Tade Tramm, Marc Casper

Lernfeldübergreifende Kompetenzdimensionen als gemeinsamer Gegenstand curricularer Entwicklungsarbeit von Praxis und Wissenschaft

Der Beitrag thematisiert den Zusammenhang pragmatischer Curriculumentwicklung und theoriebezogener Elaboration curricularer Entscheidungsgrundlagen aus der Perspektive der wissenschaftlichen Begleitung eines Berliner Projekts zur kooperativen Erarbeitung eines Lernfeldcurriculums für den neugeordneten Beruf der Kaufleute für Büromanagement. Im Schnittpunkt von Pragmatik und Theoriebildung steht hierbei ein System von lernfeldübergreifenden Kompetenzdimensionen, das einerseits zur unmittelbaren Verständigung über den curricularen Zielhorizont dient und andererseits ein breites Spektrum wissenschaftlich zu bearbeitender Fragen aufwirft. Damit wird ein Modell des Zusammenwirkens von Praxis und Theorie skizziert, das nicht einem Entwickler-Anwender-Dualismus folgt, sondern deren gemeinsames Interesse an einer rationalen Aufklärung und Gestaltung curricularer Praxis in den Mittelpunkt stellt.

1 Problemstellung und Zielsetzung

Wenn Sie Freunde zu einem dreigängigen Abendessen einladen, könnte die Frage fallen: „Was kochst du?“ Antworten Sie darauf „Vorspeise – Hauptspeise – Nachspeise“, so ist niemand klüger. Diese Antwort ist offenkundig inhaltsleer und für den interessierten Gast nicht befriedigend. Der Grund dafür liegt in ihrer Abstraktheit, also darin, dass jeder der drei Begriffe durch nur wenige Merkmale definiert ist und unzählige konkrete Ausprägungen zulässt. Vollends zum Fiasko führen würde diese unzureichende Information im Kontext einer kooperativen Handlung, wenn sie etwa die Verständigungsgrundlage zweier Köche oder zwischen Koch und Einkäufer sein sollte.

Erfolgreiches Handeln benötigt klare Zielvorstellungen. Erst auf dieser Grundlage kann eine durchdachte Strategie entwickelt werden. Dies gilt insbesondere dann, wenn es um gemeinsames Handeln geht, und es gilt noch stärker, wenn dies ein Handeln im Auftrag ist. Letzteres war Lehrerhandeln schon immer: Lehrerinnen und Lehrer haben einen gesellschaftlichen Bildungs- und Erziehungsauftrag, sie sind in diesem Sinne Agenten des Staates. Aber auch kooperatives Handeln zeichnet den Lehrerberuf in zunehmendem Maße

aus – insbesondere im berufsbildenden Bereich und dort besonders im Lernfeldunterricht. Dabei geht es nicht primär um Formen des Team-Teaching, sondern vor allem um die gemeinsame Planung von Unterricht und um verbindliche Absprachen im Lehrerteam, mit parallel unterrichtenden Kolleginnen und Kollegen oder mit denen, auf deren Unterricht man aufbauen will oder die in anschließenden Lernfeldern unterrichten (vgl. Steinemann 2008).

Wenn die Kultusministerkonferenz in den Rahmenlehrplänen für den Lernfeldunterricht formuliert, dass das Ziel dualer Berufsausbildung die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz sei und dass sich „Handlungskompetenz in den Dimensionen von Fachkompetenz, Selbstkompetenz und Sozialkompetenz“ entfalte (KMK 2013, S. 4), so kommt dies der abstrakten Menüfolge *Vor-, Haupt- und Nachspeise* schon sehr nahe. Ähnliche Formulierungen finden sich auf allen curricularen Planungsebenen, vom Rahmenlehrplan bis zur Planung einzelner Unterrichtseinheiten, sofern diese überhaupt schriftlich fixiert sind. Der Orientierungswert solcher Aussagen für curriculares und didaktisches Handeln ist offenbar sehr begrenzt. Tatsächlich scheinen sie in den meisten Fällen eher der Legitimation curricularer Entscheidungen gegenüber Dritten zu dienen als einer Verständigung der Akteure darüber, welche Ziele mit dem eigenen Unterricht verfolgt werden (vgl. z. B. König 1983).

Dass Unterrichtsziele nicht aus abstrakten Bildungszielen logisch „abgeleitet“ werden können, dass sie auch nicht administrativem „Dezisionismus“, „diffuser Tradition“ oder individueller Beliebigkeit überlassen werden dürfen, war eine der bedeutenden Einsichten der Curriculumdiskussion der 1970er- und 1980er-Jahre. Stattdessen sollten diese Entscheidungen über Bildungsziele und -inhalte in rationalen Diskursen getroffen und legitimiert werden und so „in Formen eines rationalen gesellschaftlichen Konsens“ (Robinsohn 1967, 31) gehoben werden – so das Programm Saul B. Robinsohns, das als konkretes Projekt wohl gescheitert ist, aber keinesfalls als Anspruch an curriculare Rationalität aufgegeben werden sollte.

Curriculare Entwicklungsarbeit ist ein mehrdimensionaler Verständigungsprozess von hoher Komplexität. Dies wird nirgendwo so deutlich wie bei der Umsetzung des Lernfeldkonzepts. Sie betrifft Entscheidungen darüber, welche Lernergebnisse in Form von Kompetenzen, Erkenntnissen oder Haltungen angestrebt werden sollen, mit welchen Lerngegenständen sich die Lernenden auseinandersetzen sollen und welche methodischen Arrangements dafür geeignet sind. Jede dieser drei Basisdimensionen (Intention, Thematik, Methodik) enthält in sich weitere didaktische Gestaltungsbereiche. Die Frage nach den systematischen Begründungszusammenhängen solcher curricularen Entscheidungen verweist auf eine weitere Dimension curricularer Entwicklungsdiskurse: Hier geht es um die jeweilige Bedeutung und die spezifische Wechselwirkung von Situationsprinzip, Wissenschaftsprinzip und Persönlichkeitsprinzip (vgl. Tramm/Reetz 2010) sowie um die damit verbundenen theoretischen und empirischen Klärungsbedarfe.

Schließlich ist dieser Verständigungsprozess über mehrere hierarchische Planungs- und Entscheidungsebenen organisiert. Er beginnt bei der Rahmenlehrplanarbeit der KMK (in Abstimmung mit der Arbeit an der Ausbildungsordnung), führt ggf. noch über den

einschlägigen Bildungsplan des Bundeslandes zu den Planungsgremien und Arbeitsgruppen der jeweiligen Schule und dort von der Bildungsgangkonferenz über Jahrgangskonferenzen bis hin zur Abstimmung im Lernfeldteam. Verständigung heißt aus der Perspektive der Schule dann einerseits, nach vorne blickend, Orientierung für das eigene didaktische Handeln zu gewinnen und heißt andererseits, rückblickend, sich deutend, verstehend und möglichst auch kritisch mit den Vorgaben und deren Begründungsstruktur auseinanderzusetzen.

Vor diesen Hintergründen basiert dieser Beitrag auf folgenden Überlegungen:

- Berufliche Schulen müssen sich im Zuge der Umsetzung des Lernfeldkonzepts zu Zentren der Curriculum- und Unterrichtsentwicklung herausbilden,
- diese Herausforderungen sind nur kooperativ zu bewältigen,
- sowohl für die Curriculumarbeit selbst als auch für die kooperativen Arbeitsstrukturen müssen Verfahren und Standards entwickelt und erprobt werden und
- hierbei sollte wissenschaftliche Expertise genutzt werden, wie dies etwa im Rahmen einer wissenschaftlichen Begleitung möglich ist.

Für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik wird hierin die Chance gesehen, Formen einer entwicklungsorientierten Forschung umzusetzen, bei denen aus einem Prozess gemeinsamer Praxisgestaltung heraus praxisbezogene wissenschaftliche Konzepte und Modelle erprobt und weiterentwickelt werden können. Diese Konzepte und Modelle stehen im Schnittfeld praktischen und wissenschaftlichen Interesses: Sie sollen gleichermaßen dazu geeignet sein, den Lehrerinnen und Lehrern Orientierung im täglichen praktischen Handeln zu ermöglichen und den Gegenstandsbereich durch wissenschaftliche Forschung zu strukturieren, forschungsleitende Fragestellungen zu generieren und die Ergebnisse wissenschaftlicher Forschung auf den Praxiskontext rückzubeziehen.

Erfahrungen, Möglichkeiten und Herausforderungen einer derartigen entwicklungsorientierten Forschung sollen hier im Rahmen des Projekts „KaBueNet“ dargestellt und diskutiert werden, in dem seit 2013 zunächst sieben Berliner Oberstufenzentren unter wissenschaftlicher Begleitung des IBW Hamburg die Einführung des neugeordneten Berufs Kaufmann/-frau für Büromanagement gemeinsam gestalten (z. B. Tramm/Naeve-Stoss 2016). Am Beispiel dieses Versuchs soll gezeigt werden, wie der Anspruch der Kompetenzorientierung im Lernfeldcurriculum aus einer entwicklungspädagogischen Perspektive aufgenommen und konstruktiv entfaltet werden kann. Die Notwendigkeit einer Konkretisierung und strukturierten Ausdifferenzierung der angestrebten Kompetenzen (bzw. Kompetenzziele) steht dabei am Anfang der Argumentation und führt im ersten Schritt zum Konstrukt der *Kompetenzdimensionen*. Auf dieser Ebene wirken Situations-, Wissenschafts- und Subjektbezug in der curricularen Begründung zusammen, wie im Folgenden am konkreten Beispiel einer Kompetenzdimension gezeigt wird. Zugleich wird deutlich, wie über die Perspektive der Kompetenzdimensionen die individuelle Kompetenzentwicklung über die Lernfelder hinweg in den Blick kommt und wie dann auf dieser Grundlage didaktische Sequenzierungsüberlegungen greifen.

Wir verstehen KaBueNet als Anwendungsfall einer evaluativ-konstruktiven Curriculumforschung, die Praxisentwicklung und Erkenntnisgewinnung eng aufeinander bezieht (vgl. Tramm 1992; 1996). Der Bezug zum Ansatz und den Ansprüchen dieses methodologischen Konzepts soll abschließend umrissen werden.

2 Der pragmatische Kontext: Anlage und Arbeitsstrategie der kooperativen Curriculumentwicklung im Projekt KaBueNet

Bei der Neuordnung von dualen Ausbildungsberufen stehen Berufsschulen vor der Herausforderung, den Unterricht für ganze Bildungsgänge auf der Grundlage sehr abstrakter und damit bewusst offener Rahmenrichtlinien neu zu gestalten. Bei der letzten Neuordnung der Büroberufe lagen zudem weniger als zwölf Monate zwischen der offiziellen Bekanntmachung der neuen Ordnungsmittel und dem ersten Schultag des neuen Ausbildungsberufs „Kaufmann/-frau für Büromanagement“ (KfBM). Um diesen kurzen Vorlauf bestmöglich zu nutzen, bot sich Kooperation an. So gründete sich in Berlin das Netzwerk *KaBueNet* zur curricularen Entwicklung des Berufs (vgl. www.kabuenet.de). Beteiligt hieran waren und sind alle Berliner Oberstufenzentren (= berufliche Schulen), an denen der neue Beruf ausgebildet wird, sowie das Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Universität Hamburg als wissenschaftliche Begleitung.

Aufgabe und Ziel des Netzwerks ist die Entwicklung eines gemeinsamen, im kollegialen Diskurs erarbeiteten Curriculums. Da die Vorgängerberufe noch nicht nach Lernfeldern, sondern nach Fächern geordnet waren, trat neben die berufsschulische Gestaltung der neuen Ausbildung auch die Herausforderung eines für die Beteiligten neuen didaktischen Konzepts. Die wissenschaftliche Begleitung wurde u. a. hinzugezogen, um in das Lernfeldkonzept einzuführen und um ihre Erfahrungen mit der Gestaltung und Implementation lernfeldorientierter Curricula aus ähnlichen Projekten (*Culik, EvaNet, Eara, Lerne*MFA*) konstruktiv einzubringen. Das Berliner Netzwerk verständigte sich darauf, die in jenen Projekten mehrfach erprobte und überarbeitete Arbeitsstrategie der Hamburger Kompetenzmatrix zu verfolgen. Diese ist andernorts mit verschiedenen Schwerpunkten beschrieben (Casper 2016; Tramm/Naeve-Stoss 2016; Tramm/Krille 2013a und b), hier soll der Fokus auf dem Aspekt der Kompetenzdimensionen liegen.

Die grundlegenden Annahmen des Hamburger Modells einer kooperativen Curriculumentwicklung sind folgende:

(1) Die curricularen Vorgaben des Lernfeldkonzepts sind nicht direkt umsetzbar, sondern müssen in einem *komplexen Interpretations- und Planungsprozess durch die Schulen* bearbeitet werden;

(2) dazu muss im ersten Schritt eine *curriculare Analyse* dieser Richtlinien im Spannungsfeld von Berufs-, Wissenschafts- und Subjektbezug erfolgen, damit die intentionale Ausrichtung und die inhaltliche Verankerung der intendierten Lehr-Lern-Prozesse geklärt werden kann;

(3) die grundlegende intentionale Ausrichtung des Bildungsganges kann sich nicht aus der Summe lernfeldbezogener Intentionen ergeben, sondern umgekehrt ist zunächst nach den *Intentionen des Bildungsganges insgesamt* zu fragen, bevor die Lernfelder als Medien eines darauf bezogenen Bildungsganges ins Spiel kommen. Arbeits- und Geschäftsprozesse sowie betriebliche und berufliche Probleme haben damit im curricularen Zusammenhang eine Doppelfunktion. Sie sind Referenzpunkte bei der Rekonstruktion der curricularen Absichten der KMK und bei der darauf basierenden curricularen Analyse und sie sind Lerngegenstände, auf die bezogen und an denen entlang berufliches Lernen, berufliche Kompetenzentwicklung oder besser *berufliche Bildung* sich vollzieht;

(4) die arbeitsteilig-isolierte Ausarbeitung von Lernfeldern reicht also für ein kompetenzorientiertes Curriculum nicht aus. Bei einem rein lernfeld- und geschäftsprozessorientierten Lehrplan würden zwar prozessbezogene Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten ausgebildet. Eine *ganzheitliche, subjektorientierte Entwicklung beruflicher Kompetenzen über die Lernfelder hinweg* wird jedoch vernachlässigt, wenn Lernfelder für sich isoliert betrachtet werden.

Es bedarf damit einer zweiten Achse, die quer zu allen Lernfeldern mitgedacht werden muss, einer Struktur von **Kompetenzdimensionen,** die sich aus dem eingangs angesprochenen Kompetenzverständnis ableitet. Die Dimensionen der Fach-, Sozial- und Selbstkompetenz müssen für den konkreten Beruf konzeptuell ausdifferenziert und spezifiziert werden, um auf dieser Grundlage zu strukturierten Zielklärungen gelangen zu können.

Diese Reflexion und Zielklärung müsste von den Kollegien der Berufsschulen im Rahmen einer schulnahen Curriculumentwicklung geleistet werden. Dies wird mit einigem Recht oft als zwar grundsätzlich notwendig und sinnvoll, aber doch auch als „theoretisch“ und fern der konkreten alltäglichen Unterrichtspraxis erlebt. Lehrerinnen und Lehrer sind zudem für diese grundlegende Curriculumarbeit weder hinreichend qualifiziert, noch werden in aller Regel die dafür erforderlichen zeitlichen Ressourcen bereitgestellt (z. B. Kremer/Sloane 2000).

Ein spezifisches pragmatisches Problem ergibt sich daraus, dass der oben skizzierten deduktiven curricularen Begründungslogik *von der final angestrebten beruflichen Kompetenz zum Beitrag der einzelnen Lernfelder* einerseits das Hemmnis entgegensteht, dass diese finale Kompetenz in den Rahmenlehrplänen nirgendwo formuliert wird – dort finden sich immer nur lernfeldbezogene Kompetenzaussagen höchst zweifelhafter formaler Qualität – und dass andererseits von den Kollegien nicht erwartet werden kann, dass sie diese im Grunde notwendige curriculare Grundlagenarbeit *beiläufig* erledigen oder die konkrete lernfeldbezogene Planungsarbeit zurückstellen, bis diese Grundsatzfragen (von wem auch immer) bearbeitet sind.

Im Hamburger Curriculummodell ist deshalb ein zweidimensionaler iterativer Entwicklungsprozess vorgesehen, bei dem die Klärung der curricularen Zielsetzung parallel zur Planung und Ausarbeitung der Lernfelder erfolgt. Die curricularen Ziele werden dabei nicht als administrative Vorgaben gesehen, sondern als diskursiv auszuarbeitender, pragmatischer

Zielhorizont, der aus zwei Perspektiven und Arbeitszusammenhängen heraus weiter ausgearbeitet wird:

- In der Entwicklungsarbeit an den einzelnen *Lernfeldern* werden systematisch Reflexionen über den Zielhorizont dieser Lernfelder angeregt, bei denen die Frage nach der spezifischen Funktion des jeweiligen Lernfeldes im curricularen Gesamtzusammenhang den Ausgangspunkt bildet. Dabei ist zu bedenken, auf welche Lernergebnisse vorheriger Lernfelder das jeweilige Lernfeld aufbaut und welche der folgenden Lernfelder die Lernprozesse des aktuellen aufgreifen und weiterführen.
- Abgesetzt davon wird in einer *Arbeitsgruppe Kompetenzdimensionen*, in der Vertreterinnen und Vertreter aller beteiligten Schulen mitwirken, systematisch daran gearbeitet, den Zielhorizont des gesamten Bildungsganges zu klären und zugleich evaluativ die aus der Lernfeldarbeit entstandenen Zielorientierungen der einzelnen Lernfelder zu rekonstruieren, aufeinander zu beziehen und so kritisch-konstruktive Rückmeldungen in die Lernfeldarbeit zu geben.

Im Folgenden wird das hierbei zur Geltung kommende Verständnis von *Kompetenzdimensionen* geklärt.

3 Das Konzept der lernfeldübergreifenden Kompetenzdimensionen im Hamburger Curriculummodell

Das Konzept der Kompetenzdimensionen versteht sich als „technologische Hypothese" im Sinne Mario Bunges (1967; vgl. dazu auch Achtenhagen 1984), d. h. als pragmatisches Konzept, dessen Anspruch dahingeht, sich im praktischen Handeln als wirksam und nützlich zu erweisen. Dieser formale Anspruch zielt darauf ab, die argumentative Komplexität des curricularen Entscheidungsfeldes grundsätzlich zu erhalten und zugleich durch eine Strukturierung des didaktischen Zielhorizonts Komplexität so weit zu reduzieren, dass rationale curriculare Diskurse möglich und in der Unterrichtspraxis wirksam werden können (vgl. Tramm 1992, S. 35 ff.).

Konzeptuell stellen Kompetenzdimensionen einen Versuch der Ausdifferenzierung des Kompetenzmodells von Roth (1971) dar, das auch der Begrifflichkeit der KMK zugrunde liegt (vgl. hierzu Gillen 2006, S. 89 ff.). Der darin verwendete Kompetenzbegriff rekurriert auf das generische Kompetenzverständnis nach Chomsky (1970), wie es in Deutschland vor allem von Habermas (1971) und Volpert (1974) rezipiert und durch Reetz und Witt (1974) in den berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskurs eingeführt wurde: *Kompetenz* wird danach verstanden als ein endliches Elementen- und Regelsystem, aus dem heraus die unendliche Oberflächenstruktur menschlicher Performanz (Sprache, Handlung, Verhalten) erzeugt werden kann. Roths Unterscheidung in Sach-, Sozial- und Humankompetenz als Grundlage sach-, sozial- und werteinsichtigen menschlichen Verhaltens scheint uns in der Abwehr inflationärer Erweiterungen des Kompetenzspektrums (Methodenkompetenz, Problemlöse-

kompetenz, Europakompetenz u. v. a., vgl. Geissler/Orthey 2002) tragfähig und zugleich konkretisierungs- und differenzierungsbedürftig, um in konkreten Domänen Handlungs- und Urteilsfähigkeit fördern zu können. Als solche Konkretisierungen und Ausdifferenzierungen des Roth'schen Modells verstehen wir unsere Kompetenzdimensionen.

Für den Bereich der kaufmännischen Berufsausbildung haben wir an anderer Stelle ein kaufmännisches Kompetenzdimensionenmodell begründet (Tramm 2014), das in einer weiterentwickelten Variante auch den Ausgangspunkt der Kompetenzdimensionenarbeit im Projekt KaBueNet darstellte und zu der hier vorgestellten Ausprägung weiterentwickelt wurde.

Kurz gefasst können Kompetenzdimensionen als curriculare Zielaspekte verstanden werden, die sich auf spezifische Leistungs- und Anforderungsbereiche beruflicher Tätigkeit und beruflichen Lernens beziehen. Dabei rekurrieren wir auf die Vorstellung, dass spezifischer beruflicher Performanz jeweils mentale Leistungen zugerechnet werden können, die wiederum auf Wissen im weitesten Sinne beruhen (vgl. Blömeke u. a. 2015, S. 7). Kompetenzdimensionen können darauf begründet werden, dass in ihnen vergleichbare mentale Leistungen zusammengefasst werden, und/oder mentale Leistungen, die sich auf eine sinnvoll abgrenzbare, gleichartige Wissensbasis beziehen lassen. In jedem Fall geht es darum, dass die Entwicklung und didaktische Förderung dieser Leistung und/oder dieser Wissensbasis als ein kumulativer Prozess vorstellbar ist, der einer bestimmten Entwicklungslogik unterliegt und dem eine bestimmte didaktische Instruktions- oder Förderlogik zu applizieren ist. Auch wenn dieses Modell mit psychologischen Modellvorstellungen operiert, erhebt es dafür keinen Realgeltungsanspruch. Zentrales Bewährungskriterium ist die Zweckmäßigkeit dieser Modellierung im curricularen Planungszusammenhang.

Es geht also darum,

- sinnvoll abgegrenzte Teilbereiche oder Aspekte des beruflichen Kompetenzerwerbs zu identifizieren, voneinander abzugrenzen und in einem *berufsspezifischen Kompetenzdimensionenmodell* zusammenzuführen;
- bezogen auf jede dieser Kompetenzdimensionen *spezifische Lernziele für die gesamte Ausbildung* zu formulieren, wobei der besondere Beitrag der Berufsschule im Verhältnis zum Lernort Betrieb herauszustellen ist;
- bei den Curriculumentwickelnden und den Unterrichtenden diese *Kompetenzdimensionen in den unterschiedlichen Planungshorizonten handlungsleitend zu machen*. Das bedeutet, dass ihnen bei der Ausarbeitung und Umsetzung der einzelnen Lernfelder bewusst wird, welche Kompetenzdimensionen jeweils im Vordergrund stehen und was darauf bezogen geleistet werden soll. Es bedeutet weiterhin, dass ihnen bei der Ausarbeitung der Lernfelder klar ist, auf welchen spezifischen Kompetenzstand aus vorherigen Lernprozessen sie im Regelfall aufbauen können und welche nachfolgenden Lernfelder umgekehrt die Kompetenzen aus diesem Lernfeld weiter fördern werden. In diesem Sinne ermöglicht das kognitive und kommunikative Konstrukt der Kompetenzdimensionen die Umsetzung eines Spiralcurriculums, wie es von der KMK explizit intendiert ist;

- die Idee der arbeits- und geschäftsprozessorientierten Gestaltung der Lehr-Lern-Prozesse in den Lernfeldern mit einer *auf das lernende Subjekt bezogenen Perspektive der intendierten Kompetenzentwicklung* über die Lernfelder hinweg zu verbinden.

4 Das Kompetenzdimensionenmodell in KaBueNet – eine exemplarische Konkretisierung aus pragmatischer Perspektive

Auf der Grundlage dieser Überlegungen und im Anschluss an die Vorarbeiten aus den genannten Vorgängerprojekten wurde in KaBueNet im Rahmen einer schulübergreifenden Lehrerarbeitsgruppe eine Kompetenzstruktur mit acht Kompetenzdimensionen und 36 Subdimensionen erarbeitet. Diese soll nachfolgend kurz skizziert und an einem Beispiel konkretisiert werden. Die folgende Liste (Abbildung 1) zeigt die acht Kompetenzdimensionen mit ihren jeweiligen Subdimensionen im Überblick (www.kabuenet.de[1]), die gemäß Abbildung 2 über die 13 Lernfelder hinweg verfolgt werden.

Abbildung 1: **Kompetenzdimensionen und Subdimensionen aus dem Projekt KaBueNet**

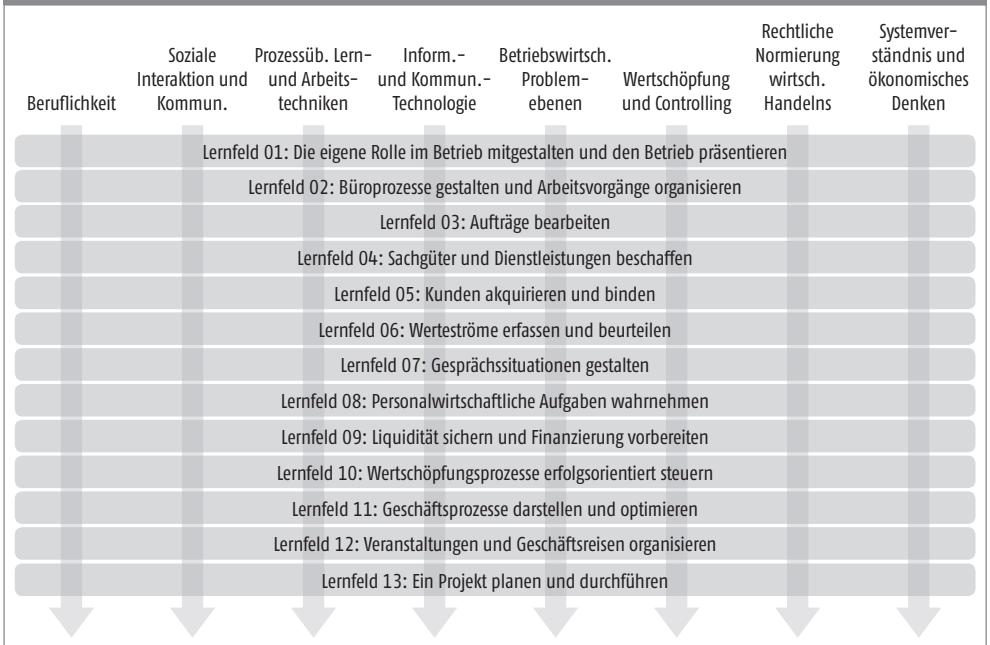
Kompetenzdimension	Zugehörige Subdimensionen
(IBB) Beruflichkeit	Berufliche Identität und Berufsrolle Berufsethos Gesundheitsförderung Berufliche Bildung und Berufsperspektiven
(SIK) Soziale Interaktion und Kommunikation	Gestalten beruflicher Gesprächssituationen Kooperieren im Team Interkulturelle Kompetenz Schriftliche berufliche Kommunikation
(PLA) Prozessübergreifende Lern- und Arbeitstechniken	Arbeitshandeln effektiv organisieren Informationen erschließen, aufbereiten und nutzen Selbstständig lernen Kaufmännisch rechnen
(IUK) Informations- und Kommunikationstechnologie	Textverarbeitungssoftware Tabellenkalkulationssoftware Präsentationssoftware Geschäftsprozessoptimierung Datenbanken ERP-Systeme Computer- und Kommunikationssysteme

1 Die curricularen Ergebnisse des Projekts KaBueNet sind zu großen Teilen auch für Außenstehende einsehbar, sofern Sie sich mit Ihrer E-Mail auf der Webseite www.kabuenet.de registrieren lassen. Die hier zitierten Texte finden Sie über den Pfad „Curriculare Ergebnisse“ > „Kompetenzdimensionen“.

Fortsetzung Abbildung 1

Kompetenzdimension	Zugehörige Subdimensionen
(BWP) Betriebswirtschaftliche Problemebenen	Logistikprozesse Markt- und Kundenorientierung Finanzierung und Investition Personalwirtschaft Organisation Bürowirtschaft
(WUC) Wertschöpfung und Controlling	Wertschöpfungsprozesse verstehen Finanzbuchhaltung und Jahresabschluss Kosten- und Leistungsdenken Liquidität und Finanzplanung
(REN) Rechtliche Normierung	Rechtsverständnis und Rechtsstruktur Vertragsrecht Gesellschaftsrecht Arbeitsrecht Schutzrechte
(SYV) Systemverständnis und ökonomisches Denken	Das System Unternehmung in seiner Umwelt verstehen Verantwortliches kaufmännisches Denken und Handeln

Abbildung 2: **Lernfeld-Kompetenzdimensionenmatrix aus dem Projekt KaBueNet**



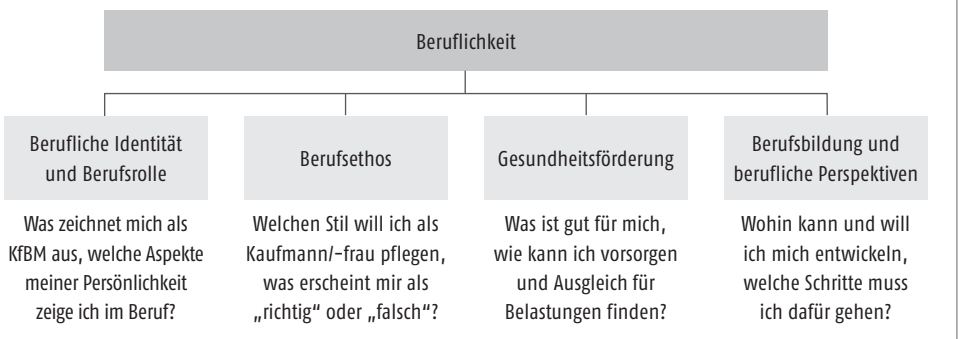
Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an www.kabuenet.de

In diesen Dimensionen wurden jeweils Ziele für die gesamte Ausbildung formuliert, die zusammengenommen das Spektrum kaufmännischer Kompetenz in diesem Beruf abbilden sollen. Die komplexitätsreduzierende Funktion dieser Kompetenzdimensionen wollen wir am Beispiel der Dimension *(IBB) Beruflichkeit* und einer ihrer Subdimensionen veranschaulichen. Die Zielformulierung für den Bereich *(IBB) Beruflichkeit* für die gesamte Ausbildung lautet wie folgt:

> „Die Schülerinnen und Schüler (SuS) sind bereit und in der Lage, in der Berufsausbildung und im Berufsleben Verantwortung für sich selbst und für ihr Handeln zu übernehmen sowie ihr berufliches Handeln zielgerichtet, selbstbewusst und verantwortlich zu gestalten. Sie haben eine positive Einstellung zu ihrem Beruf entwickelt und können darin liegende Entwicklungspotenziale für sich erkennen und wahrnehmen. Mit ethischen Herausforderungen können sie rational und reflektiert umgehen. Sie haben die Notwendigkeit erkannt, für ihr körperliches und seelisches Wohlbefinden auch im Beruf Sorge zu tragen und handeln entsprechend."

Jede Kompetenzdimension in KaBueNet wurde, wie oben gezeigt, in weitere Subdimensionen mit eigenen (Teil-)Zielformulierungen in Bezug auf Leitfragen aus der subjektiven Perspektive der Auszubildenden unterteilt. Für *(IBB) Beruflichkeit* ergibt sich folgende Unterteilung in Subdimensionen:

Abbildung 3: **Subdimensionen der Kompetenzdimension (IBB) Beruflichkeit**



Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an www.kabuenet.de

Als Beispiel soll hier die Subdimension *(IBB) Beruflichkeit 3: Gesundheitsförderung* weiterverfolgt werden. Deren Kompetenzziel für die gesamte Ausbildung wiederum lautet:

> „Die Auszubildenden erkennen die Notwendigkeit, neben den speziellen tätigkeitsbezogenen Anforderungen auch Gesundheitsfaktoren und ergonomische Gesichtspunkte zu berücksichtigen und tragen für sich selbst Sorge, indem sie ihre Tätigkeit so gestalten,

dass sie weder körperlich noch seelisch in Mitleidenschaft gezogen werden. Sie kennen Möglichkeiten zur aktiven Erhaltung und Förderung der Gesundheit, um ihren Beruf langfristig und zufrieden ausüben zu können und handeln entsprechend.

Sie können hohes Arbeitsengagement mit dem eigenen Wohlbefinden in Einklang bringen. Sie können aktiv durch Mitgestaltung des Betriebsklimas, der Arbeitsprozesse und des Arbeitsplatzes zur Gesundheitsförderung beitragen."

Ausgehend von dieser normativen Verständigung im Projekt wurde in einem iterativen Prozess geklärt,

a) nach welcher *Entwicklungslogik* die Ausbildung von Kompetenz in diesem Bereich plausibel modellierbar ist und
b) welche Lernfelder *besondere situative Herausforderungen und Möglichkeiten* in Bezug auf diese Kompetenzsubdimension bieten.

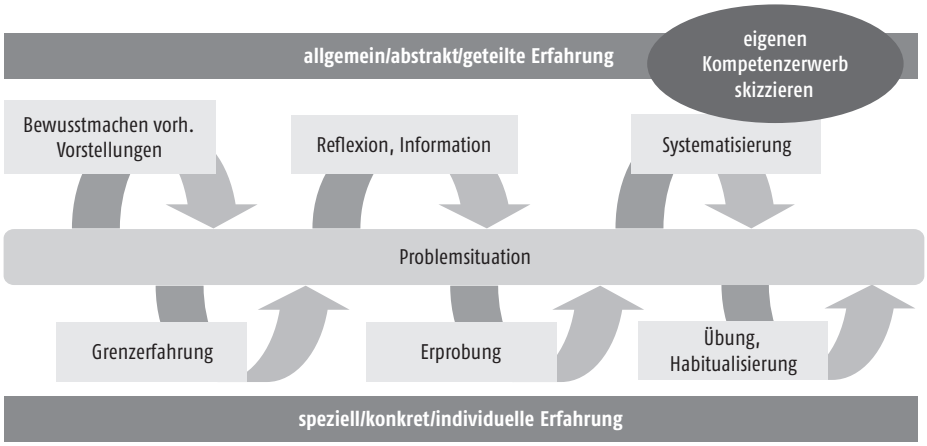
Iterativ ist dieser Prozess in dem Sinne, dass beide Frageperspektiven simultan verfolgt werden, dass die Lösungen zunächst vorläufig sind und dann in Prozessen der Abstimmung aufeinander bezogen werden.

Die Frage nach der theoretischen Modellierung von Kompetenzentwicklungsprozessen verweist auf eine wesentliche Annahme des Kompetenzdimensionenmodells. Dieses geht nämlich davon aus, dass die Entwicklung unterschiedlicher Kompetenzdimensionen und ihrer Subdimensionen nicht in stets gleicher Weise stattfindet, sondern verschiedenen entwicklungs- und lernpsychologischen Mustern folgt, was seinen Ausdruck nicht zuletzt auch in unterschiedlichen didaktischen und instruktionalen Prinzipien findet. So schien es den Projektbeteiligten unmittelbar plausibel, dass die Entfaltung sozial-kommunikativer Kompetenzen (wie in Dimension SIK) eher über die reflexive Auseinandersetzung mit sozialen Herausforderungen und eigenem kommunikativen Handeln erfolgen sollte, während die Ausbildung von Softwarekompetenzen (wie in Dimension IUK) oder von Erkenntnissen und Fähigkeiten im Bereich der Kostenrechnung (wie in Dimension WUC) sich eher an Prinzipien kumulativen kognitiven Lernens und entsprechenden instruktionalen oder fachdidaktischen Konzepten orientiert.

Im Projektzusammenhang wurden unterschiedliche psychologische Entwicklungsmodelle und didaktische Sequenzierungskonzepte gesichtet und mit den beteiligten Lehrkräften auf ihr Erklärungs- und Gestaltungspotenzial in Bezug auf die konkreten Kompetenzdimensionen hin analysiert. Anschließend erfolgte eine erste Verständigung darauf, welche Modelle den jeweiligen Kompetenzdimensionen zugrunde gelegt werden sollten.

Bezogen auf die Kompetenzsubdimension *Gesundheitsförderung* verständigte sich die Arbeitsgruppe auf eine Modellierung, die Elemente der Programmatik „Subjektiver Theorien" sensu Groeben u. a. (1988) mit dem Konzept der Entwicklungsaufgaben nach Havighurst (1953) kombiniert.

Abbildung 4: **Entwicklungsmodell für die Kompetenzsubdimensionen Gesundheitsförderung**



Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Groeben u. a. (1988)

Hiernach entwickelt sich die Fähigkeit zur Förderung der eigenen Gesundheit als Teil der Selbstkompetenz im Zusammenspiel von konkreter individueller Erfahrung und verallgemeinerter, im Medium der Sprache und Begriffe geteilter Erfahrung. Eine Grenzerfahrung führt zu Reflexion und Information, die wiederum die Erprobung und spätere Systematisierung von Handlungsalternativen anregt.

Vor diesem Hintergrund kann die Frage (b) nach den besonderen Herausforderungen und Potenzialen einzelner Lernfelder auch als Suche nach Entwicklungsaufgaben oder zumindest subjektiv ähnlich bedeutsamen Konflikten, Dilemmata oder Problemen interpretiert werden, die im Problem- und Prozesszusammenhang der einzelnen Lernfelder enthalten sein können.

Eine pragmatische Annäherung an diese Frage spiegelt die folgende Übersicht der Subdimension *Gesundheitsförderung* über die Lernfelder der Kaufleute für Büromanagement wider. Hierin sind die Zielformulierungen angegeben, die von den Entwicklern der jeweiligen Lernfelder formuliert und der Subdimension *(IBB) Beruflichkeit 3: Gesundheitsförderung* zugeordnet wurden.

Abbildung 5: **Schwerpunktlernfelder der Subdimension Gesundheitsförderung**

LF	Kompetenz	Wissensbasis
01	– kein Schwerpunkt –	
02	Die SuS erkennen, dass gesunde Ernährung und Bewegung zur Erhaltung der Gesundheit wichtig ist. Die SuS verstehen, dass die Gestaltung des Arbeitsplatzes und -raumes unter ergonomischen Gesichtspunkten zum Ziel hat, die Arbeitsbedingungen so zu gestalten, dass ein körperlich schonendes Arbeiten und eine langfristige Sicherstellung der Gesundheit ermöglicht werden. Sie sind in der Lage, ihren Arbeitsplatz und -raum nach ökologischen, ergonomischen und rechtlichen Aspekten zu gestalten, um ihre Leistungsfähigkeit zu optimieren. Die SuS erkennen, dass geregelte Pausenzeiten zur Regeneration nötig sind. Die Schüler kennen die Auswirkungen von Stress auf die Gesundheit und können Vermeidungsstrategien beschreiben. Sie kennen psychische Faktoren (Mobbing, schlechtes Betriebsklima etc.), die sich negativ auf die Gesundheit auswirken und sie wollen aktiv dazu beitragen, diese Faktoren zu vermeiden bzw. zu verbessern. Sie kennen Möglichkeiten zur Stressvermeidung.	Bürodrehstuhl, Tisch, Bildschirmarbeitsplatz, Klima, Beleuchtung, Lärm, Farbe, Raumgrößen gesetzliche Pausenregelungen laut ArbZG Zeitmanagement
03	– kein Schwerpunkt –	
04	– kein Schwerpunkt –	
05	– kein Schwerpunkt –	
06	Die SuS erkennen, dass ihre und die Gesundheit der anderen Mitarbeiter und auch der Geschäftspartner ein immaterielles Gut ist, das bei der Rechnungslegung nicht berücksichtigt wird und dennoch auf mittlere Sicht den Geschäftserfolg beeinflusst. Die SuS können ihre Konzentrationsfähigkeit einschätzen und bei Bedarf Maßnahmen zur Konzentrationssteigerung ergreifen.	Immaterielle Güter, Aussagegrenzen der Bilanz Konzentrations- und Entspannungstechniken
07	Die SuS entwickeln individuelle Strategien, mit deren Hilfe sie sich von ihrer Beraterrolle distanzieren. Sie wenden Techniken an, die es ihnen ermöglichen, mit Emotionen umzugehen, ohne sich und den Gesprächspartnern zu schaden. Sie erkennen, dass das eigene Wohlbefinden Einfluss auf die erfolgreiche Ausübung des Berufs hat.	Strategien zum Umgang mit Stress/Druck „Burnoutprophylaxe“
08	– kein Schwerpunkt –	
09	– kein Schwerpunkt –	
10	Die SuS erkennen, dass ihre und die Gesundheit der anderen Mitarbeiter/-innen und auch der Geschäftspartner/-innen ein immaterielles Gut ist, das bei der Rechnungslegung nicht berücksichtigt wird und dennoch diese auf mittlere Sicht beeinflusst. Sie verstehen, dass Maßnahmen zur Gesundheitsförderung der Mitarbeiter für das Unternehmen sinnvolle Investitionen darstellen. Sie sind bereit und in der Lage entsprechend Ansprüche an die Unternehmung argumentativ auch mit ökonomischen Gründen zu vertreten.	Kosten, die durch die KLR nicht berücksichtigt werden (Gesundheitsbereich). Sind alle Kosten messbar? Produktivität, Krankheitsquote, Berufs- und Arbeitszufriedenheit
11	– kein Schwerpunkt –	
12	– kein Schwerpunkt –	
13	Die SuS erkennen die Gefahr der Doppelbelastung (z. B. in der Matrixorganisation), wenn in einem Projekt neben der Routinetätigkeit gearbeitet wird. So erkennen sie, dass ein gutes Projektmanagement entlastend und stressreduzierend ist.	

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an www.kabuenet.de

Die Orientierung an diesem Modell hat schließlich didaktische Konsequenzen: So gestalteten die Lehrenden in KaBueNet Lernaufgaben und Lernmittel, die an ausgewählten Problem-

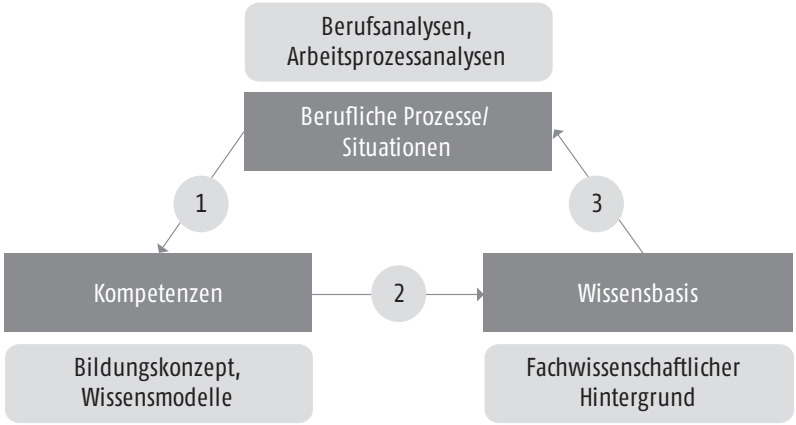
situationen eine eingehende und strukturierte Reflexion anregen, beispielsweise in Lernfeld 2 über einen Stresstest als Anlass für Lehrer-Schüler-Gespräche und einen strukturierten Reflexionsauftrag zur ergonomischen Einrichtung des eigenen Arbeitsplatzes als Lernaufgaben.[2] Für Letzteres empfahlen wir als wissenschaftliche Begleitung ein Schema für strukturierte Reflexion (Korthagen/Meyer 2002, S. 66), welches wir selbst in der Lehrerbildung an der Universität Hamburg einsetzen. In Anlehnung daran entwickelten die Lehrenden in KaBueNet einen auf ihre Schülerinnen und Schüler angepassten Reflexionsleitfaden. Es zeigt sich auch an diesem Beispiel, wie der Zugang über Kompetenzdimensionen die Praxiserfahrungen Lehrender mit einer theoriegeleiteten Gestaltung vereint.

Die Lernfelder, die keinen Schwerpunkt auf diese Subdimension setzen, verdeutlichen den Interpretationsspielraum der Lehrenden in den Projektgruppen sowie die Absicht, curricular-didaktisch sinnvolle Akzente zu setzen (statt mit überzogenem Vollständigkeitsanspruch jedes Feld des Instruments zu füllen). Die Spalte *Wissensbasis* verdeutlicht außerdem die Strategie, von der Identifikation relevanter Kompetenzen auf das jeweils zugrunde liegende Wissen zu schließen. Im Lernfeldkonzept wird u. E. berechtigt eine Abkehr vom Primat des Fachwissens und der fachwissenschaftlichen Vollständigkeit angestrebt. Stattdessen wird aus relevanten Prozessen und Situationen erschlossen, welche Kompetenzen Individuen zur Bewährung in jenen Situationen benötigen. Erst daraus wird das notwendige Wissen begründet. Somit erfährt (Fach-)Wissen letztendlich keine Entwertung, sondern vielmehr eine subjektorientierte Legitimation und Rückkopplung an berufliche Prozesse.

Bemerkenswert ist auch die Tatsache, dass insbesondere in der Kompetenzdimension *Beruflichkeit* und ihren Subdimensionen die Spalte der Wissensbasis oft leer bleibt (vgl. hierzu die rechte Spalte in der Abbildung 5 LF 13). Hier lässt sich interpretieren, dass es Lehrenden entweder schwerfällt, das grundlegende Wissen für selbstbezogene Kompetenzen zu identifizieren – oder aber, dass es einige selbstbezogene Kompetenzen gibt, in denen *Wissen* keine zentrale Kategorie ist, sondern vielmehr *Werthaltungen* und *reflexive Prozesse* zugrunde gelegt werden müssten. Einen strukturierten Wissensaufbau zu fördern könnte eine noch unzureichende Strategie für die Entwicklung von Selbstkompetenzen sein. Damit ist erneut die Frage nach den unterschiedlichen Entwicklungslogiken unterschiedlicher Kompetenzdimensionen aufgeworfen: Während beispielsweise die Kompetenzdimension *(BWP) Betriebswirtschaftliche Problemebenen* in KaBueNet einen Großteil des vertrauten Kanons betriebswirtschaftlichen Fachwissens in dessen Fachlogik abbildet, beziehen sich Dimensionen wie *Beruflichkeit* oder *Systemverständnis* auf Kompetenz- und Wissenssysteme, die nicht nur anders geartet sind, sondern noch große Leerstellen in der zeitgenössischen Didaktik beruflicher Schulen aufwerfen. Hier wird der kooperative Prozess der Curriculumentwicklung mit seinen Prozessen der gemeinsamen Zielklärung zu einem wichtigen Interessenten wissenschaftlicher Begründung, und gleichzeitig zu deren empirischem Impulsgeber.

2 Die konkreten Lernaufgaben und -materialien können hier aus urheberrechtlichen Gründen nicht abgebildet werden, sind aber bei Interesse über die entsprechenden Projektschulen einsehbar.

Abbildung 6: **Aspekte der curricularen Analyse**



Quelle: ergänzt nach Tramm/Krille 2013a, S. 7

5 Kompetenzdimensionen als Gegenstand wissenschaftlicher Begründung und systematischer Evaluation

Es zeigt sich, dass zum derzeitigen Stand der curricularen Entwicklung bereits eine grobe Linie der Entwicklung in dieser Kompetenzdimension zu sehen ist, die jedoch noch stringenter geordnet und weiter geschärft werden müsste, um tatsächlich dem Anspruch eines Spiralcurriculums zu genügen, das auf die Unterstützung individueller Erkenntnisprozesse ausgerichtet ist. Curriculare Entwicklung in den beiden Arbeitssträngen *Lernfeldentwicklung* und *Kompetenzentwicklung* erweist sich als iterativer Prozess, der erst durch mehrfache, wenn nicht gar stetige Überarbeitung des Curriculums die erforderliche Stringenz und Qualität gewinnt. Hierzu führte die AG Kompetenzdimensionen eine umfassende Analyse durch und entwickelte Empfehlungen zur Überarbeitung des Curriculums hinsichtlich

- der Formulierung und Komplexität der einzelnen Kompetenzaussagen (Ziel: sprachlich und sachlich angemessene intendierte Lernergebnisse);
- der Zielaussagen im Kontext des Lernfeldes (Ziel: eindeutige Kompetenzschwerpunkte im Einklang mit der curricularen Funktion des jeweiligen Lernfelds) und
- der Zielaussagen in lernfeldübergreifender Perspektive (Ziel: stringente, nachvollziehbare Aufbau- und Entwicklungslogik mit theoretisch begründeter Sequenzierung).

Hier brachten wir uns, wie oben bereits angesprochen, als wissenschaftliche Begleitung impulsgebend ein und sichteten gemeinsam mit der AG Kompetenzdimensionen mögliche theo-

retische Bezüge für einzelne Kompetenzdimensionen, die dabei helfen sollten, eine Entwicklungslinie über die Ausbildung hinweg zu modellieren und schließlich sinnvolle Akzente für lernfeldsituierte Lern- und Entwicklungsaufgaben zu setzen.

Aus einer breiten Vorauswahl befand die AG Kompetenzdimensionen eine Reihe von Entwicklungsmodellen als geeignet für die Modellierung der Kompetenzentwicklung in den Kompetenzdimensionen der KfBM-Ausbildung. Die gewählten theoretischen Bezüge verdeutlichen nicht nur die je eigenen pädagogischen, didaktischen Traditionen einzelner Kompetenzdimensionen; sie verweisen auch auf deren Eigenschaft als Gegenstände aktueller berufs- und wirtschaftspädagogischer Forschung, wie die folgende Übersicht andeutet (in Erweiterung zu Tramm/Naeve-Stoss 2016, S. 65):

Abbildung 7: **Theoriebezüge der Kompetenzdimensionen**

Kompetenzdimension	Theoriebezüge	Aktuelle Beiträge
IBB: Beruflichkeit	Entwicklungsaufgaben (Havighurst 1953), Subjektive Theorien (Groeben et al. 1988), Identitätstheorie	Thole in diesem Band, Kutscha zu subjektiven Bildungsgängen (Kutscha 2009), Wicke in diesem Band
SIK: Soziale Interaktion und Kommunikation	Entwicklungsaufgaben, Subjektive Theorien, Experten-Novizen-Paradigma (Dreyfus und Dreyfus 1987), Arbeiten zur beruflichen Kommunikation von Wittmann	Heisler und Schemmer in diesem Band
PLA: Prozessübergreifende Lern- und Arbeitstechniken	Subjektive Theorien, Experten-Novizen-Paradigma	Lernhandlungsmodell (Tramm 2007); Lernstrategien, Methodencurricula
IUK: Informations- und Kommunikationstechnologie	Experten-Novizen-Paradigma	Beiträge zur ERP-Integration (Pongratz, Tramm und Wilbers 2010)
BWP: Betriebswirtschaftliche Problemebenen	Spiralcurriculum (Bruner 1982 [1960]), Elaborationstheorie (Reigeluth und Stein 1983); Capaul und Steingruber 2010	Adler et al. 2007: Prozessorientierte Wirtschaftslehre
WUC: Wertschöpfung und Controlling	Fachdidaktische Modelle, insbesondere das Konzept des Wirtschaftsinstrumentellen Rechnungswesens (Preiss und Tramm 1996)	Joost, Kripke und Tramm: Wirtschaftsinstrumentelles Rechnungswesen 2007 Burkhardt et al. (2015): Neues Rechnungswesen Kaufleute Büromanagement
REN: Rechtliche Normierung wirtschaftlichen Handelns	Spiralcurriculum, Elaborationstheorie	Kompetenzdimension rechtliche Normierung (Lesch 2007)
SYV: Systemverständnis und ökonomisches Denken	Spiralcurriculum, Elaborationstheorie, systemische Betriebswirtschaftslehre (Ulrich 1970)	Tafner, Wicke, Vollmer und Kuhlmeier in diesem Band

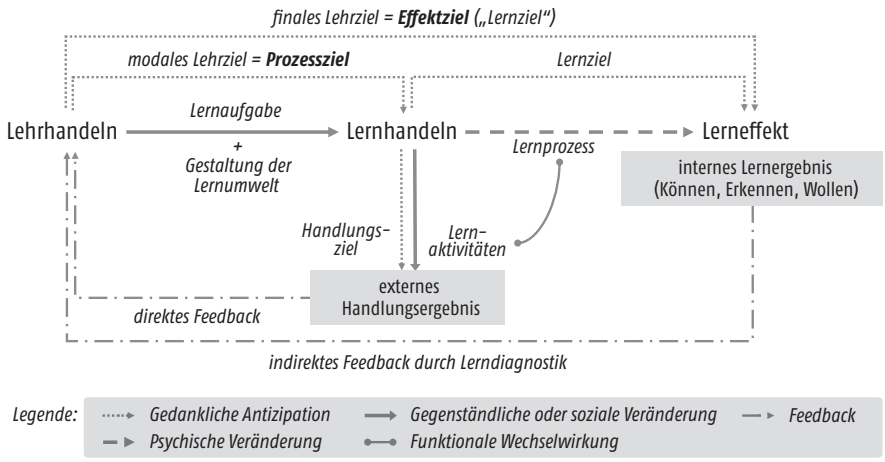
Quelle: in Erweiterung zu Tramm/Naeve-Stoss 2016, S. 65

In den Kompetenzdimensionen begegnen sich die erfahrungsbasierte Handlungslogik der Lehrenden und die theoretischen Bezüge, Traditionen und Forschungslinien *beruflicher Didaktik*. Beispielsweise findet sich auch die Fachdidaktik des Rechnungswesens in der Kompetenzdimension *(WUC) Wertschöpfung und Controlling* wieder, wenngleich Rechnungswesen als Fach nicht mehr im lernfeldorientierten Stundenplan auftaucht. Über die Kategorien der Kompetenzdimensionen können so schulische Traditionen und (aktuelle) theoretisch-didaktische Konzepte aufeinander bezogen, reflektiert und weiterentwickelt werden. Kompetenzdimensionen werden somit zum gemeinsamen Gegenstand subjektorientierter curricularer Theorie und Praxis. Die praktische Orientierung der Lehrenden in der Planungsarbeit trifft dort auf domänenspezifische Kompetenzkonzepte und empirische Forschung. Im schulnahen Diskurs entwickelte Kompetenzdimensionen wirken somit auch als Angebot, Forschung praxisrelevant zu systematisieren.

Nachdem 2017 die erste Kohorte KfBM-Auszubildender das KaBueNet-Curriculum abschließend durchläuft, gilt es, diesen ersten Stand zu evaluieren und zu überarbeiten. Aktuell darf nicht davon ausgegangen werden, dass alle curricularen Dokumente, geschweige denn der realisierte Unterricht, allen Ambitionen der Projektpartner gerecht werden. Gründe hierfür sind, wie bereits angedeutet, der geringe Vorlauf, die jeweiligen netzwerk- und schulorganisatorischen Rahmenbedingungen (Casper 2016) und die oben erläuterte grundsätzlich iterativ angelegte Arbeitsstrategie.

Aus unserer Sicht liegt der momentan größte Hebel zur didaktischen Weiterentwicklung des Unterrichts in KaBueNet in der Umsetzung der größtenteils anspruchsvollen Makroplanungen der Berliner Kolleginnen und Kollegen in Sequenzen angemessener Lernaufgaben. Um diesen Zusammenhang zu verorten, nutzen wir hier das Hamburger Lernhandlungsmodell als Struktur:

Abbildung 8: **Hamburger Modell des Lernhandelns, Version 3.0**



Quelle: Tramm/Naeve-Stoss/Casper; überarbeitet nach Tramm/Naeve 2007

Das Modell bringt die folgenden Perspektiven und Fragestellungen in einen Zusammenhang:

Abbildung 9: **Evaluationsperspektiven**

Kategorie	Lehrhandeln	Lernhandeln	Lerneffekt
Perspektive	Input, Angebot	Prozess, Nutzung	Outcome, Ergebnisse
Handlungs- und Forschungsfeld	Wahrnehmung, Akzeptanz, Einbettung der Kompetenzdimensionen in das Handeln individueller Lehrkräfte	Qualität der Lernaktivitäten, Qualität der Handlungsprodukte	Erfassung von Lerneffekten auf unterschiedlichen Ebenen; Kompetenzmessung und -beurteilung
Erhebungsansatz	Erfassung individueller Ziele und Orientierungen von Lehrenden; Analyse der curricularen Dokumente, der Lernaufgaben und der Lernumweltgestaltung; Rekonstruktion intendierter Lernhandlungen; Untersuchung der Akzeptanz der Planungsdokumente; Untersuchung zu Rahmenbedingungen und Unterstützungssystemen	Rekonstruktion und Analyse der realisierten Lernhandlungen aus Schülerperspektive	Sichtung von geeigneten Erhebungsmethoden, Vergleich der Kompetenzentwicklung mit Nicht-KaBueNet-Gruppen

Quelle: Eigene Darstellung

Aus dem Zusammenspiel dieser Perspektiven lassen sich Forschungsfragen generieren, die mit dem Fokus auf einzelne Lernfelder, vor allem aber auf einzelne Kompetenzdimensionen operationalisiert werden können und für die weitere Projektarbeit in KaBuNet Relevanz haben. Für das hier gewählte Beispiel *IBB Beruflichkeit* mitsamt der Subdimensionen *IBB 1: Berufliche Identität und Berufsrolle, IBB 2: Berufsethos, IBB: 3 Gesundheitsförderung* und *IBB 4: Berufsbildung und berufliche Perspektiven* ließe sich fragen:

- Inwieweit berufen sich Lehrende bei der Unterrichtsplanung auf die curricularen Dokumente zu *IBB Beruflichkeit*?
- Welche finalen und modalen Lehrziele formulieren Lehrende, die der Kompetenzdimension IBB zugeordnet werden können?
- Wie verankern die Lehrenden IBB-Aspekte in Lernaufgaben und Lernmitteln?
- Welche Qualität hat das Lernhandeln, das Lernende auf diese Impulse folgend ausführen?
- Wie lässt sich Kompetenzentwicklung in der Dimension IBB valide messen und berufspädagogisch sinnvoll beurteilen?
- Ist eine bessere Kompetenzwicklung in der Dimension IBB bei solchen Lernenden festzustellen, die nach dem KaBueNet-Curriculum entwickelt werden, verglichen zu vorigen und zu parallelen Kontrollgruppen?

6 Methodologische Verortung

Dieser Tagungsband steht unter der Fragestellung, wie berufliche Didaktiken allgemein und berufliche Lehr-Lern-Forschung im Besonderen zur Entwicklung beruflicher Curricula und zur Verbesserung darauf basierender Lehr-Lern-Prozesse beitragen können. Damit verbindet sich die Einschätzung, dass dies derzeit nur in unzureichendem Maße geschieht und dass insofern eine weitgehende Entkoppelung von fachdidaktisch-curricularer Forschung und curricularer Entwicklungspraxis stattfindet (vgl. dazu z. B. Euler 2007).

Wir sehen darin ein gravierendes Problem, weil wir es in normativer Hinsicht in der Tradition Robinsohns für geboten halten, dass curriculare und didaktische Entscheidungen im Berufsbildungssystem auf der Grundlage möglichst rationaler Prozeduren und Abwägungen getroffen und verantwortet werden. Damit sehen wir zugleich die Berufs- und Wirtschaftspädagogik in Forschung und Lehre in der Verantwortung. Es gilt einerseits, in Studium und Weiterbildung Lehrkräfte für eine erfahrungsoffene, wertrationale, reflexive berufliche Praxis zu qualifizieren. Zugleich gilt es, wissenschaftliche Erkenntnisse zu generieren und zu kommunizieren, die geeignet sind, derartige Reflexions-, Orientierungs- und Gestaltungsprozesse in der Praxis zu unterstützen.

Die Lernfeldinnovation an den beruflichen Schulen unterstreicht die Relevanz dieser Postulate nachdrücklich. Die Gestaltungsspielräume und damit auch die Gestaltungsverantwortung der beruflichen Schulen und ihrer Lehrkräfte sind eminent gewachsen. Wo die Voraussetzungen nicht geschaffen wurden, dieser Verantwortung gerecht zu werden, ist die Gefahr reduktionistischer Lösungen oder aber einer „Domestizierung“ der Reformimpulse nach dem Motto „alter Wein in neuen Schläuchen“ erheblich. Der Beitrag der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zur unmittelbaren Unterstützung der beruflichen Schulen bei der Bewältigung dieser Herausforderung scheint nach dem Auslaufen der BLK-Modellversuchsprogramme sehr überschaubar. Forschungsprogramme richten sich offenbar nicht nach den systemischen Unterstützungsbedarfen der Schulpraxis, sondern werden eher aus der Eigenlogik des Wissenschaftssystems und seiner Gratifikationsmechanismen heraus generiert.

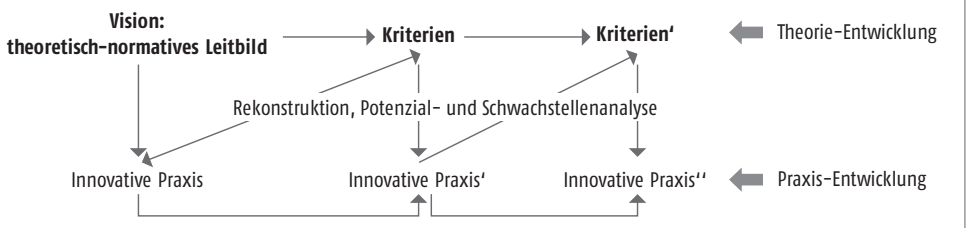
Mit diesem Beitrag wird ein Wissenschaftsverständnis vertreten, das nicht von einem Entwickler-Anwender-Dualismus im Verhältnis von Wissenschaft und Praxis ausgeht, sondern diese eher als spezifische Perspektiven oder Funktionen im gemeinsamen Bemühen um eine rationale und ethisch verantwortliche Gestaltung gesellschaftlicher Praxis versteht (zur Begründung Tramm 1996). Kriterien dieser zu entfaltenden wissenschaftlichen Rationalität gesellschaftlicher Praxis, der Wissenschaftler wie Praktiker gleichermaßen verpflichtet sein sollten, sind

- **Erfahrungsoffenheit** im Sinne einer Offenheit für *neue* Erfahrungen, die Erfahrungen *anderer* und/oder für *andere Sichtweisen* auf die bisherigen Erfahrungen;
- das aktive, systematische Bemühen um eine **Erweiterung des Erfahrungswissens** und des eigenen Handlungsspektrums im Sinne einer *kritisch-experimentellen Haltung;*

- eine grundsätzlich **kritische Haltung** gegenüber eigenem und fremdem Erfahrungswissen und daraus abgeleiteten Verallgemeinerungen und Schlussfolgerungen;
- das permanente Bemühen um ein **konsistentes, widerspruchsfreies Weltbild** und die Bereitschaft dieses im Sinne der vorgenannten Aspekte immer wieder infrage zu stellen.

Gemeinsamer Bezugspunkt von Berufs- und Wirtschaftspädagogik und Berufsbildungspraxis sind in diesem Verständnis Probleme und Gestaltungsaufgaben dieser Praxis auf den unterschiedlichen systemischen Ebenen. Von dort her sind die relevanten Forschungsfragen zu identifizieren, die Ansprüche an rationale und verantwortbare Lösungsansätze zu definieren und dort muss sich auch die Tragfähigkeit der gefundenen Lösungen erweisen.

Abbildung 10: **Integriert-iterative Theorie- und Praxisentwicklung**



Quelle: Eigene Darstellung

Das Projekt KaBueNet steht in der Tradition evaluativ-konstruktiver, fachdidaktisch akzentuierter Curriculumforschung (vgl. Tramm 1992; 1996). Curriculumforschung wird danach verstanden

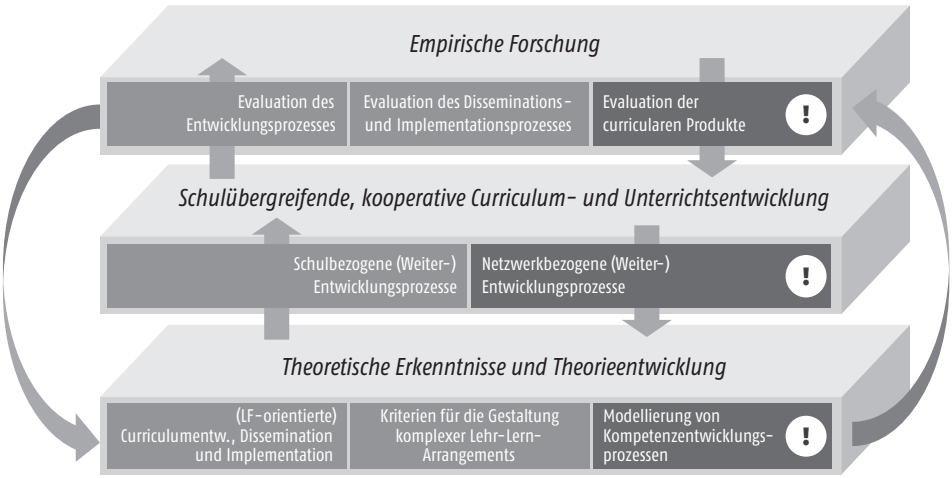
- als kooperativer Entwicklungs-, Forschungs- und Lernprozess von Wissenschaft und Praxis,
- als evolutionärer Entwicklungsprozess, der ausgewählte innovative Ansätze der Praxis aufgreift, sie auf ihr Potenzial und ihre Schwachpunkte hin analysiert und darüber Ansatzpunkte zur Weiterentwicklung identifiziert,
- dies in einem iterativen Zyklus von Evaluation, Konstruktion und erneuter Evaluation realisiert und
- in einem explizit dargelegten und begründeten theoretischen und normativen Horizont operiert und diesen damit auch zur Kritik stellt.

Im Kern dieses theoretischen Rahmens steht die Perspektive des individuellen Lernhandelns und der damit ermöglichten Erfahrungs- und Erkenntnisprozesse.

Wie Abbildung 10 zeigt, verlaufen in diesem Forschungskonzept Praxis- und Theorieentwicklung parallel zueinander. Der komplexe Zusammenhang von Curriculum- und Unterrichtsentwicklung sowie Theorieentwicklung und die Rolle, die dabei empirischer Forschung

zukommt, kann mit Abbildung 11 konkretisiert werden, die einem Vortrag von Naeve-Stoss (2015) entnommen ist.

Abbildung 11: **Ebenen der evaluativ-konstruktiven Curriculumentwicklung**



Quelle: Naeve-Stoss 2015, eigene Hervorhebung

Insgesamt weist dieses Forschungs- und Entwicklungsmodell eine starke Nähe zum Design-Based-Research-Ansatz auf (Reinmann 2005; Euler 2013), unterscheidet sich von diesem jedoch durch seinen klaren inhaltlichen Bezug auf die curriculare Gestaltungsebene sowie durch seine programmatische Subjektorientierung im evaluativen und konstruktiven Zusammenhang. Auch die Idee einer systematischen Unterstützung innovativer Praxisansätze setzt vermutlich etwas andere Akzente. Dennoch lassen sich beide Ansätze, einer Systematik Sloanes folgend, dem Typus „responsibler Forschung“ (Sloane 2005) zuordnen, die der Idee einer Verbindung von Praxisgestaltung und Erkenntnisgewinnung im Kontext einer reflexiven Praxis verpflichtet ist.

Literatur

Achtenhagen, Frank: Didaktik des Wirtschaftslehreunterrichts. Opladen 1984

Adler, Jörg-H.; Frost, Gerd; Goldbach, Arnim; Seidler, Detlev; Wichmann, Elfriede; Tramm, Tade (Hrsg.): Prozessorientierte Wirtschaftslehre. 3. Aufl. Troisdorf 2007

Blömeke, Sigrid; Gustafsson, Jan-Eric; Shavelson, Richard J.: Beyond Dichotomies. In: *Zeitschrift für Psychologie* 223 (2015) 1, S. 3–13. DOI: 10.1027/2151-2604/a000194

Bruner, Jerome S.: The Process of Education. Cambridge, Mass. 1982 [1960]

Bunge, Mario: Scientific Research II, The Search for Truth. Berlin, New York 1967

Burkhardt, Fritz; Hinsch, Heike; Kostede, Wilhelm; Wesseloh, Heiko: Neues Rechnungswesen – Kaufleute Büromanagement. Braunschweig 2015

Capaul, Roman; Steingruber, Daniel: Betriebswirtschaftslehre verstehen. Das St. Galler Management-Modell. Oberentfelden 2010

Casper, Marc: Schulübergreifende kooperative Curriculumentwicklung aus der Perspektive von organisationalem Lernen, Change Management und Educational Governance am Beispiel des Netzwerks KaBueNet für den Beruf „Kaufmann/-frau für Büromanagement". In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online* 2016 (31) – URL: http://www.bwpat.de/ausgabe31/casper_bwpat31.pdf (zuletzt geprüft am 26.06.2017)

Chomsky, Noam: Aspekte der Syntax-Theorie. Frankfurt am Main 1970

Dreyfus, Stuart E.; Dreyfus, Hubert L.: Künstliche Intelligenz. Von den Grenzen der Denkmaschine und dem Wert der Intuition. Reinbek 1987

Euler, Dieter: Berufsbildungsforschung zwischen Wissenschaft und Machenschaft. In: Gabi Reinmann und Joachim Kahlert (Hrsg.): Der Nutzen wird vertagt. Bildungswissenschaften im Spannungsfeld zwischen wissenschaftlicher Profilbildung und praktischem Mehrwert. Lengerich 2007, S. 82–100

Euler, Dieter: Unterschiedliche Forschungszugänge in der Berufsbildung – eine feindliche Koexistenz? In: Eckart Severing und Reinhold Weiss (Hrsg.): Qualitätsentwicklung in der Berufsbildungsforschung. Bielefeld 2013, S. 29–46

Geissler, Karlheinz; Orthey, Frank: Kompetenz: Ein Begriff für das verwertbare Ungefähre. In: Nuissl, Ekkehard; Schiersmann, Christiane; Siebert, Horst (Hrsg.): Thema: Kompetenzentwicklung statt Bildungsziele? Bielefeld 2002 (Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, 49.2002), S. 69–79

Gillen, Julia: Kompetenzanalysen als berufliche Entwicklungschance. Eine Konzeption zur Förderung beruflicher Handlungskompetenz. Bielefeld 2006

Groeben, Norbert; Wahl, Diethelm; Schlee, Jörg; Scheele, Brigitte: Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. E. Einf. in d. Psychologie d. reflexiven Subjekts. Tübingen 1988

Habermas, Jürgen: Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In: Jürgen Habermas und Niklas Luhmann: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Frankfurt/M. 1971, S. 142 ff.

Havighurst, Robert J.: Human Development and Education. London 1953

Heisler, Dietmar; Schemmer, Susanne: Zur Bedeutung von Lesen in der Berufsausbildung. Die Förderung von Leseverständnis als didaktische Herausforderung. In diesem Band, 2017

Joost, Dörte; Kripke, Gunnar; Tramm, Tade: Wirtschaftsinstrumentelles Rechnungswesen. 3. Aufl. Troisdorf 2007

König, Eckard: Theorien der Curriculumlegitimation. In: Uwe Hameyer, Karl Frey und Henning Haft (Hrsg.): Handbuch der Curriculumforschung. Weinheim und Basel 1983, S. 587–596

Korthagen, Fred A. J.; Meyer, Wolfgang: Schulwirklichkeit und Lehrerbildung. Reflexion der Lehrertätigkeit. Hamburg 2002

Kremer, H.-Hugo; Sloane, Peter F. E.: Lernfelder implementieren – erste Umsetzungserfahrungen lernfeldstrukturierter Curricula. In: Antonius Lipsmeier und Günter Pätzold (Hrsg.): Lernfeldorientierung in Theorie und Praxis. Beiheft 15 zur ZBW. Stuttgart 2000, S. 170–182

Kuhlmeier, Werner; Vollmer, Thomas: Ansatz einer Didaktik der Beruflichen Bildung für nachhaltige Entwicklung. In diesem Band, 2017

Kultusministerkonferenz (27.09.2013): Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Kaufmann für Büromanagement und Kauffrau für Büromanagement, 2013

Kutscha, Günter: Ökonomische Bildung zwischen einzel- und gesamtwirtschaftlicher Rationalität. Kompetenzentwicklung und Curriculumkonstruktion unter dem Anspruch des Bildungsprinzips. In: Rainer Brötz und Franz Schapfel-Kaiser (Hrsg.): Anforderungen an kaufmännisch-betriebswirtschaftliche Berufe. Bielefeld 2009, S. 45–64

Lesch, Michaela: Die Entwicklung lernfeldübergreifender Kompetenzdimensionen mit Bezug auf Klafkis Konzept kategorialer Bildung am Beispiel der Ausbildung von Kaufleuten im Einzelhandel. Unveröff. Diplomarbeit, Hamburg 2007

Naeve-Stoss, Nicole: Die Wechselwirkung von Curriculum- und Unterrichtsentwicklung als Kernelement wirtschaftspädagogischer Forschung und Lehre – Perspektiven einer subjektorientierten Entwicklungsforschung. Vortrag an der Universität zu Köln am 27.10.2015

Pongratz, Horst; Tramm, Tade; Wilbers, Karl (Hrsg.): Prozessorientierte Wirtschaftsdidaktik und Einsatz von ERP-Systemen im kaufmännischen Unterricht. Aachen 2010 (Texte zur Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung, 4), S. 77–101

Preiss, Peter; Tramm, Tade: Grundzüge der Göttinger Konzeption wirtschaftsinstrumentellen Rechnungswesens. In: Peter Preiss und Tade Tramm (Hrsg.): Rechnungswesenunterricht und ökonomisches Denken. Beiträge zur Didaktik wirtschaftsinstrumenteller Buchführung. Wiesbaden 1996, S. 222–323

Reetz, Lothar; Witt, Ralf: Berufsausbildung in der Kritik: curriculumanalyse Wirtschaftslehre. Hamburg 1974

Reigeluth, Charles M.; Stein, Faith S.: The Elaboration Theory of Instruction. In: Charles M. Reigeluth (Hrsg.): Instructional Design Theories and Models. An Overview of Their Current Status. Hillsdale, New York 1983, S. 335–381

Reinmann, Gabi: Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung. In: *Unterrichtswissenschaft* 33 (2005) 1, S. 52–69

Robinsohn, Saul B.: Bildungsreform als Revision des Curriculum. Neuwied, Berlin 1967, zitiert nach der 5. Auflage 1975

Roth, Heinrich: Pädagogische Anthropologie. 2 Bände. Hannover 1971

Sloane, Peter F. E.: Modellversuchsforschung. In: Felix Rauner (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld 2005, S. 658–664

Steinemann, Sandra: Strukturen und Prozesse von Lehrerteamarbeit im Kontext der Lernfeldumsetzung. Paderborn 2008

Tafner, Georg: „Der Sinn der Leistung kann nie ausschließlich in ihr selbst liegen“ (Klafki). Ansätze zur Eigenständigkeit einer bildungstheoretisch fundierten beruflichen Didaktik. In diesem Band

Thole, Christiane: Individualisierte Professionalisierung als berufliche Identitätsarbeit in der modernen Arbeitswelt: Berufliche Curricula vom Subjektstandpunkt neu denken. In diesem Band

Tramm, Tade: 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 1992

Tramm, Tade: Lernprozesse in der Übungsfirma. Rekonstruktion und Weiterentwicklung schulischer Übungsfirmenarbeit als Anwendungsfall einer evaluativ-konstruktiven und handlungsorientierten Curriculumstrategie. Habilitationsschrift. Georg-August-Universität Göttingen, Göttingen 1996 – URL: http://www.ibw.uni-hamburg.de/tramm/habilitation.pdf (zuletzt geprüft am 26.06.2017)

Tramm, Tade: Ökonomisches Systemverständnis und systemisches Denken als Dimensionen kaufmännischer Bildung. In: H.-Hugo Kremer, Tade Tramm und Karl Wilbers (Hrsg.): Kaufmännische Bildung? Sondierungen zu einer vernachlässigten Sinndimension. Berlin 2014 (Texte zur Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung, 10), S. 95–116

Tramm, Tade; Krille, Frank: Weiterentwicklung dualer Berufsausbildung: Konsekutiv, kompetenzorientiert, konnektiv. Erfahrungen und Impulse aus dem Schulversuch EARA. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online* (Spezial 7) 2013a – URL: www.bwpat.de/spezial7/tramm_krille_eara2013.pdf (zuletzt geprüft am 26.06.2017)

Tramm, Tade; Krille, Frank: Planung des Lernfeldunterrichtes im Spannungsfeld von Geschäftsprozessorientierung und lernfeldübergreifender Kompetenzentwicklung – Das Hamburger Konzept kooperativer curricularer Entwicklungsarbeit. Hrsg. v. bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (24) 2013b – URL: http://www.bwpat.de/ausgabe24/tramm_krille_bwpat24.pdf (zuletzt geprüft am 26.06.2017)

Tramm, Tade; Naeve, Nicole: Auf dem Weg zum selbstorganisierten Lernen – Die systematische Förderung der Selbstorganisationsfähigkeit über die curriculare Gestaltung komplexer Lehr-Lern-Arrangements. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online 2007, Ausgabe 13, S. 1–19 – URL: http://www.bwpat.de/ausgabe13/tramm_naeve_bwpat13.pdf (zuletzt geprüft am 05.12.2017)

Tramm, Tade; Naeve-Stoss, Nicole: Lernfeldübergreifende Kompetenzentwicklung als curriculare Planungsperspektive im Kontext einer kooperativen Curriculumentwicklung in der kaufmännischen Berufsbildung. In: Agnes Dietzen, Reinhold Nickolaus, Beatrice Rammstedt und Reinhold Weiss (Hrsg.): Kompetenzorientierung. Berufliche Kompetenzen entwickeln, messen und anerkennen. Bielefeld 2016 (Berichte zur beruflichen Bildung), S. 49–70

Tramm, Tade; Reetz, Lothar: Berufliche Curriculumentwicklung zwischen Persönlichkeits-, Situations- und Wissenschaftsbezug. In: Reinhold Nickolaus, Günter Pätzold, Holger Reinisch und Tade Tramm (Hrsg.): Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn 2010, S. 220–226

Ulrich, Hans: Die Unternehmung als produktives soziales System. 2. Aufl. Bern, Stuttgart 1970

Volpert, Walter: Handlungsstrukturanalyse als Beitrag zur Qualifikationsforschung. Köln 1974

Wicke, Carolin: Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung und ihre bildungstheoretische und curriculare Fundierung durch den wirtschaftswissenschaftlich-kaufmännischen Strukturgitteransatz. In diesem Band

© 2018 by Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn
Herausgeber: Bundesinstitut für Berufsbildung, 53142 Bonn
Internet: https://www.bibb.de/veroeffentlichungen

TRAMM, Tade; CASPER, Marc: Lernfeldübergreifende Kompetenzdimensionen als gemeinsamer Gegenstand curricularer Entwicklungsarbeit von Praxis und Wissenschaft. In: TRAMM, Tade; CASPER, Mark; SCHLÖMER, Tobias (Hrsg.): Didaktik der beruflichen Bildung – Selbstverständnis, Zukunftsperspektiven und Innovationsschwerpunkte. Bielefeld 2018, S. 89-113

Der Inhalt dieses Werkes steht unter einer Creative Commons Lizenz
(Lizenztyp: Namensnennung – Keine kommerzielle Nutzung – Keine Bearbeitung – 4.0 Deutschland).
Das Werk wird durch das Urheberrecht und/oder einschlägige Gesetze geschützt. Jede Nutzung, die durch diese Lizenz oder Urheberrecht nicht ausdrücklich gestattet ist, ist untersagt. Weitere Informationen finden Sie im Internet auf unserer Creative Commons-Infoseite: https://www.bibb.de/cc-lizenz