (1) Wie kann die sachlogische Reihung in eine Sequenz der Lernsituationen sinnvoll aufgenommen und folgend zwischen den beteiligten Lernfeldern und berufsübergreifenden Fächern abgestimmt werden?
- (2) Wie gelingt es, die Verantwortung für die Steuerung der Lernprozesse sukzessive von den Lehrkräften auf die Schüler und Schülerinnen zu verlagern?

### Ad (4) – Lehr-Lern-Arrangements (Planung Ebene 3)

Auf der Ebene 3 geht es um die konkrete Umsetzung in Form von Unterrichtsreihen. Dies ist ein zweiter Schritt gegenüber der Entwicklung von Lernsituationen. Oft wird die Lernsituation mit dem Lehr-/Lernarrangement gleichgesetzt. Wir sind jedoch der Meinung, dass dies explizit getrennt werden muss. Eine Lernsituation ist ein Lerngegenstand, genau genommen ein offenes Szenario mit Bezügen zu fachlichen Inhalten und einem impliziten Problembezug. Sie ist, wie oben gezeigt wurde, immer auch eine Aufforderung, Probleme zu erkennen.

Solche Lernsituationen sind u. E. in Lehr-/Lernarrangements umzusetzen. Ein solches Arrangement thematisiert weitergehende didaktische Fragestellungen, von denen an dieser Stelle aus Platzgründen nur zwei explizit thematisiert werden sollen:

- (1) Durch das Lehr-/Lernarrangement wird die Lernsituation in einen größeren normativen Kontext eingebunden.
- (2) Im Lehr-/Lernarrangement stellt sich weitergehend die Frage nach der Kontextualisierung und Dekontextualisierung von Wissen sowie von Lern- und Arbeitsstrategien, allgemein von Kompetenzen.

### Normativer Kontext der Bildungsgangarbeit

Lernsituationen sind aufgrund ihrer konkreten Ausrichtung oft in der Gefahr, den Arbeitsprozess zum Bildungsziel zu machen. Wenn etwa im kaufmännischen Bereich eine Problemsituation thematisiert wird wie das Einholen von Lieferangeboten und die Auswahl des besagten Angebots, besteht zumindest implizit das Problem, dass die sachgerechte Bewältigung der Aufgabe als zentrales Ziel des Unterrichts definiert wird. Tatsächlich aber hat diese Lernsituation eine spezielle Funktion innerhalb des Ausbildungsjahres, welches konkret mit der Frage zusammenhängt, welche Kompetenzen insgesamt gefördert und entwickelt werden sollen. So gesehen stellt sich die Frage nach dem Beitrag der Lernsituation und der inkorporierten Problemstellung für die Kompetenzentwicklung der Lernenden. Dies kann auf der Ebene des Jahresplanung (Ebene 1 und 2) betrachtet werden, muss aber auf der Ebene der Unterrichtsplanung und -umsetzung auch wieder aufgegriffen werden, und zwar konkret in Überlegungen, was insgesamt mit der Lernsituation gemacht werden soll und wie man über die Bearbeitung der Lernsituation durch den Schüler und die Schülerin hinaus sicherstellt, dass sich Kompetenzen entwickeln. Hierzu gehört dann auch die Frage der Diagnose von Kompetenzen.

#### Kontextualisierung – Dekontextualisierung

Damit wird die Dekontextualisierung zu einer zentralen Fragestellung auf der Ebene 3. Wenn man dies nicht in den Blick nimmt, besteht die Gefahr, dass der Unterricht mit offenen Lernsituationen zu einem "Es geschieht etwas"-Lernen wird. Dies ist u. E. auch einer der Gründe, warum Lehrkräfte immer wieder auf Fachstrukturen zurückgreifen wollen, da diese ihnen zumindest die Gewähr geben, die Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler auf verbindliche Strukturen hin fixieren zu können.

Tatsächlich stellt sich aber die sehr anspruchsvolle Aufgabe, das situierte Wissen, welches sich Lernende in Lernsituationen erarbeiten, zu verallgemeinern. Dies ist letztlich das Problem, wie man eine fallbasierte Lösung in ein allgemeines Lösungsprinzip überführt. Anders gewendet: Wie wird aus kasuistischem Wissen systematisches Wissen?

Dabei geht es auch um die Dekontextualiserung von Lern- und Arbeitsstrategien. 10

Die oben angesprochene Mikro- und Makrosequenzierung ist in diesem Sinne als 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 einem der Autoren dieses Beitrags vorgeschlagene "Phasierung" mit "Phasen zur Erarbeitung systematischen Wissens ..., die auf die jeweiligen Lernsituationen aufsetzen" und die gegebenenfalls durch "fachvermittelnde Phasen" zu ergänzen sind (Sloane 2007, 491 f.). Eine solche Dekontextualisierung kann innerhalb einer Lernsituation erfolgen, jedoch auch organisatorisch "zwischen" Lernsituationen verankert sein (vgl. Dilger/Sloane 2007c, 45 f.).

Mikrosequentiell erfolgt bei der Orientierung an der vollständigen Handlung in einer didaktisch ausdifferenzierten Form so eine Abfolge von konkret (= praxisrelevante Situation) über abstrakt (= Dekontextualisierung) zu re-konkret (= Vertiefung und/oder Transfer) (vgl. Dörner 1982, 138 f.; siehe auch Sievers 1984, 343 ff.). Eine Dekontextualisierung findet sich dann innerhalb der Lernsituation.

Hier kann man sich durchaus zwei Varianten vorstellen: ein deduktives und ein induktives Vorgehen. Dies wurde in einer vorausgehenden Studie erprobt (siehe Krakau 2011, 9-12). Abbildung 6 zeigt in diesem Sinne die prototypische Mikrosequenz der Lernsituationen eines Bildungsgangs als Konstruktionsmodell mit induktivem oder deduktivem Zugang.

Die konkrete unterrichtliche Umsetzung einer Dekontextualisierung kann unterrichtsmethodisch durch die Erstellung von beispielsweise Tafelbildern, Tabellen, Mind- oder Concept-Maps, Wiki-Einträgen, Referaten nach (oder auch vor) der Situation, Informationsblättern oder Handouts etc. erfolgen. Diese Phase sollte mit möglichst geringen Interventionen des oder der Lehrenden durch einzelne Lernende oder die Lerngruppe erfolgen.

Die Rekontextualisierung kann methodisch beispielsweise über die Thematisierung der tatsächlichen oder möglichen Anwendung in Ausbildungsbetrieben oder in lebensweltlichen Kontexten, von Trends und Szenarien der Branche oder über die Bearbeitung von Vertiefungsaufgaben erfolgen. In dieser Phase sollten Lehrkräfteinterventionen möglichst zurückhaltend erfolgen, die Lernenden sollten möglichst eigenständig agieren.

<sup>...</sup> es sei ausdrücklich darauf hingewiesen, dass eben nicht nur Fachkompetenzen kontextualisiert und dekontextualisiert werden, sondern alle Teilkompetenzen der beruflichen Handlungskompetenz hier in Betracht kommen.

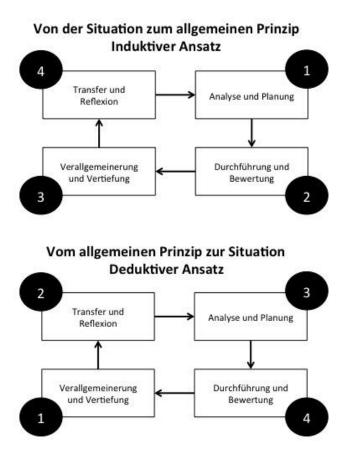


Abbildung 6: Induktive und deduktive Mikrosequenz (erweitert nach Krakau 2011, 12)

Ein nachhängendes Problem dieser Art der Unterrichtsforschung ist letztlich die fehlende Bereitschaft, über Misserfolge zu sprechen. Letztlich werden vermeintliche Erfolge dargestellt und in Form von Best Practice-Wissen angeboten. Dies hat sicherlich eine orientierende Funktion. Doch oft wäre zu fragen, ob die nicht erzählten Geschichten über die Dinge, die nicht direkt funktioniert hatten, nicht auch einen Stellenwert haben und wichtig sein können, um Zusammenhänge sowie Grenzen des jeweiligen Vorgehens aufzuzeigen.

Aber das ist wohl auch eher Interesse der Forschung, die immer auch Grenzen des jeweiligen Wissens aufzeigen will. Damit geht die Überlegung zurück von den Produkten der Praxis zu den Erkenntnissen, dem Wissenszuwachs in der Forschung.

### 5 Wissensgenese

Dieter Euler (2014a+b) sieht den Ertrag von Designforschung darin, dass Design-Prinzipien aufgearbeitet werden. Damit ist ein didaktisches Regelwissen gemeint, welches aus den Erfahrungen eines Designprojekts generiert wird. Eine solche Vorstellung ist wohl auch dem hier präferierten Ansatz immanent, dass in Designstudien als Einzelfallprojekten Strukturwissen ausdifferenziert wird.

Letztlich bleibt ja zum Teil unklar, welche semantische Struktur Design-Prinzipien haben. Man kann darunter ggf. quasi-nomologische Aussagen der Form verstehen: ,Vom Einfachen zum Schweren!' U. E. ist der Gesamtzusammenhang jedoch komplexer. Zum einen müssen immer, Strukturbeschreibungen' vorgenommen werden. In der vorliegenden Einzelfallstudie werden eine ganze Reihe solcher Strukturbeschreibungen angeboten,

- o zu Lernsituationen,
- o zum selbst regulierten Lernen,
- zur Bildungsgangdidaktik usw.

Auf der Grundlage dieser Strukturbeschreibungen wurden in den Workshops Arbeitsprojekte vereinbart, die zur Umsetzung eben dieser Strukturen beitragen sollten. Diese Strukturen wurden in einem Dialog verhandelt. In diesem Zusammenhang wurden dann auch Prinzipien i. S. Eulers thematisiert, so

- das fading-out i. S. einer Rücknahme der Lehrersteuerung und einer Zunahme der Selbststeuerung durch die Lernenden,
- o die Verbindung von thematischer Sequenz (inhaltliche Vor- und Nachläufer) und handlungslogischer Sequenz,
- die Verlagerung der Problemstellung von einer expliziten Aufgabenstellung des Lehrers in das Szenario der Lernsituation als implizite narrative Geschichte, die die Lernenden analysieren müssen,
- die Verbindung von selbst reguliertem Lernen mit selbst reguliertem Lernen im Konzept der vollständigen Handlung,
- o die Prinzipien zur Kontextualisierung und Dekontextualisierung von Kompetenzen u. v. m.

Jenseits dieser Prinzipien lassen sich schließlich auch Problemstellungen lokalisieren, die nicht wirklich vollständig behoben werden konnten, die einerseits Ausdruck von Problemen auf der konkreten schulischen Handlungsebene sind und somit auch in den Bereich der pädagogischen Schulentwicklung gehören. Man könnte sie also als Probleme der Praxis etikettieren. Sie sind aber zugleich auch relevante Fragestellungen, die in weiteren Einzelprojekten angegangen werden sollten. Hierzu gehören:

- (i) Das Denken in Jahresplänen und übergreifenden Sequenzierungen, die auf eine Kompetenzentwicklung der Lernenden zielen, fällt den Lehrkräften schwer. Im Arbeitsprozess wurde immer wieder eine Singularisierung der Arbeit beobachtet. Einzelne Lehrkräfte, aber auch Arbeitsgruppen konzentrierten sich immer wieder ausschließlich auf einzelne Unterrichtsstunden und verloren den Bildungsgang aus den Augen. Dies führt im Unterrichtsalltag dann zur Segmentierung von Unterrichtseinheiten.
- (ii) Es wurde gerade anfänglich versucht, für den Bildungsgang zielgruppenadäquates Material zu entwickeln, welches die konkrete berufliche Arbeitssituation der Schüler und Schüle-

rin einbezog. Eine besondere Problematik war u. E., dass die Lehrkräfte sich in ihrer Unterrichtsarbeit auf Material bezogen, welches eher für Groß- und Industriebetriebe entwickelt worden war, während ihre Schüler überwiegen in kleineren und mittleren Betrieben tätig waren. Die Beispiele und z. T. auch die fachlichen Fragestellungen waren oft unpassend im Hinblick auf die Lebenspraxis der Lernenden. Die notwendige Passung von Material(entwicklung) und Lebenswelt war ein explizites Ziel der Workshops. Dies sollte sich vorrangig in der Konstruktion von Lernsituationen zeigen. Die Publikation von Schulbüchern störte diese Entwicklungsarbeit nachhaltig und führte dazu, dass die Lehrkräfte ihre Entwicklungsarbeiten den Schulbüchern anpassten.

(iii) Es fiel vielen Lehrkräften schwer, sich aus den sozialisierten fachlichen Strukturmodellen zu lösen. Ohne hier die an anderer Stelle mehrfach schon geführte Diskussion um Fachlichkeit in der kaufmännischen Ausbildung neu zu entfachen, kann doch festgehalten werden, dass es sich hierbei oft nicht um domänenspezifische resp. um fachwissenschaftliche Strukturen, sondern oft eigentlich um tradierte fachdidaktische und über Lehrbücher vermittelte Strukturvorstellungen des kaufmännischen Denkens und Handelns handelte. Die Lehrkräfte entzogen sich zuweilen einer empirischen Überprüfung der Relevanz dieses Wissens für die Lebensgestaltung der Schüler und Schülerinnen.

Besonders deutlich wurde diese Haltung an den schreibtechnischen Themen. So sind einerseits Textverarbeitung, ergonomisches Schreiben u. ä. in dem Bildungsplan gegenüber den Vorläuferberufen herausgenommen worden. Trotzdem gab es ein gewisses Beharren auf die Notwendigkeit dieser 'Fächer' und den Versuch, dies auch weiterhin in die Lernsituationen zu integrieren.

- (iv) Bereits oben haben wir die Projektstruktur mit u. a. direktem Einbezug der Schulleitung dargestellt. Die Schulleitungen beider beteiligten Berufskollegs haben auch an den Workshops nahezu durchgängig teilgenommen. Diese Präsenz und die damit verbundene Bedeutung des Projektes hat einerseits in allen Phasen die Umsetzung deutlich wahrnehmbar gefördert. Besonders ausgeprägt zeigte sich dies bei für die Bildungsgänge neuen Zugängen, beispielsweise der Einführung und Entwicklung einer Bildungsgangkonzeption oder der Einführung konkreter Evaluationsverfahren. Andererseits führte das Engagement der Schulleitungen aber nicht selten auch zu Hemmnissen bei bis hin zu Provokationen durch einzelne Akteure der Arbeitsgruppen.
- (v) Eng damit verknüpft zeigte sich auch die "Katalysatorfunktion" solcher schulischen Entwicklungsprojekte für die Personalentwicklung. Insbesondere auf der mittleren schulischen Leitungsebene kam es im Spannungsfeld von gerade beschriebenen fachlich sozialisierten Strukturmodellen und Ansprüchen lernfeld- und damit kompetenzorientierter Bildungspläne zu intensiven Diskursen zwischen den unterschiedlichen Arbeitsebenen der Schulen.
- (vi) Für die Kompetenzentwicklung der Lehrkräfte zur Analyse und Entwicklung lernfeldstrukturierter Curricula erwies sich eine intensive und mehrphasige Reflexion der erstellten curricularen Handlungsprodukte als gleichermaßen hilfreich wie auch notwendig. Als Refle-

www.bwpat.de

xionsinstanzen fungierten zunächst die externen Akteure der Forschungsseite, zunehmend ging dies aber in eine diskursive interne Planung über.

(vii) Ausdrückliches Ziel des Projektes war auch die Implementation von Evaluationsverfahren zur Beobachtung und Beschreibung der Kompetenzentwicklung der Lernenden. Es bestand großes Interesse der Schulleitungen, unterschiedliche entsprechende Instrumente einzusetzen – thematisiert wurden das Paderborner Lerntableau, gestufte Aufgaben und Journal-/Portfolioarbeit sowie das Lehrerlogbuch (siehe näher Dilger/Sloane 2007b). Die Bildungsgangteams standen dem durchgehend weitaus zurückhaltender gegenüber. Dies zeigte sich in der Projektfolge auch beim nicht immer reibungslosen Einsatz des Paderborner Lerntableaus.

### 6 Schlussbemerkung: methodologisch-methodische Rückbesinnung

Wir haben versucht, in unserem Beitrag zu zeigen, wie dialogische Forschung funktioniert. In unserer Konzeption ist didaktische Theorie immer eine Situierung von Wissen in der Weise, dass es auf Situationen appliziert ist. Eher skizzierend und sehr verdichtet haben wir die phänomenologischen Grundlagen angerissen (vgl. zusammenfassend Sloane 2017a). Uns kam es v. a. darauf an, transparent zu machen, wie diese Arbeiten konkret vor Ort ablaufen und welche Texte hierbei entstehen.

Hier konnten wir immer nur exemplarisch arbeiten, da die Textfülle in solchen Entwicklungsprojekten sehr groß ist. Dies ließ auch nicht zu, dass wir verschiedene Entwicklungsstadien der Texte aufzeigen können. Dies allein ist ein interessanter Aspekt, zeigt sich doch an der Folge von einzelnen Texten einer Gruppe, wie sich diese Gruppe entwickelt hat und wie sich die auf die Problemstellungen der Gruppe bezogenen Lösungsansätze entwickeln. Dies fließt implizit ein, kann aber nicht vollständig dokumentiert werden.

Im Endeffekt geht es uns darum, Wissen zu generieren, welches über den Einzelfall hinaus eine anleitende Funktion für die Gestaltung didaktischer Prozesse hat. Es ist, wie eingangs schon erwähnt, eine müßige Frage, ob dies echte Forschung, harte Theorie oder was auch immer ist. Es ist u. E. das Pendant der Sozialwissenschaft zur Technologie der Ingenieurwissenschaft. Es handelt sich um gestaltungsorientierte Forschung, die zu einem Wissen über mögliche Gestaltungen von pädagogischen Prozessen unter Hinzunahme bildungstheoretischer Begründungen beiträgt.

So gesehen begründet es u. E. erziehungswissenschaftliche Theorien.

#### Literatur

Achtenhagen, F. et al. (1992): Lernhandeln in komplexen Situationen. Neue Konzepte der betriebswirtschaftlichen Ausbildung. Wiesbaden.

BüroMKfAusbV (2013): Verordnung über die Berufsausbildung zum Kaufmann für Büromanagement und zur Kauffrau für Büromanagement vom 11. Dezember 2013 (BGBl. I, 72, 4125).

Carey, B. (2015): Psychology's fears confirmed: Rechecked studies don't hold up. In: New York Times, CLXIV, H. 56971 (28.08.2015), A1.

Czycholl, R. (1996): Handlungsorientierung in der beruflichen Bildung. In: Bonz, B. (Hrsg.): Didaktik der Berufsbildung. Stuttgart, 113-131.

Danner, H. (1989): Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. 2. Aufl. München/Basel.

Dilger, B./Sloane, P. F.E. (2007a): Die wirklich vollständige Handlung – Eine Betrachtung des Handlungsverständnisses in der beruflichen Bildung unter dem Fokus der Selbstregulation. In: Horst, F.-W./Schmitter, J./Tölle, J. (Hrsg.): Wie Mosel Probleme löst. Lernarrangements wirksam gestalten. Paderborn, 66-103.

Dilger, B./Sloane, P. F. E. (2007b): Das Wesentliche bleibt für das Auge verborgen, oder? Möglichkeiten zur Beobachtung und Beschreibung selbst regulierten Lernens. In: bwp@ – Ausgabe 13. Online: <a href="http://www.bwpat.de/ausgabe13/dilger\_sloane\_bwpat13.pdf">http://www.bwpat.de/ausgabe13/dilger\_sloane\_bwpat13.pdf</a> (08.02. 2018).

Dilger B./Sloane, P. F. E. (2007c): 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.

Dilger, B./Sloane, P. F. E. (2009): Erfahrungen der wissenschaftlichen Begleitung zu der Rolle der Lehrkräfte. In: Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (Hrsg.): segel-bs Handreichung – Selbstreguliertes Lernen verändert die Schule. München, 32-39.

Dilger, B./Sloane, P. F. E. (2012): Kompetenzorientierung in der Berufsschule. Handlungskompetenz in den Versionen der Handreichungen der KMK zur Entwicklung lernfeldorientierter Lehrpläne. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 41, H. 4. 32-35.

Dilger, B./Sloane, P. F. E./Tiemeyer, E. (Hrsg.) (2007): Selbstreguliertes Lernen in Lernfeldern – Band I: Konzepte, Positionen, Projekte im Bildungsgang Einzelhandel. Beiträge im Kontext des Modellversuchs segel-bs, NRW. Paderborn.

Dörner, D. (1982): Lernen des Wissens- und Kompetenzerwerbs. In: Treiber, B./Weinert, F. E. (Hrsg.): Lehr- und Lernforschung. Ein Überblick in Einzeldarstellungen. München/Wien/Baltimore, 134-148.

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.

Euler, D. (2014a): Design-Principles als Kristallisationspunkt für Praxisgestaltung und wissenschaftliche Erkenntnisgewinnung. In: Euler, D./Sloane, P. F. E. (Hrsg.): Design-Based Research. Stuttgart, 97-112.

Euler, D. (2014b): Design-Research – a paradigm under development. In: Euler, D./Sloane, P. F. E. (Hrsg.): Design-Based Research. Stuttgart, 15-41.

Euler, D./Pätzold, G. (2010): Selbstgesteuertes und kooperatives Lernen in der beruflichen Erstausbildung (SKOLA) – Abschlussbericht des Programmträgers. Bochum/Freiburg.

Gadamer, H. G. (1972): Wahrheit und Methode. 3. Aufl. Tübingen.

Gilbert, D. T. et al. (2016): Comment on "Estimating the reproducibility of psychological science". In: Science, 351, I. 6277, 1037-1039.

Giersberg, G. (2017): Wie die Realität ist und wie sie sein sollte. Der Streit zwischen normativer und empirischer Betriebswirtschaftslehre bricht abermals auf. In: FAZ, 68, H. 151 (03.07.2017), 16.

Klafki, W. (1998): Die geisteswissenschaftliche Pädagogik – Leistungen, Grenzen, kritische Transformation. In: Klafki, W: Erziehung – Humanität – Demokratie. Erziehungswissenschaft und Schule an der Wende zum 21. Jahrhundert. Neun Vorträge. Marburg. Online: <a href="http://archiv.ub.uni-marburg.de/sonst/1998/0003/k03.html">http://archiv.ub.uni-marburg.de/sonst/1998/0003/k03.html</a> (07.02.2018).

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.

Krakau, U. (2011): Veränderungen in der schulischen Curriculumarbeit: Lernfelder schulisch implementieren. In: bwp@ Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011. Online: http://www.bwpat.de/ht2011/ft19/krakau\_ft19-ht2011.pdf (10.02.2018).

Küting, K. et al. (2013): Saarbrücker Plädoyer für eine normative theorie- und praxisbezogene Betriebswirtschaftslehre. In: Der Betrieb, 66, H. 38, 2097-2099.

MSW – Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2014): Kauffrau für Büromanagement – Kaufmann für Büromanagement. Vorläufiger Bildungsplan – Fachklassen des dualen Systems der Berufsausbildung – Fachbereich: Wirtschaft und Verwaltung. Düsseldorf.

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

Sartre, J.-P. (1974): Autor und Leser. In: Hohendahl, P. U. (Hrsg.): Sozialgeschichte und Wirkungsästhetik. Frankfurt a. M., 166-185.

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. (1992): Modellversuchsforschung. Überlegungen zu einem wirtschaftspädagogischen Forschungsansatz. Köln.

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

Sloane, P. F. E. (2006): Modellversuchsforschung. In: Rauner, F. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. 2. Aufl. Bielefeld, 658-664.

- Sloane, P. F. E. (2007): Bildungsgangarbeit in beruflichen Schulen ein didaktischer Geschäftsprozess? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 103, H. 4, 481-496.
- Sloane, P. F. E. (2010a): Prozessbezogene Bildungsgangarbeit in der kaufmännischen Bildung ein Designprojekt zur Sequenzierung. In: Seifried, J. et al. (Hrsg.): Lehr-Lern-Forschung in der kaufmännischen Berufsbildung Ergebnisse und Gestaltungsaufgaben. Stuttgart, 27-48.
- Sloane, P. F. E. (2010b): Berufsbildungsforschung im geisteswissenschaftlichen Paradigma. In: Nickolaus, R. et al. (Hrsg.): Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn, 367-373.
- Sloane, P. F. E. (2013): Prozessorientiertes Bildungsgangmanagement zur Implementation kompetenzorientierten und selbst regulierten Unterrichts in einem schulübergreifenden Bildungsgang. Unveröffentlichtes Arbeitspapier. Paderborn/Dortmund.
- Sloane, P. F. E. (2014): Wissensgenese in Design-Based-Research Projekten. In: Euler, D./ Sloane, P. F. E. (Hrsg.): Design-Based Research. Stuttgart, 113-139.
- Sloane, P. F. E (2017a): 'Where no man has gone before!' Exploring new knowledge in design-based research projects: A treatise on phenomenology in design studies. In: Educational Design Research, 1, H. 1. Online: http://dx.doi.org/10.15460/eder.1.1.1026 (02.01.2018).
- Sloane, P. F. E. (2017b): Unbekannte Praxis Über die Schwierigkeit einiger Forscher, die Welt zu verstehen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 113, H. 3, 355-365.
- Sloane, P. F. E./Krakau, U. (2009): Prozessbezogenes Bildungsgangmanagement zur Förderung selbst regulierten Lernens: Konzeptionelle Grundlagen und praktische Beispiele. In: Die berufsbildende Schule, 61, Teil 1: H. 2, 42-48. Teil 2: H. 3, 75-80.
- Soeffner, H.-G. (1986): Handlung. Szene. Inszenierung. Zur Problematik des "Rahmen-Konzeptes bei der Analyse von Interaktionsprozessen". In: Soeffner, H.-G. (Hrsg.): Auslegung des Alltags der Alltag der Auslegung. Zur wissenschaftssoziologischen Konzeption einer sozialwissenschaftlichen Hermeneutik. Frankfurt a. M., 140-157.
- Soeffner, H.-G. (1989): Hermeneutik. Zur Genese einer wissenschaftlichen Einstellung durch die Praxis der Auslegung. In: Soeffner, H.-G. (Hrsg.): Auslegung des Alltags Alltag der Auslegung. Zur wissenssoziologischen Konzeption einer sozialwissenschaftlichen Hermeneutik. Frankfurt a. M., 98-139.
- Stratenwerth, W. (1988): Handlung und System in Modellen der Wirtschaftspädagogik und Wirtschaftsdidaktik dargestellt am Beispiel eines Strukturmodells der Lernsituation. In: Twardy, M. (Hrsg.): Handlung und System. Beiträge zum 2. Symposium Fachdidaktik Wirtschaftswissenschaften vom 21. Mai bis 23. Mai der Universität zu Köln. Düsseldorf, 123-138.
- Zabeck, J. (1988): Was leistet die Handlungsforschung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik insbesondere im Hinblick auf die Lösung didaktischer Fragen? In: Twardy, M. (Hrsg.): Handlung und System. Beiträge zum 2. Symposium Fachdidaktik Wirtschaftswissenschaften vom 21. Mai bis 23. Mai der Universität zu Köln. Düsseldorf, 79-96.

zugeordnet.

### Zitieren dieses Beitrages

Krakau, U./Sloane, P. F. E. (2018): CUI BÜMA – Ein schulübergreifendes Designprojekt der Lehrkräftequalifizierung zur Curriculumentwicklung und -implementation in einem schulübergreifenden Bildungsgang. In: *bwp*@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 33, 1-32. Online: <a href="http://www.bwpat.de/ausgabe33/krakau\_sloane\_bwpat33.pdf">http://www.bwpat.de/ausgabe33/krakau\_sloane\_bwpat33.pdf</a> (15-03-2018).

### Die Autoren



Dipl.-Ök. UWE KRAKAU

Berufskolleg für Technik und Gestaltung der Stadt Gelsenkirchen Overwegstr. 63, 45881 Gelsenkirchen berufskolleg@btg-ge.de
www.btg-ge.de



Prof. Dr. PETER F. E. SLOANE

Universität Paderborn Warburger Str. 100, 33098 Paderborn lehrstuhl.sloane@campus.upb.de www.upb.de/sloane