

Universität Hamburg

Masterarbeit im Studiengang Lehramt an Beruflichen Schulen

Eingereicht im Fach Erziehungswissenschaften

Rekonstruktion und kritische Analyse der curricularen
Entwicklungsarbeit im Projekt KaBueNet aus der
Perspektive beteiligter Lehrkräfte

Eingereicht von: Dimitry Bohlen (Matrikel-Nr.: 6243383)

Erstgutachterin: Dr. Nicole Naeve-Stoß

Zweitgutachter: Prof. Dr. Tade Tramm

Abgabedatum: 10.11.2014

Inhaltsverzeichnis

1	PROBLEMSTELLUNG	1
1.1	GEGENSTAND UND RELEVANZ DER ARBEIT	1
1.2	PRAGMATISCHER KONTEXT DER ARBEIT	3
1.3	ZIELSETZUNG DER ARBEIT	4
1.4	AUFBAU DER ARBEIT	5
2	THEORETISCHER HINTERGRUND	7
2.1	NEUORDNUNG DER BÜROBERUFE	7
2.2	KAUFMANN FÜR BÜROMANAGEMENT	9
2.2.1	<i>Charakteristika der Berufsausbildung</i>	9
2.2.2	<i>Qualifikationsstruktur der Berufsausbildung</i>	10
2.3	RAHMENLEHRPLAN FÜR DEN AUSBILDUNGSBERUF KFBM	13
2.4	ZWISCHENFAZIT	15
2.5	KONZEPT FÜR DIE KOOPERATIVE CURRICULARE ENTWICKLUNGSARBEIT	17
2.5.1	<i>Lernfeldorientierte Planung</i>	18
2.5.2	<i>Kompetenzorientierte Planung</i>	21
2.6	ZUSAMMENFASSUNG UND ÜBERLEITUNG	22
3	PRAGMATISCHER HINTERGRUND	23
3.1	PROJEKT KABUENET	23
3.1.1	<i>Zielsetzung des Projekts</i>	24
3.1.2	<i>Struktur des Projekts</i>	25
3.1.3	<i>Ablauf des Projekts</i>	27
3.2	KATEGORIEN DER INHALTSANALYTISCHEN AUSWERTUNG	31
3.3	ZUSAMMENFASSUNG UND ÜBERLEITUNG	33
4	FORSCHUNGSDESIGN	34
4.1	ZIEL UND INTERESSE	34
4.2	METHODISCHE HERANGEHENSWEISE.....	35
4.3	DURCHFÜHRUNG, DOKUMENTATION UND AUSWERTUNGSVERFAHREN.....	36
4.4	ZUSAMMENFASSUNG UND ÜBERLEITUNG	38

5	AUSWERTUNG DER INTERVIEWS	39
5.1	PLANUNGSVORGABEN UND ERARBEITUNGSSCHRITTE	39
5.1.1	<i>Curriculare Analyse</i>	40
5.1.2	<i>Kompetenzdimensionen</i>	41
5.1.3	<i>Strukturplanung</i>	43
5.1.4	<i>Makroplanung</i>	43
5.1.5	<i>Gestaltungskriterien</i>	45
5.2	PROZESS DER LERNFELDPLANUNG	46
5.2.1	<i>Allgemeines</i>	46
5.2.2	<i>Wissenschaftliche Begleitung</i>	47
5.2.3	<i>Veranstaltungen</i>	48
5.2.4	<i>Teamarbeit</i>	51
5.2.5	<i>Schulübergreifende Zusammenarbeit</i>	52
5.3	ERGEBNISSE DER LERNFELDPLANUNG	54
5.3.1	<i>Eigene Ergebnisse</i>	54
5.3.2	<i>Ergebnisse der anderen Schulen</i>	55
5.4	WEITERE RELEVANTE THEMEN	57
6	SCHLUSSBETRACHTUNG	61
	LITERATURVERZEICHNIS	63
	ANHANG 1: EHRENWÖRTLICHE ERKLÄRUNG	66
	ANHANG 2: INTERVIEWLEITFADEN	67
	ANHANG 3: KATEGORIESYSTEM (QUALITATIVE INHALTSANALYSE)	68
	ANHANG 4: LERNFELD PLANUNGSFORMAT	69
	ANHANG 5: KRITERIEN FÜR DIE GESTALTUNG VON LERNSITUATIONEN	71

Abkürzungsverzeichnis

BBiG.....	Berufsbildungsgesetz
BDA	Bundesvereinigung der deutschen Arbeitgeberverbände
BGBI.....	Bundesgesetzblatt
BIBB.....	Bundesinstitut für Berufsbildung
BLK	Bund-Länder-Kommission
BMBF.....	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BMI	Bundesministerium des Innern
BMWi.....	Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie
CA	curriculare Analyse
DGB	Deutscher Gewerkschaftsbund
EOS	Elinor Ostrom Schule
HDE.....	Handelsverband Deutschland
IBW	Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik
IG BCE.....	Industriegewerkschaft Bergbau, Chemie, Energie
IG Metall	Industriegewerkschaft Metall
IHK.....	Industrie- und Handelskammer
KfBm.....	Kaufmann/-frau für Büromanagement
KMK.....	Kultusministerkonferenz
KWB.....	Kuratorium der deutschen Wirtschaft für Berufsbildung
LF	Lernfeld
LSS	Louise-Schroeder-Schule
MP	Makroplanung
OSZ	Oberstufenzentrum
OSZ B I	Oberstufenzentrum Bürowirtschaft I
OSZ B II.....	Oberstufenzentrum Bürowirtschaft II
OSZ L.....	Oberstufenzentrum Lotis
OSZ R.....	Oberstufenzentrum Recht
QDA	Qualitative Data Analysis
SP	Strukturplanung
Ver.di.....	Vereinte Dienstleistungsgewerkschaft
WQ	Wahlqualifikation

Abbildungsverzeichnis

ABBILDUNG 1: VERFAHRENBETEILIGTE IM ERARBEITUNGSPROZESS KfBM	8
ABBILDUNG 2: URSPRÜNGLICHE ORGANISATIONSSTRUKTUR IM PROJEKT KABUENET.....	25
ABBILDUNG 3: URSPRÜNGLICHE LENKUNGS- UND KOORDINATIONSGRUPPE IM PROJEKT KABUENET	26

Tabellenverzeichnis

TABELLE 1: ÜBERSICHT DER WAHLQUALIFIKATIONEN KFBM	12
TABELLE 2: LERNFELDÜBERSICHT KFBM	14
TABELLE 3: AUFTAKTVERANSTALTUNGEN IM PROJEKT KABUENET	27
TABELLE 4: SCHULÜBERGREIFENDE WORKSHOPS IM PROJEKT KABUENET	29
TABELLE 5: GEPLANTES KATEGORIESYSTEM FÜR DIE INHALTSANALYTISCHE AUSWERTUNG	32

1 Problemstellung

1.1 Gegenstand und Relevanz der Arbeit

Der Gegenstand dieser Arbeit ist eine Analyse des kollegialen curricularen Entwicklungsprozesses der Berliner Berufsschulen für den neu eingeführten Ausbildungsberuf Kaufmann¹ für Büromanagement (KfBm).

Das Anforderungsprofil der Kaufleute hat sich im Laufe der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Globalisierung verändert. Um dieser Veränderung Rechnung zu tragen, wurde eine Neuordnung der Büroberufe durchgeführt. An diesem Erarbeitungsprozess waren verschiedene Vertreter von Bund, Ländern, Arbeitgeber und Arbeitnehmer beteiligt. Im Rahmen dieser Neuordnung wurden die bisherigen Büroberufe Bürokaufmann, Kaufmann für Bürokommunikation und Fachangestellter für Bürokommunikation zu einem neuen einheitlichen Ausbildungsberuf zusammengefasst (vgl. Elsner 2012, S. 1). In diesem neuen Ausbildungsberuf, dem Kaufmann für Büromanagement, werden Kernqualifikationen zusammengefasst und Differenzierungsmöglichkeiten im Hinblick auf unterschiedliche betriebliche Belange und Branchenbedürfnisse in Form von Wahlqualifikationen angeboten (vgl. Kock 2014, S. 92). Mit der Einführung des KfBm am 1. August 2014 entstand Deutschlands quantitativ stärkster Ausbildungsberuf, der zukünftig bundesweit bis zu 90.000 Ausbildungsverhältnisse umfassen wird und somit eine volkswirtschaftlich bedeutende Größenordnung für den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt einnimmt (vgl. Elsner/Kaiser 2014, S. 50).

Die Ausbildungsordnung für die Ausbildung des KfBm regelt die bundeseinheitlichen Standards des neuen Ausbildungsberufes und wurde vom Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie (BMWi) und dem Bundesministerium des Innern (BMI) im Einvernehmen mit dem Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) erlassen (vgl. BGBl 2013, S. 4125).

¹ Aus Gründen der Lesbarkeit wird im Folgenden immer die männliche Form verwendet.

Der Rahmenlehrplan für die Ausbildung des KfBm ist von der Kultusministerkonferenz (KMK) beschlossen worden und mit der Ausbildungsordnung des Bundes abgestimmt. Bei diesem Rahmenlehrplan handelt es sich, erstmalig in der Geschichte der Büroberufe, um einen lernfeldorientierten Rahmenlehrplan, der im Vergleich zu seinen Vorgängern strukturell umfassend neu geordnet wurde. Der neue Rahmenlehrplan der KMK für die Ausbildung des KfBm ist nicht mehr in einzelne Unterrichtsfächer, sondern in 13 Lernfelder untergliedert, welche sich inhaltlich an betrieblichen Handlungsfeldern orientieren. Das Lernfeld bildet hierbei die didaktisch-curriculare Ordnungseinheit des Rahmenlehrplans und ersetzt die Unterrichtsfächer als ursprüngliches Ordnungssystem (vgl. Kremer/Sloane 2000, S. 170).

Mit der neuen didaktisch-curricularen Strukturierung des Rahmenlehrplans nach Lernfeldern verbinden sich große Herausforderungen für die Lehrkräfte der Berufsschulen. Der Grund dafür ist, dass der lernfeldstrukturierte Rahmenlehrplan an vielen Stellen offen formuliert ist. Diese offenen Formulierungen zeigen sich insbesondere in dem begrenzten Informationsgehalt der curricularen Vorgaben im Zusammenhang mit den Zielen und Inhalten des Unterrichts. Aus diesem Grund bedarf es einer aufwändigen Interpretationsleistung im Rahmen einer curricularen Entwicklungsarbeit auf Berufsschulebene durch die Lehrkräfte (vgl. Tramm/Krille 2013, S. 2-4). Im Rahmen dieser curricularen Entwicklungsarbeit werden die KMK-Vorgaben in den Lehrplänen der einzelnen Bundesländer umgesetzt. Konkret geht es hierbei um die Interpretation und die inhaltliche Konkretisierung der KMK-Vorgaben und um die Umsetzung der Lernfelder in Sequenzen von Lernsituationen. Gemäß *Tramm* (2003) können die Herausforderungen einer komplexen Curriculumentwicklung auf Berufsschulebene nur durch eine enge Zusammenarbeit des jeweiligen Kollegiums bewältigt werden. Die traditionell individuelle Unterrichtsvorbereitung verliert aufgrund der strukturellen Neuerungen durch die Einführung des lernfeldorientierten Rahmenlehrplans an Bedeutung und die Lehrkräfte beruflicher Schulen sind im Gegenzug bei der Entwicklung der Curricula sehr gefordert (vgl. Tramm 2003, S. 1).

Im Zusammenhang mit der bundesweiten Umsetzung des Lernfeldkonzeptes hat sich die kollegiale Curriculararbeit als Forschungsfeld in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik etabliert. Der Fokus liegt hierbei auf der wissenschaftlichen Unterstützung der Berufsschulen bei der kollegialen curricularen Entwicklungsarbeit in Form von Empfehlungen und der Erarbeitung und Bereitstellung von Instrumenten (vgl.

Tramm/Krille 2013, S. 2-3). Als Projekte, die auf diese Weise unterstützt wurden, können hier die Projekte EvaNet-EH (Evaluation des Innovationsnetzwerks Einzelhandel in Hamburg) und LerNe*MFA (Lernfeldentwicklungsnetzwerk für den Ausbildungsberuf Medizinische Fachangestellte) beispielhaft genannt werden.

1.2 Pragmatischer Kontext der Arbeit

Der curriculare Entwicklungsprozess für die Ausbildung des KfBm wurde im Bundesland Berlin im Rahmen des Projektes KaBueNet (Netzwerk der Berliner Oberstufenzentren zur curricularen Entwicklung des Berufs Kaufmann/-frau für Büromanagement) als schulübergreifender kooperativer Prozess angelegt. An dem Projekt sind sechs berufliche Schulen bzw. Oberstufenzentren (OSZs) beteiligt. Die wissenschaftliche Begleitung des Projekts erfolgt durch das Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (IBW) der Universität Hamburg.

Von Seiten der wissenschaftlichen Begleitung wurde eine Arbeitsstrategie für die Gestaltung des kooperativen curricularen Entwicklungsprozesses vorgeschlagen und Planungsformate sowie Gestaltungskriterien für die curriculare Planung zur Verfügung gestellt. Die Planungsformate beziehen sich konkret auf die curriculare Analyse, Strukturplanung und Makroplanung des jeweiligen Lernfelds. Die Gestaltungskriterien geben konkrete Vorgaben für die Entwicklung der jeweiligen Lernsituationen. Der curriculare Entwicklungsprozess folgt im Wesentlichen den Planungsdokumenten. Der erste Arbeitsschritt ist die Erarbeitung der curricularen Analyse des jeweiligen Lernfelds gefolgt von der Erarbeitung der Strukturplanung. Darauf aufbauend wird die Makroplanung des jeweiligen Lernfeldes und die konkreten Unterrichtssituationen unter Berücksichtigung der Gestaltungskriterien erarbeitet. Die Lernfelder werden in Projektteams, welche aus zwei bis drei unterrichtsentlasteten Lehrkräften bestehen, an den beteiligten Schulen (pro Schule ein Projektteam) erarbeitet und dabei schulübergreifend koordiniert und geleitet. Während der Erarbeitungsphasen steht die wissenschaftliche Begleitung optional für Beratungsgespräche und für direkte Hilfe bei der Planungsarbeit zur Verfügung.

Parallel zu den aufgezeigten Erarbeitungsschritten erfolgt in einem zweiten Arbeitsstrang die sukzessive Konkretisierung der lernfeldübergreifend zu verstehenden Kompetenzdimensionen. Darunter ist im Wesentlichen die Ausformulierung der

Kompetenz- und Subdimensionen, die Verteilung der Kompetenzen auf die Lernfelder und die Festlegung der Kompetenzniveaus zu verstehen.

Das Projekt KaBueNet begann am 01. August 2013 und läuft bis zum 30. April 2015, folglich befindet sich das Projekt zum Erstellungszeitpunkt dieser Arbeit in der Mitte seiner Gesamtlaufzeit. Die Lernfelder 1-5 der Ausbildung des KfBm wurden in dem schulübergreifenden kooperativen Prozess von den Projektteams nach den KMK-Vorgaben und unter Berücksichtigung der Vorschläge des IBWs entwickelt. Diese Lernfelder werden im laufenden Ausbildungsjahr 2014/2015 erstmals unterrichtet. Parallel zur Durchführung der ersten Lernfelder geht es darum, die weiteren Lernfelder 6-13 zu entwickeln. Den aktuellen Arbeitsstand im Projekt KaBueNet nimmt die vorliegende Arbeit zum Anlass, den bisherigen Projektverlauf zu evaluieren.

1.3 Zielsetzung der Arbeit

Vor dem aufgezeigten theoretischen und pragmatischen Hintergrund wird im Rahmen dieser Arbeit die folgende Fragestellung beantwortet: *Wie werden die einzelnen Bedingungen, Bereiche und Aspekte des kooperativen curricularen Entwicklungsprozesses der Lernfeldern 1-5 der Ausbildung des KfBm im Rahmen des schulübergreifenden Projekts KaBueNet von den an der Entwicklung beteiligten Lehrerinnen und Lehrern wahrgenommen und beurteilt? Welche Probleme und Schwierigkeiten können in diesem Zusammenhang identifiziert werden?* Vor diesem Hintergrund ist die Rekonstruktion und kritische Analyse des kollegialen curricularen Entwicklungsprozesses der Berliner Berufsschulen für den Ausbildungsberuf KfBm das Thema dieser Arbeit. Hierbei sollen im Wesentlichen Aussagen darüber getroffen werden, was im bisherigen Projektverlauf gut funktioniert hat und wo es Verbesserungsbedarf gibt.

Die Evaluation wurde bewusst zeitlich in den Projektverlauf integriert und nicht nach Projektabschluss durchgeführt, da so das konstruktive Potential der Evaluation voll genutzt werden kann. Die Evaluation hat das Ziel, eine Informationsgrundlage zu schaffen, auf welcher der curriculare Entwicklungsprozess weiterentwickelt werden kann. So können die Ergebnisse für die Planung der weiteren Lernfelder 6-13 des KfBm im Rahmen des Projektes KaBueNet verwendet werden. Zudem können die Ergebnisse auch auf andere Bildungsgänge transferiert werden und dienen somit einer Verbesserung der Planungsgrundlage für kommende curriculare Entwicklungsprojekte.

Von Seiten der am Entwicklungsprozess beteiligten Schulen und des IBWs gibt es ein großes Interesse an den Ergebnissen dieser Arbeit, da der kooperative curriculare Entwicklungsprozess im Rahmen des KaBueNet-Projektes auf Basis der Evaluationsergebnisse modifiziert und die Prozessbegleitung von Seiten des IBW auf diesem Wege angepasst und optimiert werden kann. Das Interesse des Verfassers an der Thematik ist groß und liegt im Allgemeinen in dem Anspruch begründet, schulische und unterrichtliche Sachverhalte zu durchdringen. Die Themen lernfeld- und kompetenzorientierte Curriculumentwicklung sind von hoher Relevanz, Aktualität und großer Bedeutung im Hinblick auf das angestrebte Referendariat und die zukünftige Lehrtätigkeit des Verfassers.

Der kooperative curriculare Entwicklungsprozess soll methodisch mit Hilfe von leitfadengestützten qualitativen Interviews mit sechs Lehrkräften, die an der Entwicklungsarbeit der Lernfelder 1-5 im KaBueNet Projekt beteiligt waren, untersucht werden. Die Interviews werden mit Hilfe eines Recorders aufgezeichnet und anschließend transkribiert. Diese Transkription dient der Dokumentation und als Basis für eine anschließende kategoriegeleitete qualitative Inhaltsanalyse. Die Ergebnisse der Inhaltsanalyse sind das Produkt dieser Arbeit und Basis für eine anschließende Weiterentwicklung des kooperativen curricularen Entwicklungsprozesses.

1.4 Aufbau der Arbeit

Im zweiten Kapitel dieser Arbeit werden zunächst die wesentlichen Begriffe und der thematische Kontext der Arbeit definiert, um eine theoretische Basis für das Verständnis zu schaffen. Die Neuordnung der Büroberufe und der daraus resultierte neue Ausbildungsberuf KfBm bilden den thematischen Kontext für das Projekt KaBueNet und werden darum zu Beginn des zweiten Kapitels näher erläutert. Des Weiteren beschäftigt sich das Projekt KaBueNet im Wesentlichen mit der Curriculumentwicklung, weshalb dieser Begriff im weiteren Verlauf des zweiten Kapitels definiert wird. Im Anschluss daran wird das Projekt KaBueNet im dritten Kapitel beschrieben und der bisherige Projektverlauf rekonstruiert. Zudem wird hier das Categoriesystem für die anschließende Auswertung vorgestellt. Das vierte Kapitel stellt die unternommene empirische Untersuchung vor. Hierzu wird das Forschungsdesign präsentiert und in diesem Zusammenhang auch begründet, warum das leitfadengestützte Interview als Forschungsmethode für die Untersuchung gewählt wurde. Danach werden die Untersuchungsergebnisse im fünften Kapitel im Rahmen einer Auswertung zusam-

mengefasst. Hierbei wird auch die Frage beantwortet, was im Rahmen des Projektverlaufes in Bezug auf die Kategorien positiv war und an welchen Stellen es noch Verbesserungsbedarfe gibt. Die Arbeit schließt mit einer Schlussbetrachtung im sechsten Kapitel ab.

2 Theoretischer Hintergrund

In diesem Kapitel werden die wesentlichen Begriffe und der theoretische Kontext der Arbeit definiert, um eine Basis für das Verständnis zu schaffen. Hierfür wird zuerst auf die Neuordnung der Büroberufe eingegangen und anschließend auf die wesentlichen Charakteristika des neuen Ausbildungsberufes des Kaufmanns für Büromanagement. Danach wird der neue lernfeldorientierte Rahmenlehrplan der Ausbildung des KfBm vorgestellt und darauf aufbauend eine Umsetzungsstrategie des KMK Rahmenlehrplans in schulische Lehrpläne präsentiert.

2.1 Neuordnung der Büroberufe

Vor der jüngsten Neuordnung bestanden die Büroberufe aus drei Berufsgruppen, welche jeweils den computergestützten Sachbearbeiter als Leitbild hatten. Seit dem 01.08.1991 wurden die Bürokaufleute und die Kaufleute für Bürokommunikation ausgebildet. Beide Ausbildungen hatten eine Ausbildungsdauer von drei Jahren und umfassten gemeinsame „Sockelqualifikationen“. Zudem wurden den Bürokaufleuten Qualifikationen in Bezug auf kaufmännisch-verwaltende und organisatorische Funktionen und den Kaufleuten für Bürokommunikation Qualifikationen im Bezug auf abteilungsbezogene Sekretariats- und Assistenzfunktionen vermittelt. Die dritte Berufsgruppe der Büroberufe enthielt die Ausbildung zum Fachangestellten für Bürokommunikation (öffentlicher Dienst), die seit dem 01.08.1992 angeboten wurde und teilweise vergleichbare Inhalte aufwies (vgl. Elsner 2002, S. 45-46).

Der Ursprung für die Neuordnung der Büroberufe findet sich in einem fortschreitenden gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Wandel hin zu einer Informations- und Dienstleistungsgesellschaft. Im Zuge des Wandels änderten sich die Aufgaben von Kaufleuten und gewannen an Komplexität. Aufgrund des zunehmenden Wettbewerbs, der hohen beruflichen Flexibilität und der starken globalen Vernetzung durch die wirtschaftlichen Freiheiten entwickelte sich in der Wirtschaft der Bedarf nach spezifischen Kompetenzen (vgl. z.B. Elsner/Kaiser 2013, S. 1-2; Baumann 2013, S. 2). Um diese Kompetenzen zu konkretisieren und um eine Basis für den Neuordnungsprozess zu schaffen, unternahm das BIBB umfangreiche Studien zur Evaluation der Büroberufe. Die abgeschlossenen Evaluationen zeigen zusammenfassend, dass auf der gewerblichen Ebene Veränderungsbedarf bezüglich der Kundenorientie-

rung, der Nutzung moderner Informations- und Kommunikationssysteme sowie eine stärkere Branchenausrichtung bestehen. Auf der Ebene des öffentlichen Dienstes besteht Bedarf im Bezug auf umfangreiche kaufmännische Inhalte, Buchführung, Kosten- und Leistungsrechnung, Controlling und Fremdsprachen. Zudem wurde im Rahmen der Evaluationen der Wunsch nach Zusatzqualifikationen im Bezug auf branchenspezifisches Wissen, Rhetorik, Kommunikation und Kundenorientierung sowie Förderung von Methoden- und Sozialkompetenzen als auch personalen Kompetenzen deutlich (vgl. Baumann 2013a, S. 1).

Um dem veränderten Anforderungsprofil der Kaufleute Rechnung zu tragen, wurde die Neuordnung der Büroberufe auf Basis der Evaluationsergebnisse des BIBB durchgeführt. An dem Neuordnungsprozess waren unterschiedliche Parteien aus Bund, Ländern, Arbeitgeber- und Arbeitnehmerverbänden beteiligt (vgl. Abb. 1, S. 8). Bereits im April 2005 legte die Arbeitnehmervertretung einen Eckwerteentwurf für die Ausbildungsordnung des neuen Ausbildungsberufes vor, der die vorhandenen drei Berufsgruppen zu einem Ausbildungsberuf fusionierte. Im Februar 2011 einigten sich die Parteien auf eine dreijährige duale Berufsausbildung mit Differenzierungsmöglichkeiten (vgl. Elsner 2012, S. 1). Ebenfalls im Jahre 2011 stellten die Parteien den gemeinsamen Antrag auf die Neuordnung der Büroberufe. Zudem wurde wenig später die Berufsbezeichnung Kaufmann bzw. Kauffrau für Büromanagement beschlossen (vgl. Baumann 2013, S. 4-5).

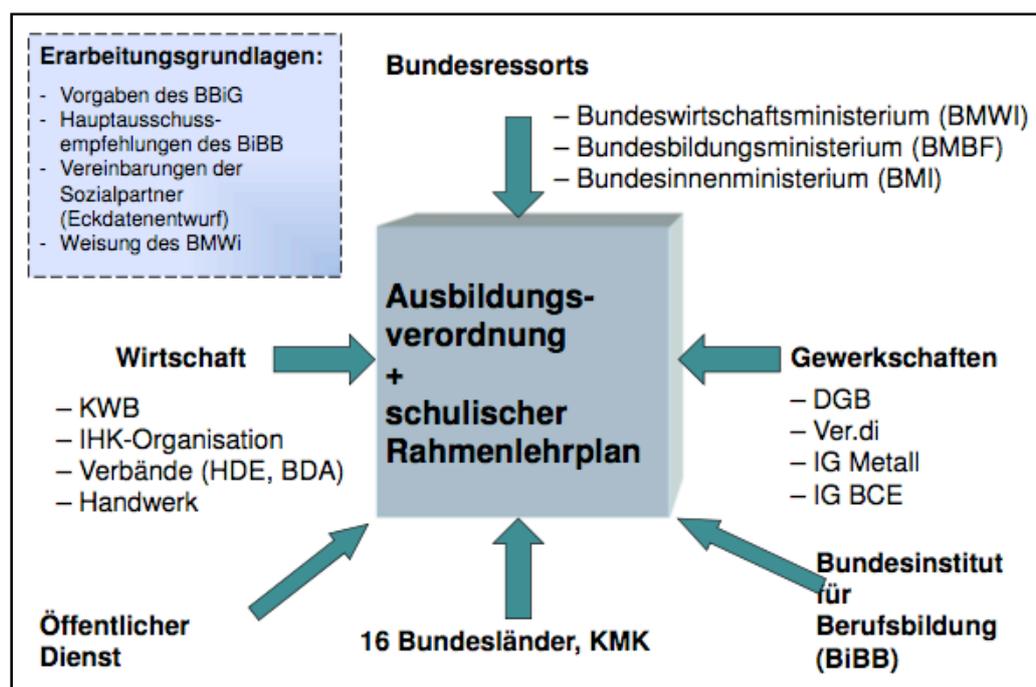


Abbildung 1: Verfahrensbeteiligte im Erarbeitungsprozess KfBm

Die bundeseinheitlichen Standards des Ausbildungsberufes KfBm werden in dessen Ausbildungsordnung geregelt. Die Ausbildungsordnung für den KfBm wurde am 11.12.2013 vom Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie (BMWi) und dem Bundesministerium des Innern (BMI) im Einvernehmen mit dem Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) erlassen und im Bundesgesetzblatt (BGBl) veröffentlicht (vgl. BGBl 2013, S. 4125).

Der Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf des KfBm ist von der Kultusministerkonferenz (KMK) am 27.09.2013 beschlossen worden und mit der Ausbildungsordnung des Bundes abgestimmt. Die drei ursprünglichen Büroberufe sind mit der Einführung des KfBm zum 1. August 2014 bundesweit außer Kraft gesetzt worden (vgl. KMK 2013, S. 2-6).

2.2 Kaufmann für Büromanagement

Der Ausbildungsberuf des Kaufmanns für Büromanagement resultiert aus dem Neuordnungsprozess der Büroberufe. In diesem Abschnitt werden die wesentlichen Charakteristika und die Struktur des neuen Ausbildungsberufes aufgezeigt.

2.2.1 Charakteristika der Berufsausbildung

Der Ausbildungsberuf des KfBm hat eine Regelausbildungszeit von drei Jahren und steht Unternehmen in Industrie, Handel, dem Dienstleistungssektor, im Handwerk sowie im öffentlichen Dienst zur Verfügung. Aufgrund der großen Breite und Heterogenität in der betrieblichen Ausbildungslandschaft hat die Ausbildung des KfBm ein neues, flexibles Strukturkonzept. Dieses Strukturkonzept ermöglicht, neben umfassenden Pflichtqualifikationen, auch eine Spezialisierung des Auszubildenden über sogenannte Wahlqualifikationen (WQs). Auf diesem Weg kann im Hinblick auf die unterschiedlichen Wirtschaftssektoren und Unternehmensgrößen der Ausbildungsbetriebe passgenau ausgebildet werden. Gleichzeitig ermöglichen die vielfältigen Pflichtqualifikationen, welche während der Ausbildung vermittelt werden, den künftigen Kaufleuten für Büromanagement eine kaufmännische Tätigkeit in fast allen Branchen und somit ein breites Einsatzgebiet. Zudem besteht die Möglichkeit, eine optionale Zusatzqualifikation im Rahmen der Ausbildung zu erlangen (vgl. Grupe 2012, S. 20-21). Die Qualifikationsstruktur der Berufsausbildung des KfBm wird im nächsten Unterabschnitt dieser Arbeit ausführlich erläutert.

Eine weitere wichtige strukturelle Neuerung ist die Einführung einer gestreckten Abschlussprüfung, die sich bei den gewerblich-technischen Ausbildungsberufen bereits bewährt hat und im Zuge der Neuordnung der Büroberufe künftig auch bei dem Ausbildungsberuf des KfBm erprobt wird. Die ursprüngliche Zwischenprüfung wird hierbei durch einen vorgezogenen ersten Teil der Abschlussprüfung nach 18 Monaten der Ausbildung auf inhaltlicher Basis der ersten 15 Monaten ersetzt. Der Prüfungsbereich ist hier das informationstechnische Büromanagement mit einer Gewichtung für die Endnote von 25%. Der zweite Teil der Abschlussprüfung wird gegen Ende des dritten Ausbildungsjahres durchgeführt und hat eine Gewichtung von 75% der Endnote. Die Prüfungsbereiche sind hier der Kundenbeziehungsprozess (30%), Fachaufgaben in den Wahlqualifikationen (35%) und Wirtschaft- und Sozialkunde (10%). Der erste und zweite Teil bilden als Abschlussprüfung eine Einheit, obwohl sie zu unterschiedlichen Zeitpunkten durchgeführt werden. Diese Neuerung soll die Motivation der Auszubildenden im Lernprozess steigern und die Effektivität der Prüfung erhöhen (vgl. Elsner/Kaiser 2014, S. 51-52).

Weil für kaufmännische Ausbildungsberufe die Evaluation dieser Prüfungsart noch nicht abgeschlossen ist, wird die neue Prüfungsart bei den Kaufleuten für Büromanagement ebenfalls erprobt und evaluiert. Die gestreckte Abschlussprüfung ist somit der ausschlaggebende Punkt für die Erprobungsordnung des KfBm, welche bis 2020 rechtswirksam ist. Des Weiteren ist auch die Zusatzqualifikation Bestandteil der Erprobungsordnung. Erst nach der Evaluation wird darüber entschieden, ob die gestreckte Abschlussprüfung und die Zusatzqualifikation beibehalten oder angepasst werden (ebd.).

2.2.2 Qualifikationsstruktur der Berufsausbildung

Berufsprofilgebende Pflichtqualifikationen:

Den Kern des Ausbildungsberufes des KfBm bilden Inhalte, die sich in ähnlicher Form bereits bei den Vorgängerberufen wiederfinden lassen. Diese Inhalte beziehen sich auf Büroprozesse wie Informationsmanagement und -verarbeitung, bürowirtschaftliche Abläufe und Koordinations- und Organisationsaufgaben. Diese Inhalte wurden aktualisiert und durch Lernziele in Bezug auf kaufmännische Grundlagen in Geschäftsprozessen stärker kaufmännisch ausgerichtet. Die Inhalte zu den Geschäftsprozessen beziehen sich auf Kundenbeziehungsprozesse, Auftragssteuerung

und Nachbearbeitung, Beschaffung von Material und externen Dienstleistungen, personalbezogene Aufgaben und kaufmännische Steuerung. Die berufsprofilgebenden Qualifikationen werden schwerpunktmäßig in den ersten beiden Ausbildungsjahren vermittelt (vgl. BGBl 2013, S. 4125).

Integrative Pflichtqualifikationen:

Zu den berufsprofilgebenden Qualifikationen kommen Integrative Qualifikationen zu den Themen Ausbildungsbetrieb (Stellung, Rechtsform und Organisationsstruktur, Produkt- und Dienstleistungsangebot, Berufsbildung, arbeits-, sozial-, mitbestimmungsrechtliche und tarif- oder beamtenrechtliche Vorschriften, Sicherheit und Gesundheitsschutz bei der Arbeit, Umweltschutz, wirtschaftliches und nachhaltiges Denken und Handeln), Arbeitsorganisation (Arbeits- und Selbstorganisation, Organisationsmittel, Arbeitsplatzergonomie, Datenschutz und -sicherheit, Qualitätsorientiertes Handeln in Prozessen) und Information, Kommunikation und Kooperation (Informationsbeschaffung und Umgang mit Informationen, Kommunikation, Kooperation und Teamarbeit, Anwenden einer Fremdsprache bei Fachaufgaben) (ebd., S. 4126). Die Integrativen Qualifikationen zu diesen Themen werden über die gesamte Ausbildungsdauer vermittelt. Diese Qualifikationen sind stärker auf personale und soziale Fähigkeiten ausgerichtet und ergänzen die berufsprofilgebenden, fachlich-methodischen Qualifikationen (vgl. Elsner/Kaiser 2014, S. 49).

Wahlqualifikationen:

Die Pflichtqualifikationen, welche primär in den ersten beiden Ausbildungsjahren vermittelt werden, werden im dritten Lehrjahr durch die Wahlqualifikationen erweitert, vertieft und ergänzt. Jeder Auszubildende muss zwei der insgesamt zehn möglichen Wahlqualifikationen absolvieren. Diese dauern je fünf Monate und die Auswahl unterliegt dem Ausbildungsbetrieb. Die Wahlqualifikationen des Auszubildenden werden in seinem Arbeitsvertrag festgehalten und oft schon im Vorfeld der Ausbildung (z.B. in der Stellenausschreibung) kenntlich gemacht. Eine anschließende Änderung der WQs ist durch eine Vertragsänderung möglich (vgl. Grupe 2012, S. 21).

Mit Hilfe der Wahlqualifikationen wird die Ausbildung des KfBm im letzten Ausbildungsjahr differenziert und an die jeweiligen Branchen- und Unternehmensbedürfnisse des Ausbildungsbetriebes angepasst (Auflistung der möglichen Wahlqualifikationen siehe Tabelle 2, S. 12). Hierbei bauen alle Wahlqualifikationen auf den Büro- und Geschäftsprozessen auf, die in den ersten beiden Ausbildungsjahren vermittelt

wurden. Die Wahlqualifikation 9 „Verwaltung und Recht“ und 10 „Öffentliche Finanzwirtschaft“ sind dabei auf spezifische Handlungsfelder im öffentlichen Dienst ausgerichtet. In diesem Bereich können bei Bedarf auch andere Wahlqualifikationen ausgebildet werden (vgl. Elsner/Kaiser 2014, S. 49).

WQ – Nr.:	Bezeichnung der Wahlqualifikation:
Wesentliche Inhalte:	
WQ 1	Auftragssteuerung und –koordination
Auftragsinitiierung, Auftragsabwicklung, Auftragsabschluss und –nachbereitung	
WQ 2	Kaufmännische Steuerung und Kontrolle
Finanzbuchhaltung, Kosten- und Leistungsrechnung, Controlling	
WQ 3	Kaufmännische Abläufe in kleinen und mittleren Unternehmen
Laufende Buchführung, Entgeltabrechnung, betriebliche Kalkulation, betriebliche Auswertungen	
WQ 4	Einkauf und Logistik
Bedarfsermittlung, Operativer Einkaufsprozess, Strategischer Einkaufsprozess, Lagerwirtschaft	
WQ 5	Marketing und Vertrieb
Marketingaktivitäten, Vertrieb von Produkten und Dienstleistungen, Kundenbindung und -betreuung	
WQ 6	Personalwirtschaft
Personalsachbearbeitung, Personalbeschaffung und -entwicklung	
WQ 7	Assistenz und Sekretariat
Sekretariatsführung, Terminkoordination, Korrespondenzbearbeitung, organisatorische Tätigkeiten	
WQ 8	Öffentlichkeitsarbeit und Veranstaltungsmanagement
Öffentlichkeitsarbeit, Veranstaltungsmanagement	
WQ 9	Verwaltung und Recht
Kunden- und Bürgerorientierung, Rechtsanwendung, Verwaltungshandeln	
WQ 10	Öffentliche Finanzwirtschaft
Finanzwesen, Kassenwesen	

Tabelle 1: Übersicht der Wahlqualifikationen KfBm

(vgl. Tramm/Naeve-Stoß 2013, Folie 12-13)

Zusatzqualifikationen:

Für leistungsstarke Schüler schafft das Strukturmodell mit Wahlqualifikationen die Möglichkeit, eine weitere dritte Wahlqualifikation als Zusatzqualifikation im Rahmen ihrer Ausbildung zu wählen. Die Voraussetzung ist eine entsprechende Ausbildungsmöglichkeit im Ausbildungsbetrieb. Hierfür muss der Auszubildende glaubhaft machen, dass die für die jeweilige Wahlqualifikation erforderlichen Fertigkeiten,

Kenntnisse und Fähigkeiten im Rahmen der Ausbildungszeit erworben wurden (vgl. Grupe 2012, S. 21).

2.3 Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf KfBm

Dem schulischen Teil der Ausbildung des im vorangegangenen Abschnitts vorgestellten Berufes liegt ein Rahmenlehrplan der KMK zugrunde. In diesem Abschnitt werden die wesentlichen Merkmale und Inhalte des neuen Rahmenlehrplans für den schulischen Teil der Ausbildung des KfBm aufgezeigt.

Struktur des Rahmenlehrplans:

Bei dem KMK Rahmenlehrplan für die Ausbildung des KfBm handelt es sich um einen lernfeldorientierten Rahmenlehrplan. Dieser Rahmenlehrplan ist strukturell in 13 Lernfelder untergliedert, welche von betrieblichen Handlungs- bzw. Tätigkeitsfeldern abgeleitet wurden. Somit beziehen sich die Lernfelder inhaltlich im Wesentlichen auf die besonderen Anforderungen der Büroprozesse und auf die kaufmännischen Kernqualifikationen (vgl. Elsner/Kaiser 2014, S. 49).

Die 13 Lernfelder sind im KMK Rahmenlehrplan für die Ausbildung des KfBm jeweils auf 1-2 Seiten separat abgebildet. Neben der fortlaufenden Nummer, dem Ausbildungsjahr, einem Zeitrichtwert und einer Lernfeldbezeichnung (Auflistung siehe Tabelle 2, S. 13) sind hier für das jeweilige Lernfeld auch eine generalisierte Beschreibung der zu vermittelnden Kernkompetenz und die verbindlichen Mindestinhalte des jeweiligen Lernfelds enthalten (vgl. KMK 2013, S. 25).

LF-Nr.:	Bezeichnung des Lernfelds:
Generalisierte Beschreibung der zu vermittelnden Kernkompetenz:	
LF 1	Die eigene Rolle im Betrieb mitgestalten und diesen präsentieren
Die Schülerinnen und Schüler besitzen die Kompetenz, ihre Rolle innerhalb des Betriebs aktiv zu gestalten und ihren Betrieb zu präsentieren.	
LF 2	Büroprozesse gestalten und Arbeitsvorgänge organisieren
Die Schülerinnen und Schüler besitzen die Kompetenz, ihre Arbeitsprozesse im Büro eigenverantwortlich und effizient zu planen und zu gestalten sowie gesundheitliche und rechtliche Aspekte, auch im Umgang miteinander, zu berücksichtigen.	
LF 3	Aufträge bearbeiten
Die Schülerinnen und Schüler besitzen die Kompetenz, Anfragen zu beantworten, Angebote zu erstellen und Aufträge anzunehmen sowie störungsfreie Prozesse fachgerecht auszuführen.	
LF 4	Sachgüter und Dienstleistungen beschaffen
Die Schülerinnen und Schüler besitzen die Kompetenz, Beschaffungsprozesse zu planen, durchzuführen und zu überwachen.	
LF 5	Kunden akquirieren und binden
Die Schülerinnen und Schüler verfügen über die Kompetenz, den Einsatz von Preis- und Kommunikationspolitik für die Kundengewinnung und -bindung zu nutzen.	

LF 6	Wertströme erfassen und analysieren
Die Schülerinnen und Schüler besitzen die Kompetenz, Wertströme im Betrieb prozessbegleitend zu erfassen und ordnungsgemäß zu dokumentieren sowie die Auswirkungen auf den Betriebserfolg zu beurteilen.	
LF 7	Gesprächssituationen bewältigen
Die Schülerinnen und Schüler besitzen die Kompetenz, in Gesprächssituationen mit Geschäftspartnern angemessen und sachgerecht zu handeln.	
LF 8	Personalwirtschaftliche Aufgaben wahrnehmen
Die Schülerinnen und Schüler besitzen die Kompetenz, bei der Beschaffung, Verwaltung und Entwicklung von Personal sowie bei der Beendigung von Arbeitsverhältnissen mitzuwirken.	
LF 9	Liquidität sichern und Finanzierung vorbereiten
Die Schülerinnen und Schüler verfügen über die Kompetenz, die Liquidität ihres Betriebes zu sichern und Finanzierungsentscheidungen für Investitionen unter Berücksichtigung der Rechtsform des Betriebes vorzubereiten.	
LF 10	Wertschöpfungsprozesse erfolgsorientiert steuern
Die Schülerinnen und Schüler besitzen die Kompetenz, Wertschöpfungsprozesse auf Grundlage der Daten der Kosten- und Leistungsrechnung zu analysieren, erfolgsorientiert zu steuern und zu beurteilen.	
LF 11	Geschäftsprozesse darstellen und optimieren
Die Schülerinnen und Schüler besitzen die Kompetenz, die Arbeits- und Geschäftsprozesse des Betriebes darzustellen, zu optimieren und zur Qualitätssicherung sowie zur kontinuierlichen Verbesserung von Arbeitsprozessen beizutragen.	
LF 12	Veranstaltungen und Geschäftsreisen organisieren
Die Schülerinnen und Schüler besitzen die Kompetenz, Veranstaltungen und Geschäftsreisen eigenverantwortlich und effizient zu planen, mit zu gestalten und zu dokumentieren.	
LF 13	Ein Projekt planen und durchführen
Die Schülerinnen und Schüler besitzen die Kompetenz, selbstständig und eigenverantwortlich ein branchenbezogenes Projekt von der Projektidee bis zur Projektauswertung zu realisieren.	

Tabelle 2: Lernfeldübersicht KfBm

(vgl. KMK 2013, S. 8)

Bildungsauftrag der Schule:

Im Rahmenlehrplan sind Aussagen über den Bildungsauftrag der Berufsschule formuliert. In enger Zusammenarbeit mit dem Ausbildungsbetrieb soll die Berufsschule den Auszubildenden umfassende berufsbezogene und berufsübergreifende Handlungskompetenzen vermitteln, die sich in Dimensionen von Fachkompetenz, Selbstkompetenz und Sozialkompetenz entfalten. Wesentlicher Bestandteil dieser Kompetenzen sind auch die Methodenkompetenz, kommunikative Kompetenzen und die Lernkompetenz (für eine Definition der Kompetenzen siehe KMK 2013, S. 4). Um den Bildungsauftrag zu erfüllen, sollen die Berufsschulen ein differenziertes Bildungsangebot gewährleisten. Dieses Bildungsangebot sieht einen situations- und handlungsorientierten sowie einen inklusiven Unterricht mit individuellen Fördermaßnahmen aller Schüler vor. Zudem soll das Bildungsangebot unter Berücksichtigung relevanter wissenschaftlicher Erkenntnisse auf Kompetenzentwicklung ausgerichtet sein (vgl. KMK 2013, S. 3-4).

Vorgaben für den Unterricht:

Der handlungsorientierte Unterricht orientiert sich im Rahmen der Lernfeldkonzeption an handlungssystematischen Strukturen. Bei der Planung und Umsetzung des handlungsorientierten Unterrichts in konkrete Lernsituationen sind Vorgaben zu berücksichtigen. Didaktischer Bezugspunkt sollen Situationen sein, die für die spätere Berufsausübung relevant und folglich praxis- und berufsbezogen sind. Das Lernen soll im Rahmen vollständiger Handlungen passieren, so dass die ganzheitliche Erfassung der beruflichen Wirklichkeit gefördert wird. Die Handlungen greifen Erfahrungen der Auszubildenden auf und reflektieren diese im Hinblick auf ihre gesellschaftlichen Auswirkungen. Zudem sollen die Handlungen nicht nur betriebliche, sondern auch soziale Prozesse berücksichtigen (ebd., S. 5).

Der Rahmenlehrplan macht keine methodischen Vorgaben für die Unterrichtsgestaltung und beschreibt nur berufsbezogene Mindestanforderungen im Hinblick auf den zu erwerbenden Abschluss (ebd., S. 2). In diesem Zusammenhang lässt sich hinsichtlich der Formulierungen der Zielvorgaben der einzelnen Lernfelder gemäß *Tramm* und *Naeve-Stoß* (2013) feststellen, dass einige Bereiche wie z.B. Werthaltungen und Einstellungen kaum Berücksichtigung finden. Zudem sind die curricularen Vorgaben im Hinblick auf die Ziele des Unterrichts oft als Lernhandlung oder Performanz und nicht als Kompetenz formuliert (vgl. *Tramm/Naeve-Stoß* 2013, Folie 24). Bei der Formulierung der Ziele als Lernhandlung oder Performanz werden Aussagen über berufliche Prozesse auf der Verhaltensebene gemacht, aber nicht über das Niveau (Kompetenzniveau), auf welchem der jeweilige Prozess gestaltet werden soll. Darüber hinaus bleibt die Frage offen, auf welcher mentalen Leistung und Wissensgrundlage der jeweilige Prozess beruht und folglich auch die konkreten Inhalte des Unterrichts (vgl. *Tramm/Krille* 2013, S. 4). Des Weiteren lässt sich feststellen, dass einige Zielformulierungen diffus und zum Teil mit ungenauen Softskills überladen sind (vgl. *Tramm/Naeve-Stoß* 2013, Folie 24).

2.4 Zwischenfazit

Wie in Abschnitt 2.1 dargestellt, wurde der Ausbildungsberuf Kaufmann für Büromanagement aus drei Vorgängerberufen neu erschaffen. In Abschnitt 2.2 wurde dieser neue Ausbildungsberuf mit seinen wesentlichen Charaktereigenschaften vorgestellt und darauf aufbauend der neue KMK Rahmenlehrplan für die Ausbildung des

KfBm. Hervorzuheben ist hier, dass der Rahmenlehrplan für den neuen Ausbildungsberuf erstmalig in der Geschichte der Büroberufe nach dem Lernfeldkonzept strukturiert wurde.

Seit der Einführung der lernfeldorientierten Rahmenlehrpläne für die berufliche Erstausbildung im Jahre 1996 ist die Implementierung eines solchen Rahmenlehrplans mit einer Reihe von Schwierigkeiten und Herausforderungen für die beteiligten Berufsschulen und deren Lehrkräfte verbunden (vgl. z.B. Tramm 2003, S. 1; Sloane 2003, S. 1; Aprea 2011, S. 1). Die Schwierigkeiten und Herausforderungen resultieren im Wesentlichen daraus, dass der zentral entwickelte lernfeldorientierte Rahmenlehrplan an vielen Stellen offen formuliert ist und folglich einen großen Interpretationsspielraum bietet. Das zeigt sich besonders in dem begrenzten Informationsgehalt des Rahmenlehrplans im Hinblick auf die Ziele und Inhalte des Berufsschulunterrichts. Außerdem ergeben sich große Herausforderungen aus der Umstrukturierung des Unterrichts von der Stoff- zu einer Kompetenzorientierung und im Zuge dessen von der Umstrukturierung der klassischen Fächerstruktur hin zu einer Strukturierung entlang von beruflichen Handlungs- und Problemfelder (vgl. Abschnitt 2.3 dieser Arbeit, S. 13-15).

Gemäß *Tramm* und *Krille* (2013) bedarf es zur Umsetzung der offen formulierten KMK Vorgaben einer komplexen Interpretationsleistung im Rahmen einer curricularen Entwicklungsarbeit durch die Lehrkräfte der jeweiligen Schulen. Hierbei kann eine schulnahe Curriculumentwicklung nur durch eine enge kollegiale Zusammenarbeit bewältigt werden. Diese kollegiale curriculare Entwicklungsarbeit gewinnt durch die Einführung der lernfeldorientierten Rahmenlehrpläne der KMK im Gegensatz zur klassischen, individuellen Unterrichtsvorbereitung der Lehrkräfte stark an Bedeutung (vgl. Tramm/Krille 2013, S. 2). Die Lehrkräfte der beruflichen Schulen sind dabei mehr denn je, aufgrund des „strukturellem Traditionsbruch und thematischer Offenheit der Lehrplanvorgaben als Curriculumentwickler“ (Tramm 2003, S. 1), gefordert. Gemäß *Aprea* (2011) ergibt sich hierdurch, neben schulorganisatorischen Problemen im Hinblick auf die Schaffung von geeigneten zeitlichen und räumlichen Möglichkeiten für die kooperative curriculare Entwicklungsarbeit, ein Defizit bei den Kompetenzen bzw. Qualifikationen der Lehrkräfte, die sie für eine sachgemäße Implementierung des Prozesses benötigen (vgl. Aprea 2011, S. 1). Das hat den Hintergrund, dass die Lehrkräfte in dem traditionellen Berufsschulunterricht primär die

Aufgabe hatten, die Unterrichtsinhalte im Rahmen einer didaktischen Reduktion oder Transformation auszuwählen, zu strukturieren und anschließend mit einer geeigneten Unterrichtsmethode zu vermitteln (vgl. Tramm/Krille 2013, S. 2). Mit der Einführung der lernfeldorientierten Rahmenlehrpläne ändert sich diese Aufgabe fundamental und mit ihr das Kompetenz- bzw. Qualifikationsprofil einer Lehrkraft. Die Lehrkräfte sind durch die Einführung der lernfeldorientierten Rahmenlehrpläne u.a. bei der Auslegung der Ziele und Inhalte des Unterrichts, bei der Diskussion um die Handlungs- bzw. Situationsorientierung, bei der Konstruktion und Sequenzierung von Lernsituationen und bei der Durchführung von Prüfungen und der Analyse der Prüfungsaufgaben sehr gefordert (vgl. Buschfeld 2002, S. 35).

Für die Unterstützung der Lehrkräfte bei den Aufgaben, welche sich durch die Einführung des lernfeldorientierten Rahmenlehrplans ergeben haben, wurde am Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Universität Hamburg eine Strategie entwickelt. Diese wird im nächsten Abschnitt vorgestellt.

2.5 Konzept für die kooperative curriculare Entwicklungsarbeit

Der wesentliche Teil der kooperativen curricularen Entwicklungsarbeit wird an den Schulen geleistet. Für eine effektive kollegiale Zusammenarbeit bei der schulnahen Curriculumentwicklung wird eine gemeinschaftliche Aufklärung und Abstimmung über die Ziele, Bedingungen und Strategien der Curriculumentwicklung vorausgesetzt. Aus diesem Grund hat sich die Erarbeitung von Empfehlungen und Instrumenten für die kooperative curriculare Entwicklungsarbeit als Forschungsfeld in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik etabliert (Tramm/Krille 2013, S. 2-3).

Das Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Universität Hamburg hat in den letzten Jahren eine Reihe von Projekten in dem Themengebiet der kooperativen curricularen Entwicklungsarbeit, mit dem Hintergrund der Einführung eines lernfeldorientierten Rahmenlehrplans, wissenschaftlich begleitet. Im Zuge dessen wurde eine Arbeitsstrategie entwickelt, die von einer engen Kooperation zwischen wissenschaftlicher Begleitung und den jeweiligen Projektschulen geprägt ist und sich auf ähnliche Projekte übertragen läßt. Hierbei wurde die Strategie im Zuge der unterschiedlichen Projektverläufe angepasst und weiterentwickelt. Als Projekte, die auf diese Weise vom IBW Hamburg unterstützt wurden, können die Projekte EvaNet-EH (Evaluation des Innovationsnetzwerks Einzelhandel in Hamburg), LerNe*MFA

(Lernfeldentwicklungsnetzwerk für den Ausbildungsberuf Medizinische Fachangestellte) und EARA (Erprobung neu strukturierter Ausbildungsformen im Rahmen des Ausbildungskonsenses 2007-2010) beispielhaft genannt werden.

Das Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Universität Hamburg sieht für die wissenschaftliche Begleitung solcher Projekte hauptsächlich das Bereitstellen einer Arbeitsstrategie, das Erarbeiten und Empfehlen von geeigneten Instrumenten und eine methodische Anleitung sowie fachliche Einführung der beteiligten Lehrkräfte für die kooperative curriculare Planung vor. Die Arbeitsstrategie teilt sich dabei in zwei Arbeitsstränge auf, nämlich in die lernfeldorientiert und in die kompetenzorientierte Planung. Diese Strategie kann unter der Bezeichnung „*Das Hamburger Konzept kooperativer curriculärer Entwicklungsarbeit*“ (Tramm/Krille 2013, S. 1) zusammengefasst werden und wird im Folgenden abgekürzt als das Hamburger Konzept bezeichnet. In diesem Abschnitt wird dieses Konzept in seinen wesentlichen Grundzügen vorgestellt.

2.5.1 Lernfeldorientierte Planung

Das Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Universität Hamburg hat in vorangegangenen Projekten ein so genanntes Lernfeld Planungsformat erarbeitet. Dieses Planungsformat soll den Analyseprozess des jeweiligen Lernfeldes anleiten, standardisieren und strukturieren (ebd, S. 10). Das Lernfeld Planungsformat ist hierbei in die drei Abschnitte curriculare Analyse, Strukturplanung und Makroplanung untergliedert (siehe Anhang 4: Lernfeld Planungsformat, S. 69-70). Diese drei Abschnitte werden im Laufe einer kooperativen curricularen Entwicklungsarbeit nacheinander durch die Lehrkräfte ausgearbeitet. Außerdem wurden Kriterien für die Gestaltung der komplexen Lehr-Lern-Arrangements bzw. der konkreten Lernsituationen erstellt (siehe Anhang 5: Kriterien für die Gestaltung von Lernsituationen, S. 71). In diesem Unterabschnitt werden die einzelnen Abschnitte des Lernfeld Planungsformates und die Gestaltungskriterien vorgestellt.

Curriculare Analyse:

Der erste Schritt im Rahmen der lernfeldorientierten Planung nach dem Hamburger Konzept ist die curriculare Analyse des jeweiligen Lernfeldes. Hier werden wesentliche Fragen geklärt, die im Folgenden erläutert werden sollen.

Zu Beginn der curricularen Analyse wird die curriculare Funktion des jeweiligen Lernfeldes geklärt. Hier geht es um die Frage, welchen Stellenwert das Lernfeld für den Entwicklungsprozess der Lernenden über die Lernfelder hinweg einnimmt. Im Zuge dessen wird der besondere fachliche Beitrag des Lernfelds genannt und der sachlogische Zusammenhang zu vorherigen und nachfolgenden Lernfeldern deutlich gemacht. Im nächsten Schritt wird der Frage nachgegangen, welche konkreten Arbeits- und Geschäftsprozesse der betrieblichen Praxis dem Lernfeld zugrund liegen. Hierbei sollen diese Kernprozesse sequenziell in Form von Vorgangsketten beschrieben und mögliche praxis- und systemrelevante Varianten des Prozesses identifiziert werden. In einem weiteren Arbeitsschritt wird die Frage beantwortet, welche Kompetenzen für die Bewältigung der jeweiligen Kernprozesse und Prozessvarianten notwendig sind und welche Fähigkeiten, Erkenntnisse und Einstellung die Lernenden in dem jeweiligen Lernfeld erwerben sollen. Zudem sollen Hinweise auf das angestrebte Niveau der jeweiligen Kompetenz gegeben werden. In einem letzten Schritt der curricularen Analyse wird die Frage beantwortet, welches spezifisches Wissen die Grundlage für die jeweilige Kompetenz ist und welches Faktenwissen, konzeptuelles Wissen und prozedurales Wissen im direkten Zusammenhang zu den Kompetenzen steht (vgl. Tramm/Krille 2013, S. 7-10). Die kompetenzorientierte Planung wird im Rahmen des Hamburger Konzepts in einem eigenständigen Arbeitsstrang erarbeitet (siehe hierfür Unterabschnitt 2.5.2 dieser Arbeit).

Strukturplanung:

Die curriculare Analyse des Lernfelds bildet die Grundlage für den zweiten Schritt der lernfeldorientierten Planung. In diesem wird das jeweilige Lernfeld in Form einer Sequenz von komplexen Lehr-Lern-Arrangements umgesetzt. Hierbei wird das Lernfeld in Teilsequenzen untergliedert und die zentrale Problem- bzw. Aufgabenstellung, curriculare Funktion und der erforderliche Zeitaufwand für jede Teilsequenz separat erarbeitet. Die curriculare Funktion der jeweiligen Teilsequenz sagt dabei etwas über den intendierten Beitrag zur Entwicklung der jeweiligen Kompetenz aus (ebd., S. 14-17).

Makroplanung:

Der dritte Schritt der lernfeldorientierten Planung ist die didaktische Gestaltung des jeweiligen Lernfelds auf Basis der einzelnen Teilsequenzen im Rahmen der Makroplanung. Hier werden die konkreten Lehr-Lernsituationen didaktisch geplant. Der Planungsfokus liegt hierbei auf den Unterrichtseinheiten und nicht auf der Planung der konkreten Unterrichtsstunden, die in einem nicht unwesentlichen Maße auch von den konkreten personalen Bedingungen des Unterrichts abhängig sind (vgl. Tramm/Krille 2013, S. 17-19).

In vorangegangenen, schulübergreifenden curricularen Entwicklungsprojekten bestand überwiegend die Meinung, dass die Makroplanung des Lernfelds nicht Teil der verbindlichen Planung sein soll. Gemäß *Tramm* und *Krille* (2013) macht es allerdings Sinn, dass in einem schulübergreifenden, curricularen Entwicklungsprojekt die jeweils für das Lernfeld verantwortliche Schule ihre Planung bis zur Makroplanung durchführt und offenlegt. Diese exemplarische Makroplanung kann anschließend nach Belieben von den anderen Schulen übernommen werden, oder als Anregung für die schuleigene Makroplanung dienen (ebd., S. 19).

Kriterien für die Gestaltung von Lernsituationen:

In dem BLK Modellversuch CULIK, welches von dem Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Universität Hamburg wissenschaftlich begleitet wurde, wurde eine Arbeitsstrategie für die prozessbezogene didaktische Gestaltung von Lernfeldern entwickelt. Das Kernstück dieser Strategie bilden Gestaltungskriterien für die Entwicklung komplexer Lehr-Lern-Arrangements, welche eine verbindliche Grundlage für eine kooperative curriculare Entwicklungsarbeit darstellen. Diese Gestaltungskriterien fanden in der Vergangenheit in verschiedenen Curriculumprojekten des IBWs Anwendung und lassen sich im Wesentlichen in drei Gruppen zusammenfassen, die im Folgenden erläutert werden.

In der ersten Gruppe befinden sich Gestaltungskriterien für die Erstellung komplexer Lehr-Lern-Arrangements vor dem Hintergrund eines handlungs- und problemorientierten Lernens. Beispiele für solche Gestaltungskriterien sind z.B., dass Lerninhalte aus einem beruflichen Kontext heraus von den Lernenden in einem aktiven Konstruktions- oder Rekonstruktionsprozess erarbeitet werden sollen. Hierfür eignen sich besonders betriebliche Arbeits- und Geschäftsprozesse im Rahmen eines Modell-Unternehmens. Auf diesem Weg werden Begriffe, Theorien, Modelle, Normen, be-

rufliche Handlungsstrategien oder bestimmte Techniken als Lösungen von spezifischen Handlungsproblemen eingeführt. Die zweite Gruppe beinhaltet Gestaltungskriterien für Lernsituationen im Hinblick auf die didaktische Modellierung komplexer Lernumwelten. Als Gestaltungskriterium wird hier zum Beispiel genannt, dass Fertigkeiten wie Verstehen und Können im Vordergrund stehen sollen. Diese Fertigkeiten sollen den intentionalen Kern der simulativen Lernumwelt bilden. Bei der Modellierung der Lernumwelten ist zudem zu klären, welche Fakten, Konzepte, Prozeduren und Einstellungen sich die Lernenden aneignen sollen und auf welchem Weg dies passieren soll. Geschäftsprozesse in einem Modellunternehmen sollen hierbei bevorzugt den Rahmen für die Modellierung der Lernumwelt bilden. In der dritten Gruppe sind Gestaltungskriterien für die Erstellung komplexer Lehr-Lern-Arrangements im Zusammenhang mit der Verknüpfung kasuistischen und systematischen Lernens aufgelistet. Zum Beispiel soll ein handlungsorientierter Unterricht Raum für begriffliche Reflexion und Systematisierung von Lernerfahrungen geben, damit das erworbene Wissen verallgemeinert, generalisiert und abstrahiert werden kann. Zudem soll es Phasen strukturierten Lernens geben, in der die erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten systematisch ergänzt, vervollständigt, vertieft und ausgeweitet werden. Des Weiteren soll der Komplexitätsgrad der Lernprozesse Schritt für Schritt erhöht werden (vgl. Tramm 2005, S. 3-7).

2.5.2 Kompetenzorientierte Planung

Der zweite Arbeitsstrang im Rahmen einer kooperativen curricularen Entwicklungsarbeit nach dem Hamburger Modell ist die kompetenzorientierte Planung. Der Ursprung dieses Arbeitsstranges liegt in der Annahme, dass sich die Kompetenzentwicklung der Lernenden nicht nur innerhalb eines Lernfeldes vollzieht, sondern primär über die Lernfelder hinweg entwickelt. Dieser Arbeitsstrang läuft zeitlich parallel zum ersten Arbeitsstrang ab und ist systematisch in die lernfeldorientierte Planung eingebettet (vgl. Krille/Befeldt/Rauh 2014, S. 1).

Im Rahmen der Lernfeldprojekte des IBWs Hamburg haben sich seit Ende der 1990er Jahre lernübergreifende Kompetenzdimensionen als sinnvolles Instrument für die kompetenzorientierte Planung erwiesen. Diese Kompetenzdimensionen orientieren sich an der pädagogischen Anthropologie von *Heinrich Roth* (1971) und beruhen somit auf Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz. Mit den Kompetenzdimensionen ist

es möglich, die Kompetenzentwicklung ganzheitlich in den Blick zu nehmen und sie über die Lernfelder hinweg zielgerichtet zu betreiben. Für die fachdidaktische Differenzierung der Kompetenzdimensionen werden die einzelnen Kompetenzen weiter in Kompetenzsubdimensionen differenziert, was im Wesentlichen der Komplexitätsreduktion und der Strukturgebung dient. Innerhalb einer Kompetenzdimension ist es möglich, dass Kompetenzen unterschiedlicher Art (z.B. pragmatische, epistemische, emotionale und volitional-motivationale Kompetenzen) angestrebt werden (vgl. Tramm/Krille 2013, S. 10-13).

Im Rahmen eines kooperativen curricularen Entwicklungsprozesses werden die Kompetenzdimensionen in einem kommunikativen Prozess mit Vertretern der an der Entwicklung beteiligten Schulen erarbeitet. Das Ergebnis ist ein komplexes Kompetenzstrukturmodell, bestehend aus den Kompetenzdimensionen und -subdimensionen (vgl. z.B. ebd., S. 15-17; Tramm 2009, S. 12-22).

2.6 Zusammenfassung und Überleitung

In dem zweiten Kapitel wurde der Ausbildungsberufe des Kaufmanns für Büromanagement im Detail vorgestellt. Es wurde hierbei deutlich gemacht, dass mit der Einführung des lernfeldorientierten Rahmenlehrplans große Herausforderungen für die Lehrkräfte entstanden sind. Für die Unterstützung der Lehrkräfte bei ihren Aufgaben im Bezug auf die kooperative curriculare Entwicklungsarbeit wurde in dem Abschnitt 2.5, welcher sich mit dem Hamburger Konzept zur kooperativer curriculärer Entwicklungsarbeit beschäftigt hat, eine Arbeitsstrategie in der Theorie vorgestellt. Dieses Konzept ist im Laufe unterschiedlicher Curriculumprojekte des Instituts für Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Universität Hamburg konsequent weiterentwickelt worden. Gegenwärtig wird in dem Projekt KaBueNet (Netzwerk der Berliner Oberstufenzentren zur curricularen Entwicklung des Berufs Kaufmann für Büromanagement) nach diesem Konzept gearbeitet. Das Projekt KaBueNet bildet den pragmatischen Hintergrund dieser Arbeit und wird deshalb im nächsten Kapitel vorgestellt.

3 Pragmatischer Hintergrund

Der theoretische Hintergrund dieser Arbeit wurde ausführlich in dem vorangegangenen Kapitel vorgestellt. Darüber hinaus hat das Thema einen pragmatischen Hintergrund, weil es in einem direkten Zusammenhang zu dem kooperativen curricularen Entwicklungsprojekt KaBueNet steht. Dieses Projekt wird darum in diesem Kapitel näher erläutert.

3.1 Projekt KaBueNet

In diesem Abschnitt des dritten Kapitels wird der bisherige Verlauf des KaBueNet-Projekts rekonstruiert. Zum einen werden die Informationen hierfür aus einem Vortrag von Prof. Dr. Tade Tramm und Jon Lemke bezogen, welcher zum Auftakt des Projekt KaBueNet an den einzelnen Schulen gehalten wurde. Zum anderen werden die Informationen aus dem internen Bereich der Internetpräsenz des Projekts KaBueNet (www.kabuenet.de) entnommen. Um die Planung mit dem tatsächlichen Projektverlauf abzugleichen, dient als weitere Informationsquelle ein etwa einstündiges Gespräch mit der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts, in Person von Frau Dr. Nicole Naeve-Stoß, welches am 28.08.2014 in den Räumlichkeiten des IBW Hamburg geführt wurde. Folglich wird der Projektverlauf nur bis zu dem 28.08.2014 rekonstruiert. Projektaktivitäten, die nach diesem Gespräch durchgeführt wurden, werden in dieser Rekonstruktion nicht berücksichtigt.

Im Zuge der Neuordnung der Büroberufe und der damit verbundenen Einführung des Ausbildungsberufes KfBm zum 01.08.2014 wurde beschlossen, dass der Rahmenlehrplan des neuen Bildungsganges nach Lernfeldern strukturiert wird. Die Berliner Berufsschulen, an denen die angehenden Kaufleute für Büromanagement unterrichtet werden, haben eine Kooperation für die Umsetzung des neuen Rahmenlehrplans im Sinne eines abgestimmten curricularen Entwicklungsprozesses beschlossen. Nach diesem Beschluss sind die beteiligten Berufsschulen mit der Bitte nach einer wissenschaftlichen Unterstützung und Begleitung des curricularen Entwicklungsprozesses an das IBW der Universität Hamburg herangetreten.

3.1.1 Zielsetzung des Projekts

Im Zuge der Anfrage aus Berlin wurde eine Kooperation der beteiligten Berufsschulen und des IBWs Hamburg auf Projektebene (KaBueNet) beschlossen. Diese Kooperation verfolgt die folgenden Ziele:

- Die Entwicklung von gemeinsamen Leitlinien und Standards für die organisatorische, curriculare und didaktische Umsetzung des Rahmenlehrplanes.
- Die abgestimmte und verbindliche curriculare Analyse und Strukturplanung der Lernfelder des Rahmenlehrplans für den Ausbildungsberuf KfBm.
- Die Konkretisierung der Planung in Form einer Makroplanung.
- Die Entwicklung einer Lernfeld-Kompetenzmatrix als gemeinsames curriculares Planungs- und Abstimmungsinstrument für den Ausbildungsberuf KfBm.
- Die Entwicklung eines Systems von Kompetenzdimensionen für den Ausbildungsberuf KfBm und die Definition der zu erreichenden Kompetenzen.
- Der Aufbau einer Kooperationsplattform, in der die curricularen Planungsdokumente und darauf bezogene Unterrichtsmaterialien hinterlegt sind.
- Die Schaffung einer nachhaltigen Kultur kollegialer Curriculumarbeit.

(vgl. Tramm/Lemke 2013, Folie 4)

Konkrete Produkte, die im Rahmen des Projekts KaBueNet erstellt werden sollen, sind folglich die curriculare Analyse, die Strukturplanung und die Makroplanung für alle 13 Lernfelder des Rahmenlehrplans für den Ausbildungsberuf KfBm sowie die konkreten Lernsituationen. Die curriculare Analyse und die Strukturplanung sollen hierbei für alle beteiligten Schulen verbindlich gültig sein. Die Makroplanung wird von dem jeweiligen Lernfeldteam exemplarisch für die jeweilige Schule erarbeitet. Diese Makroplanung muss anschließend an die Bedingungen der einzelnen Schulen angepasst werden.

Das Projekt KaBueNet verfolgt nicht nur die Planung der Lernfelder bis hin zu konkreten Lernsituationen, sondern auch die Erstellung einer Kompetenzmatrix. In diesem Zusammenhang sollen Kompetenzdimensionen und Subdimensionen formuliert werden. Darüber hinaus soll analysiert werden, welches Lernfeld welchen Beitrag zur Entwicklung der jeweiligen Kompetenz leistet. Zudem verfolgt das Projekt KaBueNet das Ziel, dass sich durch die kollegiale Zusammenarbeit ein konstruktives

Netzwerk zwischen den beteiligten Schulen entwickelt. Außerdem soll eine Onlineplattform erstellt werden, auf der die Ergebnisse des Projekts dokumentiert werden.

3.1.2 Struktur des Projekts

Strukturell ist das Projekt KaBueNet so angelegt, dass es an jeder der sechs beteiligten Schulen jeweils ein Projektteam mit einem Teamleiter (vgl. Abb. 2, S. 25) gibt, welches aus zwei bis drei unterrichtsentlasteten Lehrkräften besteht.

Zudem gibt es in Berlin eine Projektleitung, bestehend aus drei Personen. Die Leitung setzt sich zusammen aus Herrn Gand (Schulleiter des OSZs B I), welcher der Projektleiter ist und den Herren Rüssing (LSS) und Lemke (EOS), welche die Projektkoordination von KaBueNet durchführen. Außerdem erfolgt die wissenschaftliche Begleitung des Projekts durch Prof. Dr. Tade Tramm und Dr. Nicole Naeve-Stoß von Seiten des IBW Hamburg. Überdies waren zeitweise weitere wissenschaftlicher Mitarbeiter und verschiedene studentische Hilfskräfte in die wissenschaftliche Begleitung von Seiten des IBW Hamburg involviert.

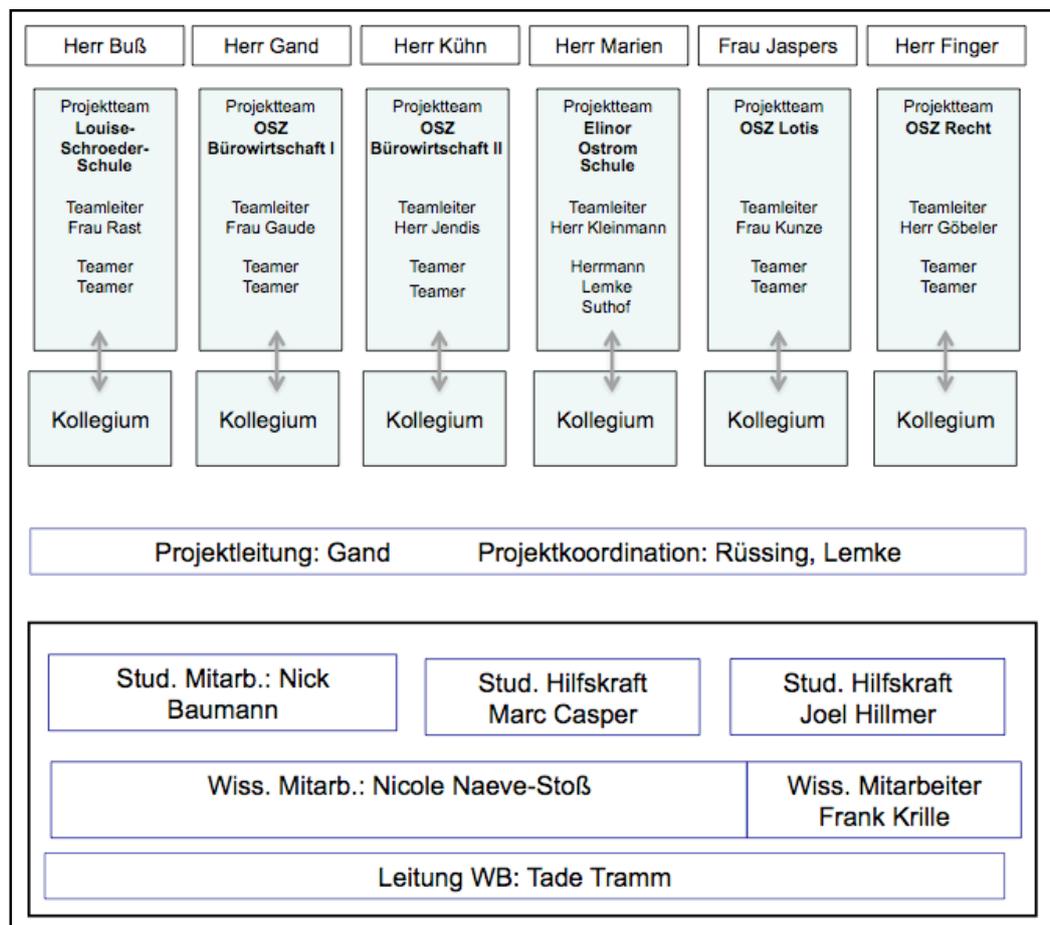


Abbildung 2: Ursprüngliche Organisationsstruktur im Projekt KaBueNet

(Tramm/Lemke 2013, Folie 6)

Des Weiteren gibt es eine Koordinations- und eine Lenkungsgruppe. Die Koordinationsgruppe besteht aus den Teamleitern der einzelnen Projektteams, den Projektkoordinatoren und der wissenschaftlichen Begleitung und tagt in der Regel einmal monatlich (vgl. Abb. 3, S. 26, rechter Bereich). In dieser Gruppe werden schulübergreifende Fragen diskutiert. Beispiele hierfür sind die Verständigung auf schulübergreifende Planungsformate oder Gestaltungskriterien. An den Entschlüssen, die auf dieser Ebene beschlossen werden, orientieren sich die Projektteams der einzelnen Schulen. Die Lenkungsgruppe besteht aus dem Projektleiter, der wissenschaftlichen Begleitung und zusätzlich aus den Schulleitern der beteiligten Schulen und einem Vertreter des Berliner Senats (vgl. Abb. 3, S. 26, linker Bereich). Der Senatsvertreter ist primär aus dem Grund in der Lenkungsgruppe, weil der Berliner Senat der Auftragsgeber und der Finanzier des KaBueNet-Projekts ist. In dieser Gruppe werden in der Regel strategische und schulorganisatorische Themen besprochen. Beispiele für solche Themen sind der Einsatz der Lehrkräfte, Organisation der Räume und Entscheidungen zu der Verwendung von Modellunternehmen im Unterricht. In der Lenkungsgruppe wurde z.B. entschlossen, welche Schule welches Lernfeld übernimmt und das im ersten Schritt die Lernfelder 1-5 erarbeitet werden und erst im zweiten Schritt die Lernfelder 6-13 (vgl. Tramm/Lemke 2013, Folie 5).

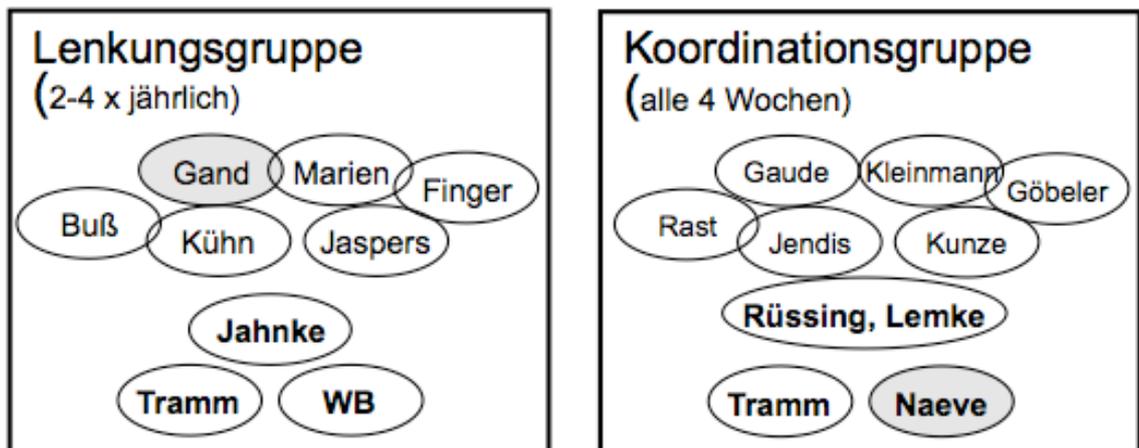


Abbildung 3: Ursprüngliche Lenkungs- und Koordinationsgruppe im Projekt KaBueNet

(ebd., Folie 6)

3.1.3 Ablauf des Projekts

Auftaktveranstaltungen:

Zu Beginn des KaBueNet Projektes gab es im August und September 2013 fünf Auftaktveranstaltung an den beteiligten Berufsschulen. Im Rahmen dieser Veranstaltungen wurde das jeweilige Kollegium über das Projekt informiert. Hierbei wurde u.a. die Neuordnung der Büroberufe, die Notwendigkeit der Curriculumentwicklung und die Ziele und der Ablauf des KaBueNet Projekts vorgestellt (vgl. Tabelle 3, S. 27).

Datum:	Beteiligte Schule:	Inhalte der Auftaktveranstaltungen:
14.08.2013	Louise Schröder Schule	- Vorstellung der wissenschaftlichen Begleitung und der Projektleitung
15.08.2013	OSZ BW1	- Der Kaufmann/-frau Büromanagement
28.08.2013	OSZ Lotis & OSZ Recht	- Das KaBueNet-Projekt und Vorarbeiten: Ziel, Produkte, Ablauf, Struktur und Beteiligte
29.08.2013	OSZ BW2	- Kompetenzdimensionen (Elinor Ostrom Schule)
04.09.2013	Elinor Ostrom Schule	- Prinzipien und Instrumente kooperativer curricularer Planung
		- Möglichkeit für Rückfragen an die wissenschaftliche Begleitung aus dem Plenum

Tabelle 3: Auftaktveranstaltungen im Projekt KaBueNet

Schulübergreifende Workshops:

Nach den Auftaktveranstaltungen gab es im September und Oktober 2013 zwei schulübergreifende Workshops (vgl. Tabelle 4, S. 28-29). In diesen Workshops sind alle Kollegen, die an der Planung beteiligt waren, zusammengekommen. In dem ersten Workshop (01) wurde die Strategie der kooperativen Curriculumentwicklung im Detail vorgestellt. Hierbei wurden die Berliner Kollegen mit den Planungsformaten vertraut gemacht und es wurde die Idee der Kompetenzdimensionen erläutert. In dem zweiten Workshop (02) ging es um die Gestaltungskriterien, die gemeinsam mit den Berliner Kollegen entwickelt wurden. Innerhalb des Workshops haben die Berliner Kollegen Beispiele für gelungenen Unterricht präsentiert und vor diesem Hintergrund ihre eigenen, individuellen Merkmale von gutem Unterricht aufgezeigt. Diese Merkmale wurden im Rahmen des Workshops festgehalten und gesammelt. Anschließend wurden die Gestaltungskriterien, die bereits in anderen Projekten erarbeitet wurden, präsentiert. Darauf aufbauend wurden diese Gestaltungskriterien mit den vorher gesammelten Merkmalen der Berliner Kollegen abgeglichen und zusammengeführt. Auf diesem Weg entstanden die Gestaltungskriterien für die Lernsituationen im Projekt KaBueNet, die als Grundlage für die Entwicklung der konkreten Unterrichtssituationen dienen.

Datum:	Workshop Nummer:	Thema des Workshops:
	Ziele des Workshop:	
19.09.2013	Workshop 01	Entwicklung eines lernfeldorientierten Curriculum: der Rahmenlehrplan und die curriculare Analyse
	<ul style="list-style-type: none"> - Kennenlernen der Kolleginnen und Kollegen der beteiligten Schulen - systematische Auseinandersetzung mit dem neuen Rahmenlehrplan - Aneignen der Kompetenzdimensionen - Beginn der curricularen Analyse des eigenen Lernfeldes 	
17.10.2013	Workshop 02	Struktur- und Makroplanung; Gestaltungskriterien f. Lehr-Lern-Arrangements; Best-practice-Beispiele
	<ul style="list-style-type: none"> - Bericht zum Arbeitsstand der curricularen Analyse und Klärung von offenen Fragen und Unterstützungsbedarfen - Klärung von Fragen zur Struktur- und Makroplanung des eigenen Lernfeldes - Kennenlernen alternativer Strategien zur Sequenzierung von Lernfeldern - Austausch zu Best-Practice-Beispielen von besonders gelungenen Lehr-Lern-Arrangements - Austausch und Erarbeitung von Kriterien für die Gestaltung von Lehr-Lern-Arrangements - Bericht über Arbeitsstand - Austausch über Gestaltungskriterien für komplexe Lehr-Lernsituationen 	
31.10.2013	Workshop 03	Kompetenzdimensionen für den/die Kaufmann/-frau für Büromanagement
	<ul style="list-style-type: none"> - Konstituierung der Arbeitsgruppe, die die Kompetenzdimensionen bearbeitet - Struktur des Vorschlags für die Kompetenzdimensionen und Subdimensionen: wird von allen verstanden und als Arbeitsgrundlage akzeptiert - Zuordnung der Zielformulierungen aus dem Rahmenlehrplan zu den Kompetenzdimensionen kann nachvollzogen und beurteilt werden - Einzelne Gruppen von Kompetenzdimensionen werden zueinander in Beziehung gesetzt und auf das Qualifikationsprofil des KfBM bezogen 	
	Workshop 04	Gestaltung von Modellunternehmen
16.01.2014 17.01.2014 23.01.2014	Workshop 05	Diskussion und Abstimmung der curriculare Analysen der Lernfelder 1 bis 5
	<ul style="list-style-type: none"> - In diesen drei Workshops wurden die curricularen Analysen der Lernfelder 1-5 diskutiert und abgestimmt - Erster Termin: Lernfelde 1 & 2 - Zweiter Termin: Lernfeld 3 & 4 - Dritter Termin: Lernfeld 5 	
30.01.2014	Workshop 06	Einführung in die Wertschöpfungsdimension
	<ul style="list-style-type: none"> - Erfahren, dass die Dimension der Wertschöpfung eine Kompetenzdimension darstellt, die von Beginn der Ausbildung an eingeführt werden sollte - Eine Methode kennenlernen, mit der frühzeitig und einfach in diese Denkweise eingeführt werden kann 	
27.03.2014	Workshop 07	Strukturplanung und Makroplanung der Lernfelder 1 bis 5
	<ul style="list-style-type: none"> - Die Strukturplanungen der Lernfelder 1 bis 5 kennenlernen - Ein Best-Practice-Beispiel für eine Makroplanung und die damit verbundenen Lernsituationen kennenlernen - Erfahren inwiefern darin die Gestaltungskriterien für komplexe Lernsituationen umgesetzt wurden - Gemeinsam in kleinen Arbeitsgruppen an einer Makroplanung aus Ihrem Lernfeld weiterarbeiten 	

23.05.2014	Workshop 08	Makroplanung der Lernfelder 1 bis 3
	<ul style="list-style-type: none"> - Den Arbeitsstand zu den Einführungstagen kennenlernen - Die Makroplanungen der Lernfelder 1 bis 3 kennenlernen - Zeit haben, um sich in Kleingruppen mit den Makroplanungen auseinanderzusetzen sowie diese mit Blick auf den Einsatz an Ihrer Schule zu analysieren 	
06.06.2014	Workshop 08a	Kompetenzdimensionen für den/die Kaufmann/-frau für Büromanagement
	<ul style="list-style-type: none"> - Die Ergebnisse der jeweils anderen Arbeitsgruppen kennenlernen - Untereinander zu den einzelnen Zielformulierungen austauschen und beraten - Einzelne Zielformulierungen zu den Kompetenzdimensionen und Subdimensionen ausgewählt und der Projektleitung zur Verabschiedung vorgelegt werden - Impulse für die weitere Arbeit, besonders in Hinblick auf die Entwicklungsperspektive, erhalten 	
29.08.2014	Workshop 09	Makroplanung der Lernfelder 4 + 5
	<ul style="list-style-type: none"> - Die Struktur- und Makroplanungen der Lernfelder 4 und 5 kennenlernen - Sich in Kleingruppen mit den Makroplanungen auseinanderzusetzen sowie diese mit Blick auf den Einsatz an Ihrer Schule zu analysieren 	
04.09.2014 05.09.2014	Workshop 10	AG Kompetenzdimensionen

Tabelle 4: Schulübergreifende Workshops im Projekt KaBueNet

Curriculare Analyse:

Nach den beiden ersten Workshops (01 + 02) haben die Projektteams an den Schulen damit begonnen, die schulbezogenen Lernfelder zu planen. Der erste Erarbeitungsschritt war dabei die curriculare Analyse des jeweiligen Lernfelds. Die Projektteams wurden dabei von der wissenschaftlichen Begleitung in Form von optionalen Beratungsterminen unterstützt. Bei dem Wunsch nach einem Beratungstermin ist vorwiegend Dr. Nicole Naeve-Stoß an die jeweilige Schule gefahren und hat vor Ort mit den Berliner Kollegen an ihrer jeweiligen curricularen Analyse gearbeitet. Vor einem solchen Beratungstermin haben die Berliner Kollegen im ersten Schritt den Stand und die Probleme ihrer curricularen Analyse an die wissenschaftliche Begleitung in Hamburg geschickt. Im zweiten Schritt wurde ein Kommentar zu dem jeweiligen Arbeitsstand verfasst und ein Beratungstermin in den Räumlichkeiten der jeweiligen Schule terminiert. Im Rahmen der Beratungstermine wurde gemeinsam diskutiert und an der jeweiligen curricularen Analyse gearbeitet. Nach einem solchen Beratungsgespräch haben die Berliner Kollegen weiter selbständig gearbeitet. Die fertig gestellten curricularen Analysen der Lernfelder 1-5 wurden anschließend vor den Weihnachtsferien 2013 von den Berliner Kollegen an die wissenschaftliche Begleitung in Hamburg geschickt.

In einem nächsten Schritt wurde die curriculare Analyse der Lernfelder 1-5 von der wissenschaftlichen Begleitung überarbeitet. Im Zuge dessen wurde u.a. geprüft, an welchen Stellen noch etwas konkretisiert oder noch umfassender dokumentiert werden muss. Zudem wurden die curricularen Analysen redaktionell angepasst bzw. auf ein einheitliches Format gebracht.

Nach der Überarbeitung wurden die curricularen Analysen der Lernfelder 1-5 im Januar 2014 in schulübergreifenden Sitzungen (vgl. Tabelle 4, Workshop 05, S. 28-29) besprochen. Organisatorisch passierte dass an drei Tagen, an denen jeweils 1-2 Lernfelder besprochen und verabschiedet wurden. An diesen Sitzungen nahmen die Teamleiter und die Projektteams teil, welche die jeweiligen Lernfelder entwickelt haben. Zugegen waren außerdem die Lernfeldpaten² der anderen Schulen. Im Nachgang der Sitzungen wurden weiter Änderungsbedarfe, die sich aus der Besprechung der Lernfelder ergaben, von der wissenschaftlichen Begleitung eingearbeitet und schließlich die curricularen Analysen der Lernfelder 1-5 verabschiedet.

Strukturplanung:

Im nachfolgenden Schritt wurde die Strukturplanung erarbeitet. Diese wurden ebenfalls in den Projektteams entwickelt und auf die gleichen Art und Weise von der wissenschaftlichen Begleitung betreut, wie zuvor die Erarbeitung der curricularen Analyse. In einem weiteren schulübergreifenden Workshop (07) haben die Projektteams die Strukturplanung für ihr jeweiliges Lernfeld vorgestellt. Nach der Präsentation wurde im Plenum diskutiert. Hierbei wurde aus dem Kreis der anderen Schulen Empfehlungen für Überarbeitungen ausgesprochen. Nach der Überarbeitung war die Strukturplanung der Lernfelder 1-5 fertiggestellt. Anschließend ging es darum, die Makroplanung und die konkreten Unterrichtssituationen zu erarbeiten.

Makroplanung & Unterrichtssituationen:

Im Mai 2014 gab es einen weitere Workshops (08). Hier wurden die Makroplanungen der Lernfelder 1-3 vorgestellt sowie die jeweiligen konkreten Unterrichtssituationen. Die Lernfelder 1-3 wurden in diesem Entwicklungsschritt gesondert behandelt, da sie unmittelbar nach den Sommerferien 2014 starteten. Die Makroplanung

² Ein bestimmtes Lernfeld wird primär an einer bestimmten Schule entwickelt, darum gibt es sogenannte Lernfeldpaten an den anderen Schulen für das jeweilige Lernfeld. Der Lernfeldpate ist u.a. dafür zuständig, sein Lernfeld an seiner Schule zu implementieren.

und die konkreten Unterrichtssituationen wurden im Rahmen der Workshops schulübergreifend diskutiert. Im Nachgang musste jede Schule individuell für sich entscheiden, wie sie die Makroplanung und die konkreten Unterrichtssituationen für sich adaptieren.

Aktuell (28.08.2014) laufen die schulübergreifenden Workshops der Lernfelder 4-5, in denen die Makroplanung und die konkreten Unterrichtssituationen dieser Lernfelder vorgestellt werden (vgl. Tabelle 4, Workshop 09, S. 28-29). Zudem wird die Mikroplanung gegenwärtig durchgeführt und im Zuge dessen die konkreten Unterrichtsmaterialien erstellt.

Kompetenzdimensionen:

Auf der zweiten Ebene des Projekts KaBueNet geht es um die Kompetenzdimensionen. Hierfür gab es einen Vorschlag der Elinor Ostrom Schule, die bereits Kompetenzdimensionen für den Bürokaufmann entwickelt hatten. Auf dem ersten schulübergreifenden Workshop (01) im September 2013 wurde beschlossen, dass man sich im Rahmen des Projektes an dieser Struktur orientieren möchte und diese weiterentwickelt. Für diese Aufgabe gibt es eine Arbeitsgruppe, in welcher jeweils 1-2 Kollegen einer beteiligten Schule vertreten sind. Diese Kollegen setzen ihren Fokus nicht auf einzelne Lernfelder, sondern betrachten den Lehrplan als Ganzes. Ausgehend von dem Vorschlag der Elinor Ostrom Schule gab es bis jetzt drei Treffen dieser Arbeitsgruppe (vgl. Tabelle 4, Workshop 03, 06 und 08a, S. 28-29), in denen man sich die vorgegebenen Kompetenzdimensionen detailliert angeschaut, umstrukturiert und neue Dimensionen definiert hat. Der aktuelle Arbeitsstand in der Arbeitsgruppe für die Kompetenzdimensionen ist der, dass die Kompetenz- und Subdimensionen ausformuliert sind und feststeht, welche Kompetenzen in welcher Niveaustufe den Schülern am Ende der Ausbildung entwickelt sein soll. In der kommenden Woche (KW 36/2014) soll der erarbeitete Vorschlag gemeinsam mit den Berliner Kollegen diskutiert werden (vgl. Tabelle 4, Workshop 10, S. 28-29).

3.2 Kategorien der inhaltsanalytischen Auswertung

Im Zuge dieses Kapitels wurde der bisherige Verlauf des kooperativen curricularen Entwicklungsprojektes KaBueNet im Detail vorgestellt. Um in Kapitel 5 eine strukturierende, inhaltsanalytische Auswertung der bisherigen kooperativen curricularen Entwicklungsarbeit aus der Perspektive der beteiligten Lehrkräfte vorzunehmen,

müssen im Vorfeld Kategorien bzw. geeignete Oberbegriffe festgelegt werden, mit deren Hilfe sich die Fülle der Daten zusammenfassen und klar strukturieren lässt. Bei der anschließenden inhaltsanalytischen Auswertung des Materials in Kapitel 5, kann das vorher festgelegte Categoriesystem (vgl. Tabelle 5, S. 32) durch neue Kategorien, die sich aus dem Material selbst ergeben, ergänzt, oder durch neue Subkategorien feiner gegliedert werden (vgl. König/Volmer 2004, S. 105-108).

In der folgenden Tabelle wird das Categoriesystem, das sich im Wesentlichen aus dem im Abschnitt 3.1 vorgestellten Verlauf des Projektes KaBueNet ergibt, vorgestellt. Die Kategorien umfassen die wesentlichen Vorgaben, Arbeitsbedingungen und Aspekte der curricularen Entwicklungsarbeit im Projekt KaBueNet und repräsentieren somit die möglichen, erfolgskritischen Bereiche des Projektes. Im Rahmen dieser Kategorien werden Schwierigkeiten, Probleme und Verbesserungsbedarfe vermutet.

Kategorie 1	Planungsvorgaben für die Lernfeldplanung
Subkategorie 1.1	Planungsformat für die curriculare Analyse
Subkategorie 1.2	Planungsformat für die Strukturplanung
Subkategorie 1.3	Planungsformat für die Makroplanung
Subkategorie 1.4	Gestaltungskriterien für die Entwicklung der Lernsituationen
Kategorie 2	Der Prozess der Lernfeldplanung
Subkategorie 2.1	Wissenschaftliche Begleitung
Subkategorie 2.2	Veranstaltungen (Auftaktveranstaltung und Workshops)
Subkategorie 2.3	Teamarbeit (schulintern)
Subkategorie 2.4	Kooperative Zusammenarbeit (schulübergreifend)
Kategorie 3	Ergebnisse der Lernfeldplanung
Subkategorie 3.1	Die eigenen Ergebnisse (CA, SP und MP)
Subkategorie 3.2	Die Ergebnisse der anderen Schulen (CA, SP und MP)
Kategorie 4	Weitere relevante Themen

Tabelle 5: Geplantes Categoriesystem für die inhaltsanalytische Auswertung

3.3 Zusammenfassung und Überleitung

Zum Ende des zweiten Kapitels wurde das Hamburger Konzept kooperativer curricularer Entwicklungsarbeit, welches im Zuge verschiedener curricularer Entwicklungsprojekten des Instituts für Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Universität Hamburg entstanden ist, in seinen theoretischen Grundzügen vorgestellt.

Im dritten Kapitel wurde die zuvor rein theoretische Perspektive um die praktische Sichtweise ergänzt, indem der bisherige Verlauf des Projektes KaBueNet im Detail aufgezeigt wurde. Dieses Projekt wird gegenwärtig im Wesentlichen nach dem, im Abschnitt 2.5 vorgestellten, Hamburger Konzept durchgeführt.

Der bisherige Verlauf des KaBueNet Projektes soll im Weiteren aus der Perspektive der am Projekt beteiligten Lehrkräfte rekonstruiert und kritisch analysiert werden, um im Rahmen dessen Schwierigkeiten, Probleme und Verbesserungsbedarfe zu identifizieren. Für die zielführende Bearbeitung dieser Aufgabe bedarf es einem Forschungsdesign mit einer entsprechenden methodischen Herangehensweise, welches im nächsten Kapitel dieser Arbeit vorgestellt wird.

4 Forschungsdesign

In diesem Kapitel wird die methodische Herangehensweise vorgestellt, die für die Bearbeitung der Fragestellung ausgewählt wurde. Hierfür werden zuerst das Ziel und die Interessen dieser Arbeit aufgezeigt. Danach wird die konkrete methodische Herangehensweise erläutert und im Detail auf die Durchführung, Dokumentation und das Auswertungsverfahren eingegangen.

4.1 Ziel und Interesse

Das Thema dieser Arbeit ist die Rekonstruktion und kritische Analyse des kollegialen curricularen Entwicklungsprozesses der Berliner Berufsschulen für den neu eingeführten Ausbildungsberuf Kaufmann für Büromanagement aus der Perspektive der bei der Entwicklung beteiligten Lehrkräfte. Im Rahmen der Analyse sollen die Schwierigkeiten, Probleme und Verbesserungsbedarfe, welche sich ergeben haben, identifiziert werden.

Von Seiten der am Entwicklungsprozess beteiligten Berufsschulen und der wissenschaftlichen Begleitung des Prozesses gibt es ein großes Interesse an den Ergebnissen dieser Arbeit, da der kooperative curriculare Entwicklungsprozess im Rahmen des KaBueNet-Projekts auf Basis der Evaluationsergebnisse modifiziert und die Prozessbegleitung von Seiten der wissenschaftlichen Begleitung auf diesem Wege angepasst und optimiert werden kann. Zudem dienen die Ergebnisse einer verbesserten Planungsbasis für zukünftige curriculare Entwicklungsprojekte. Vor dieser Hintergrund stellt die Erstellung einer Informationsbasis für die Weiterentwicklung der kooperativen curricularen Entwicklungsarbeit die Zielsetzung dieser Arbeit dar.

Das Interesse des Verfassers an der Thematik ist groß und liegt im Allgemeinen auf dem Verstehen wollen von schulischen und unterrichtlichen Sachverhalten. Die Themen lernfeld- und kompetenzorientierte Curriculumentwicklung sind von hoher Relevanz, Aktualität und großer Bedeutung im Hinblick auf das bevorstehende Referendariat und der zukünftigen Lehrtätigkeit des Verfassers.

4.2 Methodische Herangehensweise

In diesem Abschnitt wird der Forschungsansatz und die angewendete Forschungsmethode vorgestellt und im Zuge dessen begründet, warum sich gerade dieser Ansatz bzw. diese Methode für die Untersuchung eignet.

Um einen Überblick über die relevanten Themen aus Sicht der bei der curricularen Entwicklungsarbeit beteiligten Lehrkräfte zu bekommen, wurde im Vorfeld der Evaluation eine Art qualitative Vorstudie durchgeführt. Hierfür wurde ein kurzes, qualitatives Interview mit der wissenschaftlichen Begleitung des Projektes KaBueNet, in Person von Dr. Nicole Naeve-Stoß, durchgeführt. Dieses Interview bildete die Informationsbasis für die Erstellung des Fragebogens bzw. der sog. Item-Generierung für die anschließende Evaluation (vgl. König/Volmer 2004, S. 75).

Die Evaluation wurde im Oktober 2014 an den am Projekt KaBueNet beteiligten Berliner Berufsschulen bzw. Oberstufenzentren durchgeführt. Im Zuge dessen wurden sechs Interviews mit Lehrerinnen und Lehrern durchgeführt und dabei ein explorativer bzw. qualitativer Forschungsansatz verfolgt. Diese Vorgehensweise war sinnvoll, da ein relativ unbekanntes Wissensgebiet der Interviewten erschlossen werden musste (vgl. Brüsemeister 2008, S. 19-21). Konkret wurden leitfadengestützte Experteninterviews durchgeführt, welche dazu dienten, konkrete Informationen über den kooperativen curricularen Entwicklungsprozess im Projekt KaBueNet aus der Perspektive der beteiligten Lehrkräfte zu generieren.

Ein *Leitfaden* war dabei zweckmäßig, um flexibel in den Interviews agieren zu können und um unerwartete Themendimensionen durch die Interviewten nicht zu unterbinden. Der Leitfaden hat im Rahmen der Untersuchung somit die Funktion eines Orientierungsrahmens für das Interview und steht nicht für ein standardisiertes Ablaufschema. Dadurch wurde eine thematische Vorstrukturierung der gewonnenen Daten nach den Kategorien aus Abschnitt 2.3 ermöglicht. Zudem gewährleistet der erstellte Leitfaden, dass der Fokus des Interviews auf den relevanten Themen bleibt (vgl. Lamnek 2010, S. 457-458). Der Interviewleitfaden besteht neben den erzählgenerierenden und offen formulierten Leitfragen auch aus gezielten Nachfragen, die vom Interviewer optional gestellt werden, um Informationen zu erfragen, die zunächst vom Interviewten nicht konkretisiert wurden (vgl. König/Volmer 2004, S. 74). Der konkrete Interviewpartner wurde von den Projektteams selber bestimmt und

der Interviewleitfaden wurde den Lehrkräften schon im Vorfeld der Interviews zur Verfügung gestellt, damit die beteiligten Lehrkräfte ihre Sichtweisen und Positionen im Team vorab diskutieren konnten.

Es wurde ein *Experteninterview* durchgeführt, weil der Befragte hierbei nicht als Person im Zentrum der Aufmerksamkeit steht, sondern als Experte, der über ein spezialisiertes Insiderwissen verfügt, welches erfasst werden soll. Nach Meuser und Nagel (1991) ist ein Experte, „*wer in irgendeiner Weise Verantwortung trägt für den Entwurf, die Implementierung oder die Kontrolle einer Problemlösung, oder wer über einen privilegierten Zugang zu Informationen über Personengruppen oder Entscheidungsprozesse verfügt*“ (Meuser & Nagel 1991, S. 73). Diese Kriterien treffen auf die interviewten Lehrkräfte zu, weil sie intensiv in den curricularen Entwicklungsprozess involviert und an der schulübergreifenden Lernfeldarbeit im Projekt KaBueNet beteiligt sind und folglich über spezielles Insiderwissen in diesem Themengebiet verfügen.

Die Experteninterviews wurden als episodische Interviews durchgeführt. Bei dieser Form setzt sich das Interview aus einer Kombination von erzälgenerierenden Fragen und konkreten Nachfragen nach dem individuell abgeleiteten Wissen des Interviewten zu dem jeweiligen Thema zusammen. Dieses Vorgehen eignet sich besonders für die Analyse von individuellem, alltäglichem Wissen und der dazu gehörigen Geschichte (vgl. Flick 2010, S. 158-167).

Die Untersuchung ist als eine Art Einzelfallstudie angelegt, weshalb die gemachten Aussagen keinen repräsentativen Charakter besitzen und folglich nicht als generalisierend verstanden werden dürfen (vgl. Merrens 1997, S. 104).

4.3 Durchführung, Dokumentation und Auswertungsverfahren

Die *Durchführung* der sechs leitfadengestützten Experteninterviews wurde zwischen dem 06. und 10. Oktober 2014 in den Räumlichkeiten der an dem Projekt KaBueNet beteiligten Berufsschulen vorgenommen. Zeitlich variierten die Interviews zwischen 60 und 100 Minuten. Interviewt wurden Lehrerinnen und Lehrer, die aktiv an der kooperativen curricularen Entwicklungsarbeit im Projekt KaBueNet beteiligt sind.

Zu Beginn der Gespräche wurden die Gesprächspartner kurz in die Thematik eingeführt, es wurden die Schwerpunkte des Leitfadens erklärt und die Interviewtechnik erläutert. Zudem wurde zu Beginn der Gespräche die Erlaubnis zur Aufzeichnung des jeweiligen Gespräches mit Hilfe eines Recorders eingeholt und den Interviewten mitgeteilt, dass ihre Namen in allen späteren Bezugnahmen anonymisiert dargestellt werden. Die Ergebnisse dieser Interviews stellen die Grundlage für die anschließende, inhaltsanalytische Auswertung der kooperativen curricularen Entwicklungsarbeit im Projekt KaBueNet dar.

Zu Beginn des Interviews wurden die Fragen bewusst relativ offen gehalten. Dadurch sollte den Interviewten der Einstieg in das Gespräch erleichtert und eine angenehme Gesprächsatmosphäre geschaffen werden, die zu einem Austausch von Informationen anregen sollte. Auf diesem Weg entstanden jeweils sehr individuelle Gespräche, in denen die thematischen Schwerpunkte des Interviewleitfadens Schritt für Schritt behandelt wurden.

Für die anschließende Auswertung der Interviews ist eine **Dokumentation** und Aufbereitung des Materials unumgänglich. Darum mussten die Interviewaufzeichnungen im Rahmen einer umfangreichen Transkription verschriftlicht werden. Damit der Text eine lesbare Form erhält, wurde bei der Transkription auf die Nennung von Füllwörtern und umgangssprachlichen Redewendungen größtenteils verzichtet (vgl. Bortz/Döring 2006, S. 311-312).

Das Verfahren für die **Auswertung** der Interviewergebnisse orientiert sich an der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2002). Die „*Qualitative Inhaltsanalyse will Texte systematisch analysieren, indem sie das Material schrittweise mit theoriegeleitet am Material entwickelten Kategoriensystemen bearbeitet.*“ (Mayring 2002, S. 114). Die qualitative Inhaltsanalyse umfasst eine Vielzahl von Ansätzen und Verfahren. Im Rahmen dieser Arbeit wird die Analyse in Form einer strukturierenden, qualitativen Inhaltsanalyse durchgeführt. Das Ziel dieser Analyseform ist es, „*bestimmte Themen, Inhalte, Aspekte aus dem Material herauszufiltern und zusammenzufassen*“ (Mayring 2008, S. 89). In der vorliegenden Untersuchung besteht das Material aus den sechs verschriftlichten Experteninterviews. Dieses Material wird im Rahmen der Auswertung im Hinblick auf die selbst erstellten Kategorien untersucht und zusammengefasst. Da das zu analysierende Material einen großen Umfang einnimmt, wurde als Unterstützung für die qualitative Analyse des Materials die Software MAXQDA (VERBI Software,

ware MAXQDA (VERBI Software, Berlin) herangezogen. Hierbei bildet das Categoriesystem aus der Tabelle 5 (S. 32) das ursprüngliche Codesystem in MAXQDA, welches im Laufe der Auswertung durch weitere Codes ergänzt wurde.

Innerhalb der einzelnen Kategorien werden die Äußerungen der Interviewten in drei Schritten zu Hauptaussagen zusammengefasst. Im ersten Schritt werden die Äußerungen einem jeweiligen Punkt des Categoriesystems bzw. Codesystems zugeordnet und paraphrasiert. Dieser Arbeitsschritt erfolgte mit Unterstützung des Programms MAXQDA. Im zweiten Schritt werden die Paraphrasen generalisiert, sodass ein direkter Bezug zu der jeweiligen Kategorie hergestellt werden kann. Im dritten Schritt wird versucht, gleichartige Muster innerhalb der Generalisierungen zu erkennen, um die Aussagen auf die wesentlichen Punkte reduzieren zu können. Der zweite und dritte Schritt der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse erfolgt technisch auf Basis eines MAXQDA-Datenexportes in EXCEL (MICROSOFT, Redmond).

4.4 Zusammenfassung und Überleitung

In dem vierten Kapitel wurde die methodische Herangehensweise im Detail vorgestellt, die für die zielführende Bearbeitung der Fragestellung ausgewählt wurde. Für die Bearbeitung der Fragestellung wurden sechs Interviews mit Lehrkräfte geführt, die aktiv an dem kooperativen curricularen Entwicklungsprozess im Projekt KaBueNet beteiligt sind. Die Lehrerinterviews wurden aufgezeichnet, transkribiert und im Rahmen einer strukturierenden, qualitativen Inhaltsanalyse auf ihre Hauptaussagen, im Bezug auf bestimmte Kategorien hin, reduziert. Die Reduktion der Interviewergebnisse bildet die Basis für die Auswertung der Interviews. Im Rahmen der Auswertung im nächsten Kapitel wird die leitende Fragestellung dieser Arbeit: *Wie werden die einzelnen Bedingungen, Bereiche und Aspekte des kooperativen curricularen Entwicklungsprozesses der Lernfeldern 1-5 der Ausbildung des KfBm im Rahmen des schulübergreifenden Projekts KaBueNet von den an der Entwicklung beteiligten Lehrerinnen und Lehrern wahrgenommen und beurteilt? Welche Probleme und Schwierigkeiten können in diesem Zusammenhang identifiziert werden*, beantwortet.

Die folgende Auswertung der Interviews ist das Produkt dieser Arbeit und dient als Informationsgrundlage für die Weiterentwicklung der kooperativen curricularen Entwicklungsarbeit.

5 Auswertung der Interviews

Die Darstellung der Auswertungsergebnisse in diesem Kapitel findet auf der Basis der selbsterstellten Kategorien statt, die im Abschnitt 3.2 vorgestellt wurden (vgl. Tabelle 5, S. 32). Im Zuge der inhaltsanalytischen Auswertung der Interviews wurde dieses ursprüngliche Categoriesystem ergänzt und angepasst (siehe Anhang 3: Categoriesystem für die Qualitative Inhaltsanalyse, S. 68).

Für die Wertung und Einordnung der Interviewergebnisse ist zu beachten, dass die Aussagen, Meinungen und Einstellungen der interviewten Lehrkräfte nicht repräsentativ für alle am curricularen Entwicklungsprozess beteiligten Lehrkräfte sind. Zudem wurde der Gesprächsfokus im Rahmen der Interviews bewusst auf Schwierigkeiten und Problemen gelegt (siehe Anhang 2: Interviewleitfaden, S. 67-69), so dass die Auswertungsergebnisse ebenfalls einen problemorientierten Fokus aufweisen.

Um dem Leser die Perspektive und die Emotionen der interviewten Lehrkräfte zu verdeutlichen, werden im Rahmen der folgenden Auswertung direkte Zitate aus den Lehrerinterviews verwendet. Außerdem werden gegenläufige Sichtweisen der einzelnen Lehrkräfte ungewichtet wiedergegeben, um eine objektive Einschätzung der Auswertungsergebnisse durch den Leser zu ermöglichen. Einige Aussagen der interviewten Lehrkräfte wurden im Rahmen der inhaltsanalytischen Auswertung nicht nur einer Kategorie zugeordnet und werden darum im Rahmen der folgenden Darstellung mehrfach an unterschiedlicher Stelle genannt.

5.1 Planungsvorgaben und Erarbeitungsschritte

Die Lehrkräfte haben für die Planung ihres Lernfelds bestimmte Planungsdokumente von der wissenschaftlichen Begleitung erhalten. Die Planungsdokumente geben bestimmte Erarbeitungsschritte bei der Lernfeldplanung vor und beinhalten konkrete Vorgaben für die einzelnen Schritte. In diesem Abschnitt wird die Beurteilung der Planungsvorgaben und der einzelnen Erarbeitungsschritte durch die Lehrkräfte³ dargestellt.

³ Immer dann, wenn im Rahmen der Auswertung von Lehrkräften gesprochen wird, sind die Lehrkräfte gemeint, die aktiv an der Erarbeitung der Lernfelder im Rahmen des Projektes KaBueNet beteiligt sind.

5.1.1 Curriculare Analyse

Nach Meinung der Lehrkräfte nimmt die curriculare Analyse eine zu große Rolle in dem Projekt KaBueNet ein. In diesem Zusammenhang bemängeln die Lehrkräfte, dass zu viele zeitliche und personelle Ressourcen für die Erarbeitung des „*Wissenschaftlichen Oberbaus*“⁴ (curriculare Analyse und Strukturplanung) aufgewendet wurden und zu wenige Ressourcen für die Erstellung der Unterrichtsmaterialien.

Die Lehrkräfte mussten sich bei der Erstellung der curricularen Analyse ihres Lernfelds sehr tief in die anderen Lernfelder einarbeiten, damit sie einen lernfeldübergreifenden Blick über die thematischen Zusammenhänge bekommen. Diese Arbeit empfanden die Lehrkräfte als sehr aufwendig und schwierig. Zudem wurde diese Arbeit zusätzlich dadurch erschwert, dass am Anfang des Erarbeitungsprozesses der curricularen Analyse noch nicht feststand, ob die Lernfelder parallel unterrichtet werden oder aufeinander folgend. Somit wussten die Lehrkräfte zu Beginn des Erarbeitungsprozesses nicht, ob sie auf den Inhalte der anderen Lernfelder aufbauen konnten. Diese übergeordnete Entscheidung hat den Erarbeitungsprozess der curricularen Analyse aus der Sicht der Lehrkräfte verzögert.

Die ersten Entwürfe der curricularen Analyse mussten nach einem Gesamtfeedback der wissenschaftlichen Begleitung zum Teil komplett überarbeitet werden. Die Lehrkräfte mussten insgesamt mehrere Versionen ihrer curricularen Analyse erarbeiten, bis diese den Vorstellungen der wissenschaftlichen Begleitung entsprach. Das hat zu Unmut bei den Lehrkräften geführt. Rückblickend hätten sich die Lehrkräfte einen Workshop gewünscht, in welchem sie im konkreten Umgang mit dem Planungsformat der curricularen Analyse geschult worden wären. Zudem hätten die Lehrkräfte das Bereitstellten von Praxisbeispielen einer angemessenen curricularen Analyse begrüßt. In diesem Zusammenhang stellen sich die Lehrkräfte die übergeordneten Fragen: „*Warum wird die curriculare Analyse nicht von einem routinierten Experten erarbeitet?*“ und „*Warum müssen sich bis zu 60 Kollegen in diese komplexe Thematik einarbeiten?*“.

⁴ Aus Gründen der Lesbarkeit wurde bei allen Lehrerzitatzen im Rahmen der Interviewauswertung auf eine konkrete Quellenangabe verzichtet. Die konkrete Quelle eines Zitates kann bei Bedarf anhand der jeweiligen Auswertungstabelle dieser Arbeit in Verbindung mit der digital bereitgestellten MAXQDA Datei nachvollzogen werden.

Auf der anderen Seite empfinden einige Lehrkräfte die curriculare Analyse als wichtig und sinnvoll. In diesem Zusammenhang betonen die Lehrkräfte, dass ihnen der Erarbeitungsprozess der curricularen Analyse den Blick über die Lernfelder hinaus verschafft hat. Außerdem empfinden die Lehrkräfte es als positiv, dass sie in diesem Erarbeitungsschritt die „zentralen Punkte des jeweiligen Lernfelds akribisch herausgearbeitet haben“ und sich dadurch intensiv mit den thematischen Schwerpunkten des eigenen Lernfelds beschäftigten.

Einige Lehrkräfte haben im Rahmen des Erarbeitungsprozesses der curricularen Analyse festgestellt, dass sie Einfluss auf die strukturelle Ausgestaltung des jeweiligen Lernfelds nehmen können. Rückblickend empfinden diese Lehrkräfte die freien Gestaltungsspielräume im Rahmen der curricularen Analyse als positiv.

Die Lehrkräfte beurteilen es als gut und wichtig, dass die curriculare Analyse dem weiteren Erarbeitungsprozess eine klare Struktur vorgibt. Sie konnten bei der Erarbeitung der Strukturplanung und der Makroplanung des jeweiligen Lernfelds von der vorangegangenen aufwändigen Arbeit an der curricularen Analyse profitieren.

5.1.2 Kompetenzdimensionen

Ein wichtiger Bestandteil der curricularen Analyse ist die Arbeit mit den Kompetenzdimensionen. Die Kompetenzmatrix, die aus den Kompetenzdimensionen und -subdimensionen besteht, war zu Beginn der Erarbeitungsphase der curricularen Analyse der ersten Lernfelder noch nicht fertig gestellt. Hierdurch fühlten sich die Lehrkräfte bei ihrer Arbeit gehemmt und hätten sich einen früheren Input von der Arbeitsgruppe Kompetenzdimensionen gewünscht. In diesem Zusammenhang empfinden es die Lehrkräfte als kontraproduktiv, dass sich die Kompetenzdimensionen im laufenden Prozess ändern und die schon fertigen Lernfelder erneut im Bezug auf die neuen Kompetenzdimensionen nachgebessert werden müssen. Aus diesem Grund haben die Lehrkräfte die Kompetenzdimension im Rahmen der curricularen Planung ihres Lernfelds „gedanklich außen vor gelassen“.

Die Lehrkräfte bemängeln, dass sie in dem komplexen System von Kompetenzdimensionen und -subdimensionen keinen „roten Faden“ erkennen und Probleme damit haben, die einzelnen Kompetenzen in „das Ganze“ einzuordnen. Den Lehrkräften fehlt für die Arbeit mit den Kompetenzdimensionen der Blick für die Kompe-

tenzentwicklung über die Lernfelder hinaus. In diesem Zusammenhang hätten sich die Lehrkräfte einen gezielten Input von der wissenschaftlichen Begleitung oder der Arbeitsgruppe Kompetenzdimensionen gewünscht.

Die einzelnen Lernfeldteams haben aus Sicht der Lehrkräfte uneinheitlich mit der Kompetenzmatrix gearbeitet. Einige Teams haben für ihr Lernfeld nahezu alle Kompetenzen angekreuzt, ohne dabei auf die Gewichtung oder das Niveau der Kompetenzen einzugehen. Andere Teams haben bei den Niveaus der Kompetenzen Unterscheidungen gemacht, diese Niveaus aber unterschiedlich gekennzeichnet. Die Lehrkräfte empfinden die differenzierten Kompetenzangaben der fertigen Lernfelder als sehr unübersichtlich. Diese Darstellung sollte aus ihrer Sicht durch konkrete Vorgaben vereinheitlicht werden.

Die Kompetenzmatrix wird von den Lehrkräften im Allgemeinen als gelungenes und hilfreiches Instrument dafür angesehen, die Kompetenzschwerpunkte der Lernfelder auf einen Blick erkennen zu können und einen Überblick über die Kompetenzentwicklung über die Lernfelder hinaus zu bekommen. Das System der Kompetenzsubdimensionen wird von den Lehrkräften als zu umfangreich beurteilt. Der Schritt von den drei Kompetenzdimensionen der KMK zu einem System bestehend aus acht Kompetenzdimensionen und 34 Subdimensionen wird von den Lehrkräften als zu groß eingestuft. Außerdem denken die Lehrkräfte nach eigenen Angaben in der alten Terminologie und ziehen Begriffe wie Fähigkeiten und Fertigkeiten den Kompetenzbegriffen vor.

Die Kompetenzorientierung wird von den Lehrkräften im Allgemeinen sehr differenziert wahrgenommen. Der Kompetenzansatz, der die nötigen Kompetenzen für die Bewältigung der betrieblichen Prozesse der Auszubildenden fokussiert, wird von den Lehrkräften zwar theoretisch nachvollzogen, jedoch fehlt einigen Lehrkräften nach eigenen Angaben das betriebliche Verständnis und das Gefühl für die gegenwärtig notwendigen Kompetenzen im Büroalltag. In diesem Zusammenhang wünschen sich die Lehrkräfte Unterstützung, z.B. von den Ausbildungsbetrieben.

Die Lehrkräfte sind außerdem der Meinung, dass das Niveau der Berufsausbildung durch die curriculare Analyse und durch die Kompetenzvorgaben künstlich erhöht wurde. Die Ausbildung des Kaufmanns für Büromanagement setzt laut des KMK Rahmenlehrplans auf dem Niveau des mittleren Schulabschlusses an. Die zu vermit-

telnden Kompetenzen in den Lernfeldern werden von den Lehrkräften als zu hoch für Schüler mit einem mittleren Schulabschluss angesehen und wünschen sich in diesem Zusammenhang eine Korrektur, bzw. eine Nachbesserung der Kompetenzvorgaben.

5.1.3 Strukturplanung

Die Lehrkräfte haben die Erarbeitung der Strukturplanung im Vergleich zu der vorangegangenen Erarbeitung der curricularen Analyse als eine einfache und logische Aufgabe wahrgenommen. Die Strukturplanung wurde von den Lehrkräften in „*kompakten Einzelpaketen*“ erarbeiten und die Makroplanung für diese Einzelpakte wurde meist im gleichen Arbeitsschritt mit ausgearbeitet. Diese Herangehensweise wurde von den Lehrkräften als effektiv und angenehm empfunden und könnte aus ihrer Sicht in zukünftigen Erarbeitungsprozessen offiziell angewendet werden.

Das konkrete Planungsformat für die Strukturplanung war in den Augen der Lehrkräfte klar formuliert und sachlogisch aufgebaut. Zudem wurde im Rahmen der Strukturplanung der für die Lehrkräfte wichtige „*Rote Faden*“ durch das Lernfeld gelegt. Bei der Erarbeitung der Strukturplanung des Lernfelds hat sich die vorangegangene, intensive Arbeit im Rahmen der Erarbeitung der curricularen Analyse aus der Sicht der Lehrkräfte ausgezahlt, weil wesentliche Inhalte der Strukturplanung aus der curricularen Analyse abgeleitet werden konnten.

5.1.4 Makroplanung

Einige Lehrkräfte empfanden die strukturelle Aufteilung des Planungsformates für die Makroplanung als sinnvoll. Zudem konnten sie die Makroplanung aus der vorher erstellten Strukturplanung ableiten. Aus diesem Grund geben einige der Lehrkräfte an, dass sie die Erstellung der Makroplanung als einfach empfunden haben und zeigen sich mit dem Planungsformat zufrieden.

Andere Lehrkräfte hatten große Probleme damit, die strukturelle Aufteilung des Planungsformates für die Makroplanung nachzuvollziehen. Die Reihenfolge der Spalten, welche die Planung der einzelnen Sequenzen abbildet, ist aus der Sicht der Lehrkräfte nicht sachlogisch aufgebaut und es besteht keine klare inhaltliche Trennschärfe zwischen den einzelnen Spalten. Die Lehrkräfte wünschen sich in diesem Zusam-

menhang neue Spaltenüberschriften, die sich an dem Vokabular der klassischen Unterrichtsverlaufspläne orientieren.

Alternativ zu einer Umformulierung des Planungsformates für die Makroplanung wünschen sich die Lehrkräfte einen Workshop, in dem konkret erläutert wird, welche Informationen in die einzelnen Spalten des Planungsformates gehören und in welchem ein Beispiel für eine gelungene Makroplanung aus der schulischen Praxis präsentiert wird. Von dem Praxisbeispiel erhoffen sich die Lehrkräfte eine Unterstützung für die intensive Formulierungsarbeit im Rahmen der Erarbeitung der Makroplanung. Das von der wissenschaftlichen Begleitung vorgestellte Beispiel aus dem universitären Bereich empfanden die Lehrkräfte hingegen als abstrakt und unterrichtsfern.

Die Lehrkräfte haben die folgenden Anmerkungen und konkrete Verbesserungsvorschläge für das Planungsformat der Makroplanung geäußert:

- Aus der Sicht der Lehrkräfte benötigt das Planungsformat eine Zeitleiste, um die zeitliche Abfolge und den zeitlichen Aufwand planen zu können.
- Anstatt der Spaltenüberschrift „*Lernhandlung – Was tut der Lernende?*“ hätte man z.B. schreiben können „*Methodischer Hinweis und Sozialform*“.
- Im Hinblick auf die Spaltenüberschrift „*Lernaufgabe/-situation - Impuls des Lehrenden*“ hatten die Lehrkräfte Deutungsschwierigkeiten. Für diese Spalte haben die Lehrkräfte „*so was wie Übergänge oder Arbeitsaufträge*“ vorgeschlagen.
- Den Lehrkräften fällt zudem auf, dass in dem Planungsformat kein vorgeschriebener Platz für konkrete Arbeitsaufträge, Arbeitsmaterialien und einzusetzende Medien ist. Dies sollte aus Sicht der Lehrkräfte nachgebessert werden.
- Anstatt der Spaltenüberschrift „*Erfolgsindikator – Wie zeigt sich der Lerneffekt*“ hätte man z.B. schreiben können „*Produkt und Erkenntnis*“.

Im Allgemeinen sehen die Lehrkräfte die Makroplanung als sehr relevant und sinnvoll für den von ihnen fokussierten, konkreten Unterricht an. Die Lehrkräfte bemängeln in diesem Zusammenhang aber, dass bei der Makroplanung aus ihrer Sicht das Interesse der wissenschaftlichen Begleitung endet.

5.1.5 Gestaltungskriterien

Die Gestaltungskriterien für die Lernsituationen wurden in einem Workshop von den Lehrkräften erarbeitet bzw. ergänzt. Den personellen Rahmen in dem diese Erarbeitung bzw. Ergänzung stattgefunden hat, empfanden die Lehrkräfte als zu groß. Nach Meinung der Lehrkräfte hätte es ausgereicht, wenn die Kriterien von einigen wenigen Kollegen oder von einem externen Experten erarbeitet bzw. ergänzt worden wären. Die meisten Gestaltungskriterien waren den Lehrkräften nach eigenen Angaben schon vor dem Projekt KaBueNet geläufig, somit war die Akzeptanz der Kriterien innerhalb des Kollegiums groß.

Die Lehrkräfte empfinden die Gestaltungskriterien als zu umfangreich und als zu allgemein formuliert. Aus diesem Grund haben die Lehrkräfte die Kriterien nicht direkt bei der Erarbeitung der Unterrichtssituationen berücksichtigt, sondern die fertigen Lernsituationen im Nachhinein mit den Gestaltungskriterien abgeglichen und bei Bedarf angepasst. Dieser Abgleichungsprozess wurde allerdings nicht immer konsequent durchgeführt, so dass die Gestaltungskriterien aus der Sicht der Lehrkräfte nicht immer berücksichtigt wurden.

Die Lehrkräfte empfinden das Dokument der Gestaltungskriterien (siehe Anhang 5: Kriterien für die Gestaltung von Lernsituationen, S. 71) als sehr unübersichtlich. Hier würde es sich anbieten, den umfangreichen Gestaltungskriterien ein Inhaltsverzeichnis vorzuschalten. Das würde dem Dokument der Gestaltungskriterien aus der Sicht der Lehrkräfte eine Struktur geben und es leserfreundlicher machen.

Nach der Meinung der Lehrkräfte ist es nicht möglich in jeder Lernsituation alle Gestaltungskriterien zu berücksichtigen. Große Probleme hatten die Lehrkräfte z.B. dabei, komplexe Ausgangssituation zu finden und die Themen Binnendifferenzierung und Selbstverantwortung bei der Gestaltung der Lernsituationen zu berücksichtigen. Im Allgemeinen hängt es aus der Sicht der Lehrkräfte sehr von den individuellen schulischen Besonderheiten ab, ob bestimmte Gestaltungskriterien für die Lernsituationen berücksichtigt werden können oder nicht. Folglich ist es aus der Perspektive der Lehrkräfte nicht sinnvoll, alle Gestaltungskriterien schulübergreifend homogen zu berücksichtigen.

5.2 Prozess der Lernfeldplanung

Der Prozess der Lernfeldplanung umfasst nicht nur die eben angesprochenen konkreten Planungsvorlagen und Erarbeitungsschritte, sondern viele weitere Bedingungen, Bereiche und Aspekte. In diesem Abschnitt wird die Wahrnehmung der weiteren Bedingungen, Bereiche und Aspekte der Lernfeldplanung im Projekt KaBueNet durch die Lehrkräfte dargestellt.

5.2.1 Allgemeines

Die Lehrkräfte haben es im Allgemeinen als ärgerlich empfunden, dass der ursprünglich vorgesehene Zeitplan des Projekts nicht eingehalten wurde. In diesem Zusammenhang kritisieren die Lehrkräfte auch die kurze Vorlaufzeit für die Einführung des neuen Ausbildungsberufes: *„Ein Jahr Vorlaufzeit ist für so ein wichtiges und großes Projekt einfach zu wenig!“*

Auf der einen Seite empfanden es die Lehrkräfte als sehr positiv, dass alle betroffenen Schulen direkt an der Erarbeitung der Lernfelder beteiligt sind. Auf der anderen Seite sind aus der Sicht der Lehrkräfte zu viele Kollegen der einzelnen Schulen an dem Erarbeitungsprozess beteiligt. Hierbei kam erschwerend hinzu, dass einige Kollegen von vorneherein sehr skeptisch gegenüber dem Projekt KaBueNet eingestellt waren und die anderen Kollegen mit ihrer negativen Einstellung beeinflusst haben.

Die Lehrkräfte beanstanden zudem, dass sie sich sehr intensiv in eine für sie neue und schwierige Thematik einarbeiten mussten und im Normalfall nur ein oder zwei Lernfelder mit diesem Wissen planen. Ein Beispiel für die effektive Gestaltung solcher Prozesse sehen die Lehrkräfte in der Arbeitsgruppe Kompetenzdimensionen. Eine alternative Idee der Lehrkräfte in Bezug auf den Erarbeitungsprozess der Lernfelder ist, dass eine feste schulübergreifende Gruppe alle Lernfelder plant und so z.B. auch die Schnittpunkte der einzelnen Lernfelder im Blick hat. Diese Gruppe könnte z.B. aus jeweils zwei Kollegen einer Schule bestehen, die jeweils ein bis zwei Tage in der Woche unterrichtsentlastet zusammen an einem Ort an dem Projekt arbeiten.

Ein weiteres Problem aus der Perspektive der Lehrkräfte ist, dass man im Projekt zwanghaft versucht hat, die Duale Schule und die Vollzeitschule *„unter einen Hut“* zu bekommen, obwohl es zwei getrennte Schulformen sind. Ein beispielhaftes Problem ist hierbei die Wahl des Modellunternehmens für den Unterricht. Die Lehrkräf-

te der dualen Schulen haben den Eindruck, dass sie in diesem Zusammenhang das Modellunternehmen der Vollzeitschule aufgezwungen bekommen haben, womit sie nicht zufrieden sind.

5.2.2 Wissenschaftliche Begleitung

Im *Allgemeinen* wurde die wissenschaftliche Begleitung von den Lehrkräften als sehr positiv und engagiert wahrgenommen. Die Lehrkräfte hätten sich allerdings prozessübergreifend weniger Handlungsoptionen und mehr konkrete Unterweisungen durch die wissenschaftliche Begleitung gewünscht. Durch die eingeräumten Handlungsoptionen fühlten sich einige Lehrkräfte orientierungslos und überfordert.

Was die Lehrkräfte als sehr negativ empfinden, ist die Wahrnehmung, dass sich die wissenschaftliche Begleitung zu sehr für den „*Wissenschaftlichen Oberbau*“ (curriculare Analyse und Strukturplanung) des Lernfelds interessiert und zu wenig für die Makroplanung, die Unterrichtssituationen und die Gestaltung der Unterrichtsmaterialien. Die Lehrkräfte müssen aber später im Lernfeldunterricht unterrichten und benötigen hierfür primär die ausgearbeiteten Unterrichtssituationen und die konkreten Unterrichtsmaterialien. Aus diesem Grund haben einige Lehrkräfte den Eindruck, dass die wissenschaftliche Begleitung von dem Prozess profitiert hat und die Lehrkräfte weniger. Hier sehen die Lehrkräfte „*eine Schiefelage der Interessen*“.

Der Lernfeldunterricht ist mit bestimmten Unterrichtsmethoden verknüpft, mit denen die Lehrkräfte noch keine praktische Erfahrung gemacht haben. Bei der Erarbeitung der Unterrichtssituationen hätten sich die Lehrkräfte darum eine Unterstützung im Bezug auf die Unterrichtsmethoden gewünscht. Diese Unterstützung muss nach der Meinung der Lehrkräfte nicht unbedingt von der wissenschaftlichen Begleitung geleistet werden, sondern könnte z.B. auch von den jeweiligen Fachseminarleitern oder einer anderen externen Stellen kommen.

Die wissenschaftliche Begleitung hat aus der Sicht der Lehrkräfte eine wichtige rahmende *Funktion* im Projekt KaBueNet. In diesem Zusammenhang empfinden die Lehrkräfte es als hilfreich, dass die wissenschaftliche Begleitung von Extern kommt und mit einer gewissen Autorität ausgestattet ist. Ein weiterer Vorteil ist hierbei, dass Herr Prof. Dr. Tade Tramm Lehrstuhlinhaber in diesem Bereich ist und bei den Lehrkräften in diesem Zusammenhang als sehr erfahren und kompetent gilt.

Die wissenschaftliche Begleitung nimmt aus der Sicht der Lehrkräfte den Status einer neutralen Institution im Projekt KaBueNet ein. Die Präsenz einer neutralen Institution empfinden die Lehrkräfte als wichtig, damit die zum Teil rivalisierenden Schulen zu schulübergreifenden Einigungen kommen und näher zusammenrücken können.

Die **Kommunikation** mit der wissenschaftlichen Begleitung per Email funktioniert aus der Sicht der Lehrkräfte sehr gut. In der Regel wurden die Emailanfragen postwendend beantwortet und schnell Lösungen für die jeweiligen Probleme durch die wissenschaftliche Begleitung gefunden. Außerdem wurden die technischen Anfragen der Lehrkräfte immer schnell und zufriedenstellend beantwortet.

Das Feedback der wissenschaftlichen Begleitung zu den abgeschlossenen Erarbeitungen (curriculare Analyse, Strukturplanung und Makroplanung) kam aus Sicht der Lehrkräfte manchmal zu spät. Das hatte zur Folge, dass der nächste Erarbeitungsschritt von den Lehrkräften nicht angegangen werden konnte und das die anderen Schulen Druck auf die jeweilige Schule ausübten, die vermeintlich mit einem Erarbeitungsschritt im Verzug war. Diese Verzögerung haben die Lehrkräfte als ungünstig empfunden.

Das Feedback zu den fertigen Erarbeitungen war von der wissenschaftlichen Begleitung im Allgemeinen „*sehr nett und verständlich formuliert*“. Manchmal empfanden die Lehrkräfte das Feedback aber als unübersichtlich oder „*niederschmetternd*“, weil die wissenschaftliche Begleitung einiges bemängelte. Die negative Kritik gab den Lehrkräften das Gefühl, wieder von vorne beginnen zu müssen.

Die **individuellen Beratungstermine** wurden von den Lehrkräften als hilfreich empfunden. Im Rahmen dieser Beratungstermine wurden mit der wissenschaftlichen Begleitung "*sehr gute Gespräche geführt und es wurden sehr gute Anregungen und Rückmeldungen zu den Materialien gegeben*". Dieses Angebot wurde von den Lehrkräften im Vergleich zu den „*großen theorielastigen Massenworkshops*“ zu Beginn des Projektes als sehr sinnvoll angesehen.

5.2.3 Veranstaltungen

Im Rahmen der **Auftaktveranstaltungen** zu Beginn des Projektes haben die Lehrkräfte gemerkt, dass viele wichtige Fragen rund um das Projekt KaBueNet zu diesem

Zeitpunkt noch unbeantwortet waren. Am Ende der einzelnen Auftaktveranstaltungen wurden keine klaren Aussagen darüber getroffen, wie es in dem Projekt konkret weitergeht. Die Lehrkräfte hätten sich an dieser Stelle mehr Input und konkrete Arbeitsanweisungen gewünscht. In diesem Zusammenhang fiel es den Lehrkräften schwer zu akzeptieren, dass es sich um ein langwieriges Projekt handelt und dass deswegen nicht gleich mit der konkreten Planungsarbeit begonnen werden kann.

Die Auftaktveranstaltungen an den einzelnen Schulen wurden von vielen Lehrkräften als „*personell überfrachtet*“ wahrgenommen. Bei einigen Veranstaltungen waren mehr als 60 Personen anwesend, die zusammen etwas erarbeiten sollten. Das waren aus der Sicht der Lehrkräfte keine arbeitsfähigen Gruppengrößen. Vor diesem Hintergrund hätten sich die Lehrkräfte eine kleinere Auftaktveranstaltung gewünscht. Die Informationen aus der Veranstaltung hätten hierbei von den wenigen anwesenden Lehrkräften an das restliche Kollegium weitergegeben werden können.

Der große personelle Rahmen, in welchem die Auftaktveranstaltungen stattfanden, wurde von einigen Lehrkräften als notwendig empfunden, um „*die Linie innerhalb des Kollegiums klar zu machen*“. Im Rahmen der Auftaktveranstaltungen haben die Projektleitung und die wissenschaftliche Begleitung einen aus der Sicht der Lehrkräfte guten Überblick über das Gesamtprojekt gegeben. Zudem hatten die Auftaktveranstaltungen eine wichtige motivierende Funktion für die Lehrkräfte.

Den Arbeitsauftrag für die Auftaktveranstaltung haben die Lehrkräfte nach eigenen Angaben erst kurz vor der Veranstaltung erhalten, so dass sie sich aus zeitlichen Gründen nur unzureichend auf die Veranstaltung vorbereiten konnten. Die kurze Vorbereitungszeit empfanden die Lehrkräfte als ungünstig.

Die **Workshops** wurden im Allgemeinen als sehr theorielastig empfunden. Die Lehrkräfte hätten sich in diesem Zusammenhang Workshops zu Themen mit einem stärkeren Praxisbezug gewünscht und geben hierfür die folgenden zwei Beispiele:

- Ein Beispiel wäre ein Workshop zu dem Thema „*Umsetzung der Makroplanung in konkrete Unterrichtssituationen*“, in dem konkrete Unterrichtsbeispiele besprochen und gemeinsame Übungen erarbeitet werden.
- Ein weiteres Beispiel wäre ein Workshop zu dem Thema „*Methodische Umsetzung der Lernsituationen im Lernfeldunterricht*“, in welchem methodische Impulse von Experten gegeben und Beispiele erarbeitet werden.

Unabhängig vom Praxisbezug hätten sich die Lehrkräfte im Rahmen der Workshops zudem eine intensive Einführung in das Lernfeld Planungsformat gewünscht, in der ihnen erklärt wird, *"wie man das konkret ausfüllt."*

Die Lehrkräfte empfanden den personellen Rahmen der Workshops als zu groß. Aus der Sicht der Lehrkräfte waren die Gruppengrößen nicht mit einem gemeinsamen, produktiven Arbeiten vereinbar. Ein Beispiel hierfür ist der Workshop 02, in dem die Gestaltungskriterien durch die Lehrkräfte ergänzt bzw. erarbeitet wurden. Wie bereits im Unterabschnitt 5.1.5 dieser Arbeit erwähnt, war ein gemeinsames, effizientes Arbeiten aufgrund der Gruppengröße in diesem Workshop aus der Sicht der Lehrkräfte nicht möglich. Außerdem sind die Lehrkräfte der Meinung, dass der ständig wechselnde Personenkreis, in dem die Workshops stattfanden, sich negativ auf die Produktivität der einzelnen Einheiten ausgewirkt hat.

Der konkrete Arbeitsauftrag, der in dem jeweiligen Workshop bearbeitet werden sollte, war aus Sicht der Lehrkräfte im Vorfeld oft unklar. Außerdem wurden kurz vor den jeweiligen Terminen umfangreiche Vorbereitungsmaterialien versandt, in die sich die Lehrkräfte nicht mehr intensiv einarbeiten konnten. Aufgrund des unklaren Arbeitsauftrages und der kurzen Vorbereitungszeit waren die Lehrkräfte nach eigenen Angaben nur unzureichend auf die Workshops vorbereitet und somit in ihrer Produktivität eingeschränkt. In diesem Zusammenhang wünschen sich die Lehrkräfte, dass ihnen frühzeitig mitgeteilt wird, welcher Arbeitsauftrag in einem Workshop bearbeitet wird und welche konkreten Vorbereitungen sie für den jeweiligen Workshop treffen müssen.

Bei der eben formulierten Kritik sind die Workshops ausgenommen, in denen Arbeitsergebnisse präsentiert wurden, denn für diese Workshops gab es aus Sicht der Lehrkräfte klare und gute Vorgaben. Rückblickend kritisieren die Lehrkräfte, dass die allgemeine Konzentration zum Ende eines solchen Workshops stark nachgelassen hat, weil zu viele Arbeitsergebnisse auf einmal präsentiert wurden. In Bezug auf diese Workshops hätten sich die Lehrkräfte gewünscht, dass weniger Arbeitsergebnisse pro Workshop präsentiert worden wären.

Die Arbeitsergebnisse der Lernfeldteams wurden im Rahmen der Workshops aus der Perspektive der Lehrkräfte teilweise sehr stark kritisiert. Dieses wurde von den jeweiligen Lehrkräften im Allgemeinen als unangenehm empfunden. Die Lehrkräfte

beanstanden in diesem Zusammenhang zudem, dass sich die wissenschaftliche Begleitung und die Projektleitung an der Kritik im Plenum beteiligt und damit die Kritik der anderen Lehrkräfte gefördert habe. Die Lehrkräfte hätten sich gewünscht, dass die wissenschaftliche Begleitung und die Projektleitung ihrer Kritik in einem kleineren Personenkreis geäußert hätten und sensibler mit der Thematik umgegangen wären.

5.2.4 Teamarbeit

Die Lehrkräfte empfanden die Teamarbeit an ihren Schulen im Allgemeinen als sehr positiv und angenehm. Die Lehrkräfte organisierten sich hierbei arbeitsteilig und arbeiteten meistens am Donnerstag kollegial an ihrer Schule zusammen, was aus ihrer Sicht gut funktioniert hat. Positiv sticht hervor, dass das gesamte Kollegium der jeweiligen Schule durch die Teamarbeit näher zusammengedrückt ist.

Im Bezug auf die Zusammenstellung der Lernfeldteams hätten sich einige Lehrkräfte ein größeres Mitspracherecht gewünscht. Die Teams wurden teilweise von außen zusammengestellt, was die Lehrkräfte als ungünstig bewerteten. Bei anderen Lernfeldteams wurde bei der Zusammenstellung darauf geachtet, dass das Team aus einer „gesunden Mischung aus jungen und alten Kollegen“ besteht und dass solche Kollegen zusammenarbeiten, die auch schon in anderen schulinternen Projekten erfolgreich kooperiert haben.

Nach der Erfahrung der Lehrkräfte erhöht sich die Effektivität der Teamarbeit, wenn sich die personelle Zusammenstellung des Teams nicht innerhalb der Erarbeitung eines Lernfelds ändert. Zudem sollte die personelle Zusammenstellung eines Teams nach der erfolgreichen Erarbeitung eines Lernfelds beibehalten werden, damit die gesammelten Erfahrungen beim nächsten Lernfeld von Nutzen sein können.

Die Lehrkräfte bemängeln, dass die einzelnen Mitglieder des schulinternen Lernfeldteams eine differenzierte Einstellung zu der Frage haben, wie viele persönliche Ressourcen sie in das Projekt investieren. Die Lernfeldteams sind hierbei von der Freiwilligkeit der einzelnen Teammitglieder abhängig. Die Lehrkräfte hätten sich in diesem Zusammenhang gewünscht, dass die Teammitglieder offiziell mit einer bestimmten Wochenstundenanzahl für die Lernfeldarbeit freigestellt worden wären. Das hätte aus Sicht der Lehrkräfte dazu geführt, dass die Teammitglieder „mehr in

der Pflicht stehen“ und sich verantwortlich für die kollegiale Arbeit an ihrem Lernfeld fühlen.

Die Lehrkräfte beanstanden zudem die diffuse Leitungsstruktur innerhalb der Lernfeldteams, die dazu geführt hat, dass die Arbeit im Rahmen der einzelnen Teams teilweise sehr ineffektiv war. Die unklare Leitungsstruktur führte konkret dazu, dass es innerhalb der Lernfeldteams kleine hierarchische Differenzen zwischen den einzelnen Teammitgliedern gab, welche verbunden war mit ergebnisloser Parallelarbeit.

Einige Teamleiter bringen nach Meinung der Lehrkräfte keine Führungskompetenzen mit und wurden nach für sie intransparenten Kriterien ausgewählt. Aus diesem Grund wurden die Lernfeldteams bei ihrer Arbeit nicht optimal gelenkt und haben in der Folge ineffektiv gearbeitet. Alternativ zu der Auswahl von geeignetem Führungspersonal hätten sich die Lehrkräfte gewünscht, dass die Teamleiter auf dem Gebiet der Personalführung und des Projektmanagements geschult werden oder in diesem Zusammenhang klare Anweisungen bekommen hätten.

Im Rahmen der Teamarbeit gab es Abstimmungsprobleme innerhalb der einzelnen Teams. Diese Abstimmungsprobleme resultierten aus Sicht der Lehrkräfte zum Teil daraus, dass die Teamleiter und deren Stellvertreter oft an den Terminen, an denen kollegial am Lernfeld gearbeitet werden sollte, an Konferenzen oder Projektsitzungen teilnehmen mussten und somit bei der konkreten Lernfeldarbeit nicht anwesend waren. Rückblickend hätten sich die Lehrkräfte in diesem Zusammenhang gewünscht, dass die kollegiale Lernfeldarbeit terminlich besser geplant worden wäre.

5.2.5 Schulübergreifende Zusammenarbeit

Im *Allgemeinen* empfanden die Lehrkräfte die schulübergreifende, kooperative Zusammenarbeit in vielen Bereichen als sehr produktiv und angenehm. Im Zuge der Zusammenarbeit und des intensiven Austauschs zwischen den Schulen haben sich aus der Perspektive der Lehrkräfte Synergien entwickelt. Die schulübergreifende Zusammenarbeit im Projekt KaBueNet habe die beteiligten Schulen auf unterschiedlichen Ebenen enger zusammenrücken lassen. Hierzu zählt nicht nur die Ebene der Lehrkräfte, sondern auch die Koordinations- und Schulleiterebene der einzelnen Schulen. Diese Zusammenarbeit hat dazu geführt, dass sich die Schulen untereinander

der als gleichberechtigte Partner wahrnehmen und sich gegenseitig „*schätzen gelernt*“ haben, was als sehr positiv von den Lehrkräften empfunden wird.

Nach Meinung der Lehrkräfte profitieren insbesondere die kleineren Schulen von der Kooperation, weil sie alleine nicht die Mittel gehabt hätten, um die Lernfelder auf einem hohen Niveau auszuarbeiten. Einige größere Schulen haben eigene Konzepte und Ideen in das Projekt eingebracht und mussten aufgrund der schulübergreifenden Zusammenarbeit auf einige Dinge verzichten. Das wurde von den betroffenen Lehrkräften als negativ empfunden.

Im Rahmen der schulübergreifenden Zusammenarbeit hat man gemerkt, dass es kleine Rivalitäten zwischen den einzelnen Schulen gibt. Das wurde z.B. dadurch deutlich, dass die einzelnen Schulen bei den jeweiligen Beschlüssen darum gerungen haben, dass ihre schulinternen Interessen durchgesetzt werden. Die schulübergreifende Zusammenarbeit wird darum von den Lehrkräften als schwierig bewertet, auch weil Beschlüsse teilweise im Verlauf des Projektes durch die Einwände einzelner Schulen aufgeweicht wurden.

Die Lehrkräfte haben es als störend empfunden, dass sich der Personenkreis im Verlauf des Projektes öfters geändert hat. Dabei ging aus der Sicht der Lehrkräfte die wichtige persönliche Ebene verloren und darum empfanden sie die schulübergreifende, kooperative Lernfeldarbeit als sehr anonym.

Eine tatsächliche, schulübergreifende Zusammenarbeit bei der Lernfeldplanung fand aus der Perspektive der Lehrkräfte nicht statt. Einige Lehrkräfte hätten die Lernfelder gerne gemeinsam mit Kollegen von den anderen Schulen in einem schulübergreifenden Team geplant. Nach Meinung der Lehrkräfte hätte das die Vorteile gehabt, dass die Herangehensweisen bei den einzelnen Lernfeldern angeglichen, die Lernfelder schneller und effektiver erarbeitet und die thematischen Zusammenhänge der einzelnen Lernfelder besser im Blick behalten worden wären.

Die Beteiligung der anderen Schulen an dem jeweiligen Lernfeld wird im Projekt KaBueNet durch die *Lernfeldpatenschaft* abgedeckt. In der Theorie empfinden die Lehrkräfte das Konzept der Lernfeldpatenschaft als gut und sinnvoll. In der Praxis sind die Lernfeldpaten aber nicht in den Erarbeitungsprozess des jeweiligen Lernfelds involviert, sondern bekommen nur die Ergebnisse mit der Bitte um eine Rückmeldung übermittelt.

Die Lernfeldpaten wurden gemäß den Aussagen einiger Lehrkräfte bei der Einladung zu den Erarbeitungsterminen oft vergessen. Das liegt daran, dass der terminliche Abstimmungsbedarf und der organisatorische Aufwand innerhalb der jeweiligen Schule enorm hoch ist und dass die „*Zeit-, Reise- und Organisationsfaktoren*“ im Rahmen der schulübergreifenden Zusammenarbeit nicht gut gesteuert wird. Aus der Sicht der Lehrkräfte besteht im Bezug auf das Konzept der Lernfeldpatenschaft ein Verbesserungsbedarf.

Das *Präsentieren der Erarbeitungsergebnisse* im Rahmen der Workshops vor der Gruppe, empfanden die Lehrkräfte im Allgemeinen als gut, weil sie im Zuge dieser Präsentationen ein gutes und differenziertes Feedback bekamen. Die Lehrkräfte sind hierbei jedoch der Meinung, dass die Erarbeitungsergebnisse teilweise zu stark im Plenum kritisiert wurden. In diesem Zusammenhang hätten sich die Lehrkräfte eine größere Objektivität ihrer Kollegen gewünscht. Wie bereits im Gliederungspunkt 5.2.3 angesprochen, empfanden die Lehrkräfte es zudem als „*bedenklich*“, dass sich die Projektleitung und die wissenschaftliche Begleitung intensiv an den Feedbacks zu den Erarbeitungsergebnisse beteiligt, positioniert und die Kritik der anderen Lehrkräfte dadurch gefördert haben.

Rückblickend auf das Feedback fällt den Lehrkräften auf, dass sie selber nicht besonders gut mit der Kritik der Anderen umgegangen sind. Einige Lehrkräfte wünschen sich aus diesem Grund zu dem Thema „*Wie gehe ich mit Kritik um?*“ Impuls oder eine Schulung.

5.3 Ergebnisse der Lernfeldplanung

Der Prozess der Lernfeldplanung im Projekt KaBueNet hat eine Reihe von Ergebnissen hervorgebracht. In diesem Abschnitt wird dargestellt, wie die Lehrkräfte ihre eigenen Ergebnisse und die der anderen Lernfeldteams beurteilen.

5.3.1 Eigene Ergebnisse

Vor dem Hintergrund der knappen Ressourcen sind die Lehrkräfte im Allgemeinen mit ihren eigenen Ergebnissen zufrieden. Allerdings haben sie schon kurz nach der Fertigstellung der Erarbeitungen konkrete Nachbesserungsbedarfe festgestellt. Nach der Meinung der Lehrkräfte wurden zum Beispiel einige technische Entwicklungen

in den Erarbeitungen nicht berücksichtigt und müssen im Rahmen der Unterrichtsvorbereitung nachgearbeitet werden. Unabhängig von den Nachbesserungsbedarfen sind die Lehrkräfte der Meinung, dass ihre Erarbeitungen eine „*verlässliche Basis dafür sind, was in der konkreten Unterrichtsplanung passieren muss.*“

Mit den Unterrichtsmaterialien, welche die Lehrkräfte auf der Basis ihrer Makroplanung erstellt haben, sind sie im Allgemeinen zufrieden. Rückblickend ärgern sie sich darüber, dass sie für die Erstellung der Unterrichtsmaterialien nur so wenig Zeit hatten, weil sie davon überzeugt sind, dass man die Materialien noch wesentlich besser hätte ausarbeiten können, wenn man mehr Zeit für die Erstellung gehabt hätte.

5.3.2 Ergebnisse der anderen Schulen

Im Allgemeinen sind die Lehrkräfte mit den Ergebnissen der anderen Schulen zufrieden. Allerdings empfinden sie die Herangehensweise in den Ausarbeitungen der anderen Schulen als sehr unterschiedlich, so dass sie mit einigen Ausarbeitungen sehr gut arbeiten können und mit anderen weniger gut. Die Lehrkräfte wünschen sich hier, dass die Ergebnisse in Zukunft einheitlicher ausfallen.

Aus Sicht der Lehrkräfte ist die Kompetenzorientierung bei den Ergebnissen der anderen Schulen nicht immer korrekt berücksichtigt bzw. interpretiert worden. So sind einige Lernfelder mit bestimmten Kompetenzen "*überfrachtet*" und bei anderen Lernfeldern sind die Kompetenzen unübersichtlich angeordnet. In diesem Bereich werden nach Einschätzung der Lehrkräfte konkretere Vorgaben für alle Lernfelder notwendig, die sie sich von der Arbeitsgruppe Kompetenzdimensionen erhoffen.

In Bezug auf einige Lernfelder hätten sich die Lehrkräfte eine andere strukturelle Abfolge innerhalb des Lernfelds gewünscht, aber ihre Kritik wurde bei der Präsentation der Strukturplanung von der jeweiligen Schule nicht aufgenommen. Darüber hinaus sind einige Lehrkräfte nicht mit der „*Schneidung*“ der Lernfelder zufrieden und bezweifeln die Sinnhaftigkeit der Lernfeldstruktur und -abfolge.

In Bezug auf die Unterrichtsmaterialien, die von den anderen Schulen erstellt wurden, sind die Lehrkräfte in Anbetracht der kurzen Erarbeitungszeit positiv überrascht, dass überhaupt Unterrichtsmaterialien fertig gestellt wurden. Prinzipiell empfinden die Lehrkräfte es als sehr entlastend, dass für jede Unterrichtsstunde eine Material-

vorlage existiert. In diesem Zusammenhang ist die Kooperation mit den anderen Schulen für viele Lehrkräfte „*Gold wert*“.

Die konkreten Unterrichtsmaterialien der anderen Schulen werden von den Lehrkräften differenziert bewertet. Einige Materialien haben die Lehrkräfte überzeugt und mussten vor ihrer Anwendung im Unterricht nur leicht verändert werden. Andere Materialien waren aus Sicht der Lehrkräfte „*sehr dünn*“ gehalten und es wurden teilweise „*grobe handwerkliche Fehler*“ entdeckt. Zudem berücksichtigen einige Unterrichtsmaterialien nicht die neusten wissenschaftlichen Erkenntnisse, was negativ von den Lehrkräften empfunden wird.

Die Übungsaufgaben in den Unterrichtsmaterialien haben sich teilweise innerhalb eines Lernfelds wiederholt, weil die einzelnen Abschnitte vermutlich von unterschiedlichen Autoren verfasst wurden. Hier bemängeln die Lehrkräfte eine fehlende Abstimmung innerhalb der Lernfeldteams. Zudem mussten die Übungsaufgaben teilweise von den Lehrkräften aufwändig umformuliert werden, um sie an das Niveau der schuleigenen Schülerschaft anzupassen. Generell musste in Bezug auf die Unterrichtsmaterialien viel Anpassungsarbeit an die schuleigenen Begebenheiten geleistet werden, was als ausgesprochen negativ bewertet wird.

Die, aus der Sicht einiger Lehrkräfte, schlechten und unbrauchbaren Unterrichtsmaterialien würden negativ auf das Gesamtprojekt KaBueNet zurückfallen. Hier fragen sich die Lehrkräfte, warum sie so einen großen Aufwand betreiben, wenn sie am Ende nicht davon profitieren. Viele Kollegen sind vor dem Projekt davon ausgegangen, dass sie fertige Unterrichtsmaterialien bekommen, die sie „*eins zu eins*“ im Unterricht umsetzen können. Ihnen war nicht bewusst, dass die Makroplanung und die Unterrichtsmaterialien von den einzelnen Lernfeldteams nur exemplarisch erstellt werden. Aus der Perspektive der Lehrkräfte hätte das deutlicher kommuniziert werden müssen.

Der Fokus der Unterrichtsmaterialien liegt gemäß der Lehrkräfte auf dem dualen Bereich. Hier fühlen sich die Kollegen, die im Vollzeitbereich unterrichten, benachteiligt. Außerdem haben die Lehrkräfte aus dem Vollzeitbereich den Eindruck, dass die Verantwortlichen für diesen Bereich „*sehr schulzentriert entscheiden und weniger auf die anderen Schulen schauen*“. Das verursacht Unmut bei den Lehrkräften.

5.4 Weitere relevante Themen

Neben den aufgezeigten Themenbereichen haben die Lehrkräfte im Rahmen der Interviews weitere Felder angesprochen. Diese Themen sind aus Sicht der Lehrkräfte für die Wahrnehmung und Beurteilung des Gesamtprojektes von Bedeutung, stehen aber teilweise nicht in einem direkten Zusammenhang mit dem konkreten kooperativen curricularen Entwicklungsprozess im Rahmen des KaBueNet Projektes. In diesem Abschnitt werden die weiteren relevanten Themen dargestellt.

Für die Leistungsbewertung der Handlungsprodukte des Lernfeldunterrichts haben die Lehrkräfte keine konkreten Vorgaben erhalten. In diesem Bereich wünschen sich die Lehrkräfte eine Unterstützung von der wissenschaftlichen Begleitung oder von einer anderen Stelle. Aktuell wird die Bewertung der Handlungsprodukte von den einzelnen Lehrkräften, die im Lernfeldunterricht eingesetzt sind sowohl schulintern als auch schulübergreifend unterschiedlich gehandhabt. Die Lehrkräfte bemängeln in diesem Zusammenhang, dass es keine einheitlichen Bewertungskriterien und kein einheitliches Bewertungsverfahren gibt.

Die Lehrkräfte kritisieren, dass sich die wissenschaftliche Begleitung in Bezug auf die Umsetzung des lernfeldorientierten Rahmenlehrplans nicht an den **anderen Bundesländern** orientiert. Die Lehrkräfte hätten sich gewünscht, dass sie darüber informiert werden, wie die anderen Bundesländer den Rahmenlehrplan des KfBm umsetzen und dass ihnen plausibel begründet wird, warum es in Berlin anders gemacht wird. Nach der Meinung der Lehrkräfte wird die Lernfeld- und Kompetenzorientierung in Berlin zu streng ausgelegt, so dass die Lehrer in Berlin stärker belastet sind, als Kollegen in anderen Bundesländern. Als Beispiel nennen die Lehrkräfte die Kompetenzdimensionen. Hier benutzen die anderen Bundesländer nach der Ansicht der Lehrkräfte nur die drei Kompetenzdimensionen, die von der KMK vorgegeben wurden und entwickeln kein eigenes, komplexes System von Kompetenzdimensionen. In diesem Zusammenhang hätten sich die Lehrkräfte von der Projektleitung und der wissenschaftlichen Begleitung einen „*Blick über den eigenen Tellerrand*“ gewünscht.

Ein weiteres wichtiges Thema ist die **Einbeziehung des Kollegiums** in den Implementierungsprozess des Lernfeldunterrichts an den einzelnen Schulen. Nach der Meinung der Lehrkräfte haben viele Kollegen, die im Lernfeldunterricht des KfBm

eingesetzt sind, keine Lust oder keine Zeit, sich in die Themenbereiche Lernfeldorientierung und Kompetenzorientierung einzuarbeiten und stehen diesen Unterrichtskonzepten pessimistisch gegenüber. Die Lehrkräfte sind in diesem Zusammenhang der Meinung, dass die „normalen Kollegen“ nur das Resultat des KaBueNet Projektes in Form der konkreten Unterrichtsmaterialien interessiert.

Mit viel Überzeugungsarbeit durch die am Erarbeitungsprozess beteiligten Lehrkräfte wurden die Kollegen dazu gebracht, bei Fragen nach den Zusammenhängen der Lernsituationen in der Makroplanung des jeweiligen Lernfelds nachzuschauen. In die curriculare Analyse und in die Strukturplanung des jeweiligen Lernfelds schauen die Kollegen im Rahmen der Unterrichtsvorbereitung im Normalfall nicht. Die Lehrkräfte bemängeln in diesem Zusammenhang zum Beispiel, dass die Kollegen nicht wissen, in welcher Tiefe der jeweilige Unterrichtsstoff zu einem späteren Zeitpunkt erneut behandelt wird.

Außerdem sind die Kollegen teilweise nicht mit der Kompetenzmatrix vertraut und erkennen folglich auch nicht den Nutzen dieser Matrix. In diesem Zusammenhang bemängeln die Lehrkräfte, dass einige Kollegen kein Verständnis dafür haben, welche Kompetenzen heutzutage in einem modernen Büro benötigt werden, um die anfallenden Arbeitsaufgaben zu bewältigen, „weil es teilweise Jahre her ist, dass sie einen Betrieb von innen gesehen haben.“ Obwohl es die Lehrkräfte an ihren Schulen intensiv versucht haben, z.B. im Rahmen von Konferenzen, Einzelgesprächen und durch Fachbereichsbestimmungen, ist es ihnen nicht gelungen, das Kollegium von der neuen Herangehensweise nachhaltig zu überzeugen. Die Lehrkräfte wünschen sich deshalb eine schulexterne Unterstützung bei der Beantwortung der Frage: „Wie kann der Prozess bis zum einzelnen Lehrer nach unten durchdefiniert werden?“

Ein weiteres Thema, das für die Lehrkräfte allgegenwärtig ist, ist die neue, gestreckte **Abschlussprüfung** der Ausbildung des KfBm. In diesem Zusammenhang bemängeln die Lehrkräfte, dass das Projekt KaBueNet weitestgehend abgekoppelt von den Ausbildungspartnern stattfindet und dass es unklar ist, inwieweit die Abschlussprüfung thematisch an die im Projekt KaBueNet entwickelten Lernfelder „andockt“. Die Lehrkräfte empfinden es im Allgemeinen als problematisch, dass die Abschlussprüfung in dem Projekt KaBueNet nicht ausreichend thematisiert und fokussiert wird, obwohl sich „im Endeffekt Alle an dem Erfolg der Prüfung orientieren werden.“

Ein Problem sehen die Lehrkräfte darin, dass die IHK die Ausbildungsbetriebe dahingehend informiert hat, dass es bei der Ausbildung des KfBm kein Problem sei, die Ausbildungszeit wie gewohnt zu verkürzen. Es ist aus der Perspektive der Lehrkräfte für den ersten Ausbildungsdurchgang aber nicht ratsam, die Ausbildungszeit zu verkürzen, weil „*niemand sagen kann, wie die Prüfung genau aussehen wird und was konkret für Inhalte in die Prüfung rein gehen*“. Nach dem heutigen Stand müssen die Schüler den Unterrichtsstoff aus dem dritten Ausbildungsjahr eigenständig erarbeiten, weil es dafür noch keine Materialien aus dem Projekt KaBueNet gibt. Das empfinden die Lehrkräfte als sehr ungünstig. Ein weiteres Problem in diesem Zusammenhang ist, dass sich die Lehrkräfte nicht auf ein **Lehrbuch** festlegen können, weil die Autoren sehr unterschiedliche Ansichten und Schwerpunktsätze haben. Die Lehrkräfte können den Schülern somit kein Lehrbuch empfehlen, mit dem sie den Unterricht nachbereiten und sich auf die Prüfung vorbereiten können.

Die Lehrkräfte empfinden die Idee, dass die schulinterne und schulübergreifende Kommunikation im Projekt KaBueNet über eine Internetseite stattfindet im Allgemeinen als gut. Die Internetseite hat nach der Meinung der Lehrkräfte einen sehr schnellen Austausch zwischen den Schulen ermöglicht. Die konkrete Arbeit an den Planungsdokumenten in dem Online-Editor wurde von den Lehrkräften als mühsam empfunden. Die in einem Textverarbeitungsprogramm erstellten Texte lassen sich, nach der Meinung der Lehrkräfte, nur schwer in das Onlineformat transferieren. Wenn die Texte erstmal online eingepflegt sind, eignet sich der Online-Editor aus der Sicht der Lehrkräfte gut dafür, einzelne Sätze zu verändern. Einige Lehrkräfte sind aufgrund der mühevollen Arbeit mit dem Online-Editor dazu übergegangen, die Word-Dateien direkt auf die Internetseite hochzuladen. Andere Lehrkräfte haben vom Projektbeginn an direkt online im Planungsdokument gearbeitet. Auf diesem Weg haben sich unterschiedliche Herangehensweisen im Projekt KaBueNet etabliert, was sich aus der Perspektive der Lehrkräfte negativ auf die Übersichtlichkeit und die Struktur der Onlinepräsenz auswirkt.

Ein weiteres wichtiges Thema aus der Sicht der Lehrkräfte sind die zeitlichen und personellen **Ressourcen** für das Projekt KaBueNet. Die Ressourcen für das Projekt waren aus der Sicht der Lehrkräfte sehr knapp bemessen, so dass eine intensive Auseinandersetzung mit den wesentlichen Aspekten des Projektes durch die Lehrkräfte nur begrenzt möglich war. In diesem Zusammenhang bemängeln die Lehrkräfte die

fehlende Unterstützung ihrer Dienstherren. Die Lehrkräfte hätten sich gewünscht, dass sie für den Auftrag, einen Lehrplan zu entwickeln, entsprechend mit einer bestimmten Stundenanzahl abgeordnet werden. Die zeitliche Abordnung durch die Dienstherren ist in dem Projekt KaBueNet nicht passiert und das stellt aus der Sicht der Lehrkräfte das Hauptproblem in dem Projekt dar. Ohne die zeitliche Abordnung war das Projekt auf die Freiwilligkeit der Lehrkräfte angewiesen, so dass kein Verantwortungsgefühl für die Projektergebnisse bei den Lehrkräften entstand. Nach der Meinung der Lehrkräfte hat die Qualität der Projektergebnisse sehr unter dem fehlenden Verantwortungsgefühl gelitten.

Außerdem wurde aus der Perspektive der Lehrkräfte zu spät mit dem Gesamtprojekt begonnen. Der Grund für diese Verspätung findet sich nach Meinung der Lehrkräfte auf der Bundesebene wieder, auf der viel Zeit im Rahmen von Diskussionen „verschwendet“ wurde. Die Lehrkräfte hätten sich in diesem Zusammenhang eine wesentliche längere Vorlaufzeit für die Einführung des Ausbildungsberufes KfBm in Berlin gewünscht. Die Lehrkräfte blicken vor dem Hintergrund der knappen zeitlichen Ressourcen pessimistisch in die Zukunft, weil die Arbeitsbelastung aus ihrer Sicht im nächsten Jahr durch die Erarbeitung der nächsten Lernfelder und der parallelen Evaluation der ersten Lernfelder noch intensiver werden wird.

6 Schlussbetrachtung

Das Thema der vorliegenden Arbeit war die Rekonstruktion und kritische Analyse der curricularen Entwicklungsarbeit im Projekt KaBueNet aus der Perspektive der beteiligten Lehrkräfte. Vor diesem Hintergrund wurden sechs qualitative, leitfadengestützte Experteninterviews mit Lehrkräften durchgeführt, die aktiv an dem kooperativen curricularen Entwicklungsprozess im Projekt KaBueNet beteiligt sind. Die Interviews wurden aufgezeichnet, transkribiert und im Rahmen einer strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse auf ihre Hauptaussagen reduziert. Die Reduktion der Interviewergebnisse bildete die Basis für die anschließende Auswertung der Interviews. Mit der Erstellung der Interviewauswertung konnte die vorrangige Zielsetzung dieser Arbeit – *die Schaffung einer Informationsgrundlage auf der der kooperative curriculare Entwicklungsprozess weiterentwickelt werden kann* – erfüllt werden.

Im Rahmen der Auswertung der Lehrerinterviews ergaben sich viele Erkenntnisse, die bei der weiteren Planung der Lernfelder 6-13 des Kaufmanns für Büromanagement im Rahmen des KaBueNet Projektes berücksichtigt werden könnten. Vor diesem Hintergrund könnten zum Beispiel prozessübergreifend weniger Handlungsoptionen gegeben werden, damit die Lehrkräfte zielorientierter und einheitlicher arbeiten können. Zudem könnten die Lernfeldpaten intensiver in die Erarbeitung der Lernfelder involviert werden, um die schulübergreifende Zusammenarbeit zu fördern und um Synergien zu nutzen. Außerdem könnte die wissenschaftliche Begleitung ihren Fokus um den praktischen Schulunterricht erweitern, um die Lehrkräfte bei der Erstellung der Unterrichtsmaterialien zu unterstützen, damit sich die Qualität der Materialien angleicht und erhöht.

Die Rekonstruktion und kritische Analyse des kooperativen curricularen Entwicklungsprozesses im Projekt KaBueNet im Rahmen dieser Arbeit hat außerdem Erkenntnisse hervorgebracht, die bei der Planung zukünftiger curricularer Entwicklungsprojekte beachtet werden könnten. Zum Beispiel sollte darauf geachtet werden, dass ausreichend personelle und zeitliche Ressourcen für das kooperative curriculare Entwicklungsprojekt bereitgestellt werden. Die Lehrkräfte, die mit der Entwicklungsarbeit betraut werden, könnten für diese Arbeit abgeordnet werden, damit sie sich verantwortlich für die Erarbeitungsergebnisse fühlen, wodurch sich die Qualität der Ergebnisse erhöhen könnte. Zudem könnten alle Lernfelder gemeinsam durch

Kollegen von unterschiedlichen Schulen in einem schulübergreifenden Team erarbeitet werden, damit z.B. die Herangehensweisen an die einzelnen Lernfelder angeglichen werden. Außerdem könnte das Lernfeld Planungsformat an die gedankliche und terminologische Struktur der Lehrkräfte angepasst werden, damit die Lehrkräfte mit diesem Planungsformat intuitiver arbeiten können.

Bei der Auswertung der Interviews ist jedoch aufgefallen, dass die einzelnen Lehrkräfte wesentliche Sachverhalte sehr unterschiedliche beurteilen und wahrnehmen. Eine Interpretation, Wertung und Nutzung der gewonnenen Erkenntnisse ist somit aufgrund der individuellen, subjektiven Ansichten der Lehrkräfte, der kleinen Anzahl an geführten Interviews und der willkürlichen Auswahl der Gesprächspartner nur bedingt möglich. Um die gewonnenen Erkenntnisse aus der vorliegenden, qualitativen Untersuchung zu bestätigen und um eine valide Informationsbasis für die Weiterentwicklung der kooperativen curricularen Entwicklungsarbeit zu schaffen, würde es sich anbieten, den kooperativen curricularen Entwicklungsprozess aus der Perspektive der beteiligten Lehrkräfte im Projekt KaBueNet nach Beendigung des Projektes in einer repräsentativen, quantitativen Studie zu untersuchen.

Anhand der gewonnenen Erkenntnisse und Eindrücke aus den Lehrerinterviews kann allerdings darauf geschlossen werden, dass die Kompetenzen, die für eine sachgemäße Implementierung eines lernfeldorientierten Rahmenlehrplans bei den Lehrkräften vorausgesetzt werden, nicht bei allen am Projekt beteiligten Lehrkräften ausgebildet sind. Im Hinblick auf die Defizite ist das Vorgehen nach dem Hamburger Konzept der kooperativen curricularen Entwicklungsarbeit sinnvoll, weil die Lehrkräfte so zielführend bei der Implementierung unterstützt werden. Vor dem Hintergrund zukünftiger curricularen Entwicklungsprojekte in anderen Bildungsgängen sollten die für die Implementierung eines lernfeldorientierten Rahmenlehrplans benötigten Kompetenzen jedoch verstärkt im Rahmen des Lehramtsstudiums und in Form von Weiterbildungen der Lehrerinnen und Lehrer vermittelt werden.

Während der Erstellung dieser Arbeit ist mir bewusst geworden, dass sich die Arbeit eines Berufsschullehrers durch die bundesweite Einführung der lernfeldorientierten Rahmenlehrpläne grundlegend verändert hat. Vor diesem Hintergrund denke ich, dass mich die Anfertigung dieser Arbeit gut darauf vorbereitet hat, zukünftig im Rahmen meiner angestrebten Tätigkeit als Berufsschullehrer selbst als Curriculumentwickler tätig zu werden.

Literaturverzeichnis

APREA, C. (2011): Ausgestaltung lernfeldstrukturierter Curricula als Aufgabe für die Lehrerbildung. In: *bwp@Berufs- und Wirtschaftspädagogik online*, Ausgabe 20, (S. 1-21) Online: http://www.bwpat.de/ausgabe20/aprea_bwpat20.pdf (17-09-2014).

BAUMANN, N. (2013): Zur Geschichte der Neuordnung der Büroberufe 2014 – Der Entstehungsprozess. Online: <http://www.kabuenet.de/attachments/article/109/Neuordnung%20Arbeitspapier1.pdf> (19-09-2014).

BAUMANN, N. (2013a): Zur Geschichte der Neuordnung der Büroberufe 2014 – Die Ordnungsmittel des neuen Berufs. Hamburg: IBW. Online: <http://www.kabuenet.de/attachments/article/109/Neuordnung%20Arbeitspapier2.pdf> (19-09-2014).

BGBI – BUNDESGESETZBLATT (2013): Verordnung über die Berufsausbildung zum Kaufmann für Büromanagement und zur Kauffrau für Büromanagement. In: *Bundesgesetzblatt Jahrgang 2013 Teil I Nr. 72*. Bonn: Bundesanzeiger Verlag (S. 4125-4140).

BORTZ, J./DÖRING, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Berlin: Springer Verlag.

BRÜSEMEISTER, T. (2008). *Qualitative Forschung – Ein Überblick*. Wiesbaden: VS Verlag.

BUSCHFELD, D. (2002): Von Bullen und Bären im Bildungsgang. In: Bader, R. und Sloane, P. (Hrsg.): *Bildungsgangmanagement im Lernfeldkonzept. Curriculare und organisatorische Gestaltung*. Paderborn: Eusl-Verlag (29-39).

ELSNER, M. (2002): Büroberufe auf dem Weg zur Neuordnung. In: *BWP*, Heft 2/2002 (S. 45-48).

ELSNER, M. (2012): Neuordnung der Berufsausbildung zum Kaufmann/zur Kauffrau für Büromanagement – Projektbeschreibung. Bonn: BIBB.

ELSNER, M./Kaiser, F. (2013): Interessen, Strukturen, Abläufe und Ergebnisse am Beispiel der Entwicklung des neuen kaufmännischen Allrounders – „Kauffrau/-mann für Büromanagement“. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Ausgabe 25, (1-16). Online: http://www.bwpat.de/ausgabe25/elsner_kaiser_bwpat25.pdf (21-09-2014).

ELSNER, M./Kaiser, F. (2014): Drei auf einen Streich: Der neue Ausbildungsberuf Kaufleute für Büromanagement. In: *BWP*, Heft 1/2014 (S. 49-52).

FLICK, U. (2010). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbek: Rowohlt Verlag.

GRUPE, S. (2012): Einer für Alle – was steckt drin im neuen Büroberuf? In: *Wirtschaft und Beruf* 09-10.2012 (S. 20-23).

IHK Berlin (2014): Kaufmann/-frau für Büromanagement – Informationsveranstaltung 2014. Online: http://www.ihk-berlin.de/linkableblob/bihk24/aus_und_ weiter-

bildung/Ausbildung/Ausbildungsberufe_von_A_bis_Z/Bueromanagement-Informationen/2733108/.3./data/Veranstaltung_IHK-data.pdf (09-08-2014).

KMK - KULTUSMINISTERKONFERENZ (2013): Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Kaufmann für Büromanagement und Kauffrau für Büromanagement. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 27.09.2013. Online: http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Bildung/BeruflicheBildung/rlp/KaufmannBueromanagement13-09-27-E_01.pdf (09-08-2014).

KOCK, A. (2014): Kaufmännische „Kernqualifikationen“ in deutschsprachigen Ländern. In: Kremer, H.-G./Tramm, T./Wilbers, K (Hrsg.): Kaufmännische Bildung? Sondierung zu einer vernachlässigten Sinndimension. Berlin: Epublic GmbH (S. 84-94).

KÖNIG, E./VOLMER, G. (2004): Systemisch denken und handeln: Personale Systemtheorie in Erwachsenenbildung und Organisationsberatung. Weinheim: Beltz.

KREMER, H./SLOANE, P. (2000): Lernfelder implementieren – erste Umsetzungserfahrungen lernfeldstrukturierter Curricula. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 15, Lernfeldorientierung in Theorie und Praxis (S. 170-182).

KRILLE, F./BEFELDT, S./ RAUH, A-K. (2014): Kompetenzentwicklung curricular modellieren – Ansätze aus dem Schulversuch EARA. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online, Profil 3, (S. 1-22). Online: http://www.bwpat.de/profil3/krille_etal_profil3.pdf (04-10-2014).

LAMNEK, S. (2010). Qualitative Sozialforschung. Weinheim: Beltz.

MAYRING, P. (2002). Einführung in die Qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zum qualitativen Denken. Weinheim: Beltz Verlag.

MAYRING, P. (2008). Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. Weinheim: Beltz Verlag.

MERKENS, H. (1997). Stichproben bei qualitativen Studien. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg.). Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa. (S. 97-106).

MEUSER, M./NAGEL, U. (1991). Experteninterviews - vielfach erprobt, wenig beachtet. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Garz, D./Kraimer, K. (Hrsg.), Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen. Opladen: Westdeutscher Verlag. (S. 441-471).

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

SLOANE, P. (2003): Schulnahe Curriculumentwicklung. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 4, (S. 1-23). Online: http://www.bwpat.de/ausgabe4/sloane_bwpat4.pdf (17-09-2014).

TRAMM, T. (2003): Prozess, System und Systematik als Schlüsselkategorien lernfeldorientierter Schlüsselkategorien. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 4, (S. 1-29). Online: http://www.bwpat.de/ausgabe4/tramm_bwpat4.pdf (17-09-2014).

TRAMM, T. (2005): Strategie der curricularen Entwicklungsarbeiten in CULIK. Online: http://www.ibw.uni-hamburg.de/tramm/tramm_2005_culikbericht.pdf (03-10-2013).

TRAMM, T. (2009): Berufliche Kompetenzentwicklung im Kontext kaufmännischer Arbeits- und Geschäftsprozesse. In: Brotz, R./ Schapfel-Kaiser, F. (Hrsg.): Anforderungen an kaufmännisch-betriebswirtschaftliche Berufe aus berufspädagogischer und soziologischer Sicht. Bielefeld, (S. 65-88). Online: http://www.ibw.uni-hamburg.de/tramm/tramm_2009_bibbworkshop.pdf (03-10-2014).

TRAMM, T./KRILLE, F. (2013): Planung des Lernfeldunterrichtes im Spannungsfeld von Geschäftsprozessorientierung und lernfeldübergreifender Kompetenzentwicklung – Das Hamburger Konzept kooperativer curricularer Entwicklungsarbeit. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 24, (S. 1-24). Online: http://www.bwpat.de/ausgabe24/tramm_krille_bwpat24.pdf (09-08-2014).

TRAMM, T./LEMKE (2013): Berliner Curriculumentwicklungsnetzwerk Kaufleute für Büromanagement (KaBueNet). Präsentation vom 28.08.2013.

TRAMM, T./NAEVE-STOß (2013): Auftakt zum Projekt Kooperative Entwicklung eines kompetenzorientierten Curriculum für den Ausbildungsberuf Kaufmann/Kauffrau für Büromanagement (KaBueNet). Präsentation vom 09.09.2013.

Internetquellen

Homepage des Projektes KaBueNet:

<http://www.kabuenet.de/> [Stand: 02.10.2014]

Verwendete Software

MAXQDA, Software für qualitative Datenanalyse, 1989 – 2014, VERBI Software. Consult. Sozialforschung GmbH, Berlin, Deutschland.

EXCEL, Software für Tabellenkalkulationen, 1987 – 2013, Microsoft Corporation. Redmond, Vereinigte Staaten.

Anhang 1: Ehrenwörtliche Erklärung

Hiermit versichere ich, dass ich die Arbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel – insbesondere keine im Quellenverzeichnis nicht benannten Internet-Quellen – benutzt habe, die Arbeit vorher nicht in einem anderen Prüfungsverfahren eingereicht habe und die eingereichte schriftliche Fassung der auf dem elektronischen Speichermedium entspricht.

Datum, Unterschrift

Ich erkläre mich einverstanden, dass meine Masterarbeit an die Fachbereichsbibliothek für Erziehungswissenschaften/Wirtschaftspädagogik ausgeliehen wird.

Datum, Unterschrift

Anhang 2: Interviewleitfaden

Leitfaden zum Interview mit Lehrkräften zum Thema kooperative curriculare Entwicklungsarbeit

Informationen zum Interview:

In diesem Interview sollen Lehrerinnen und Lehrer befragt werden, die an dem Prozess der kooperativen Curriculumsentwicklung für den Kaufmann/-frau für Büromanagement (KfBm) im Rahmen des Projekts KaBueNet beteiligt sind.

Mit Hilfe der gesammelten Daten aus diesem Interview, soll der kooperative curriculare Entwicklungsprozess rekonstruiert und kritisch analysiert werden. Vor diesem Hintergrund ist eine offene Gesprächsbereitschaft auf Seiten der Interviewten erwünscht. Die gewonnenen Erkenntnisse aus diesem Interview sollen direkt für die Weiterentwicklung der Planung der Lernfelder 6-13 des KfBm im Rahmen des Projekts KaBueNet und für den Transfer auf andere Bildungsgänge genutzt werden.

Die Fragen in diesem Interviewleitfaden repräsentieren lediglich die Themen, die in dem Interview besprochen werden sollen. Die Formulierungen der Fragen (1 bis 13) sind exemplarisch und die Nachfragen (a bis c) werden nur optional von Interviewer gestellt.

Zu Beginn des Interviews wird um die Einverständnis des jeweiligen Interviewpartners gebeten, dass das Gespräch mit Hilfe eines Recorders aufgenommen werden darf. Die Interviewaufzeichnung wird nicht an Dritte weitergegeben und dient dem Interviewer als Quelle für eine anschließende Transkription des Interviews. In der Transkription und in Bezugnahmen wird der Interviewpartner stets anonym dargestellt.

1. Sie haben im letzten Jahr ein Lernfeld des KfBm im Team geplant. Mich würde zu Beginn interessieren, wie Sie die **Arbeit an Ihrem Lernfeld** wahrgenommen haben.
 - a. Was hat gut funktioniert?
 - b. Was waren sinnvolle Unterstützungsangebote, welche waren weniger sinnvoll?
 - c. Wo gab es Probleme und wie sind Sie mit diesen Problemen umgegangen?

2. Für die Planung Ihres Lernfelds haben Sie Planungsdokumente an die Hand bekommen. Die Planungsdokumente geben bestimmte Schritte bei der Lernfeldarbeit vor und beinhalten konkrete Vorgaben für diese einzelnen Schritte. Erzählen Sie mir bitte, wie Sie das **Vorgehen bei der Lernfeldplanung** und die empfohlenen **Planungsformate** beurteilen.
 - a. In welchem Maß wird die Arbeit mit den Planungsformaten als praktikabel angesehen?
 - b. Welche Planungsvorgaben waren sinnvoll, welche waren weniger sinnvoll?
 - c. Gab es Schwierigkeiten mit den Planungsformaten?

3. Ein Bestandteil der Planungsdokumente ist das Planungsformat für die **Curriculare Analyse** des Lernfelds. Beschreiben Sie mir bitte, wie Sie die Arbeit mit diesem Planungsformat wahrgenommen haben.
 - a. In wiefern halten Sie die Arbeit mit diesem Planungsformaten für sinnvoll?
 - b. Wie bewerten Sie die lernfeldübergreifende Kompetenzentwicklung insgesamt und die Arbeit mit den Kompetenzdimensionen im Rahmen der Lernfeldplanung?
 - c. Wo traten Schwierigkeiten oder Probleme auf und wie wurden diese gelöst?

Interviewer: Dimitry Bohlen

1

Anhang 3: Kategoriensystem (qualitative Inhaltsanalyse)

Liste der Codes		
▼	Codesystem	587
▼	1 Planungsvorgaben Lernfeldplanung	0
	1.1 Allgemeines	29
	1.2 Planungsformat Curriculare Analyse	52
	1.3 Kompetenzdimensionen	40
	1.4 Planungsformat Strukturplanung	12
	1.5 Planungsformat Makroplanung	24
	1.6 Gestaltungskriterien Lernsituation	26
▼	2 Prozess der Lernfeldplanung	0
	2.1 Allgemeines	21
	2.2 Wissenschaftliche Begleitung	0
	2.2.1 Allgemeines	24
	2.2.2 Funktion	6
	2.2.3 Kommunikation	12
	2.2.4 Individuelle Beratungstermine	9
	2.3 Veranstaltungen	0
	2.3.1 Allgemeines	2
	2.3.2 Auftaktveranstaltungen	16
	2.3.3 Workshops	54
	2.4 Teamarbeit	33
	2.5 Kooperative Zusammenarbeit	0
	2.5.1 Allgemeines	40
	2.5.2 Präsentation der Ergebnisse	10
	2.5.3 Lernfeldpatenschaft	10
▼	3 Ergebnisse der Lernfeldplanung	0
	3.1 Eigene Ergebnisse	0
	3.1.1 Allgemeines	9
	3.1.2 Curriculare Analyse	1
	3.1.3 Strukturplanung	1
	3.1.4 Makroplanung	1
	3.1.5 Unterrichtsmaterialien	3
	3.2 Ergebnisse der anderen Schulen	0
	3.2.1 Allgemeines	12
	3.2.2 Curriculare Analyse	2
	3.2.3 Strukturplanung	4
	3.2.4 Makroplanung	2
	3.2.5 Unterrichtsmaterialien	33
▼	4 Weitere Themen	0
	4.1 Struktur des Projekts	6
	4.2 Bewertung	3
	4.3 Andere Bundesländer	10
	4.4 Lehrbücher	5
	4.5 Einbeziehung des Kollegiums	28
	4.6 Abschlussprüfung	11
	4.7 Internetseite	9
	4.8 Ressourcen	27
	Sets	0

Anhang 4: Lernfeld Planungsformat

Lernfeld X:	Bezeichnung des Lernfeldes:	Ausbildungsjahr: Zeitrhythmus: xx Stunden
Verantwortlich: (Planungsteam Schule XY)	Ansprechpartner:	Version: Datum:
<u>I Curriculare Analyse</u>		
Kompetenzdefinition nach KMK-RLP: <i>Text aus RLP</i>		
Curriculare Funktion: <i>Stellenwert des Lernfeldes für den Entwicklungsprozess der Lernenden über die Lernfelder hinweg. Was ist der besondere Schwerpunkt und Beitrag dieses Lernfeldes? Inwiefern schließt er an vorherige LF an oder bereitet auf nachfolgende vor bzw. wird durch nachfolgende LF weitergeführt. Wo liegt der besondere fachliche Schwerpunkt oder der Beitrag zur Entwicklung spezifischer Kompetenzen? Auf welchen Aspekt beruflicher oder betrieblicher Praxis wird die Aufmerksamkeit der Schüler in diesem Lernfeld gerichtet?</i>		
Zentrale Prozesse, relevante Prozessvarianten, Prozessschritte und Tätigkeiten der betrieblichen Praxis: <i>Identifikation und Auflistung der dem Lernfeld zugrunde liegenden Arbeits- und Geschäftsprozesse in der betrieblichen Praxis (keine didaktische Aufbereitung); Identifikation der grundlegenden Lerngegenstände und fachlichen Problemstellungen des Lernfeldes, die über diese Prozesse erschlossen werden sollen.</i> <i>Beschreibung des Kernprozesses in Form einer Vorgangskette;</i> <i>Darstellung der fachlichen Schwerpunkte des Lernfeldes in Form einer Mindmap.</i> <i>Auflistung von Prozessvarianten, die besonders praxisrelevant oder von hoher systematischer Bedeutsamkeit sind (z. B. Verzweigungen im Prozessablauf in Form von Störungen, Verfahrensalternativen, Zielkonflikten). Darauf wird bei der Kompetenzformulierung Bezug zu nehmen sein und sie können (später) Grundlage bei der Suche nach realitätsbezogenen Lernsituationen sein.</i>		

Überblick über die im Lernfeld angesprochenen Kompetenzdimensionen <i>(die für das Lernfeld relevanten Kompetenzdimensionen sind angekreuzt)</i>														
LF	X		X			X	X	X				X	X	X
Kompetenzen: <i>Zu erwerbende Fähigkeiten, Erkenntnisse, Kenntnisse und Einstellungen sowie Hinweis auf das angestrebte Kompetenzniveau</i>							Wissensbasis: <i>Faktenwissen, Konzeptuelles Wissen und prozedurales Wissen mit Bezug auf die Kompetenzen; keine Stoffkataloge, sondern Strukturwissen und Schlüsselkonzepte</i>							
<u>II Strukturplanung</u>														
Szenario des Lernfeldes, <i>also situativer Rahmen, in dem die Schüler agieren oder in den sie sich hineinversetzen sollen</i>														

Teilsequenzen (Aufgabe/ Problemstellung im Szenario)	Curriculare Funktion (Erkenntnissschritte/ Kompetenz- schwerpunkte)	Zeitbudget/ Verantwortlich
1. Teilsequenz: <i>Benennung der Ausgangsproblematik oder der komplexen Lernaufgabe</i>	1. <i>was soll erreicht werden, was ist der intentionale Schwerpunkt, wo liegt der inhaltliche Akzent</i>	x Stunden
2. Teilsequenz: <i>Variation der Ausgangsproblematik, neue oder ergänzende Aufgaben- stellung.</i>	2. s.o.	x Stunden
3. Teilsequenz: <i>Variation der Ausgangsproblematik, neue oder ergänzende Aufgaben- stellung.</i>	3. s.o.	x Stunden

III Makroplanung

Teilsequenz 1:

Situation und Problemstellung aus Strukturplanung		Erkenntnissschritt/ Kompetenzschwerpunkt	
Intendierter Lernschritt <i>Was wird gelernt?</i>	Lernhandlungen <i>Was tut der Lernende?</i>	Lernaufgaben/-situation <i>Impuls des Lehrenden</i>	Erfolgsindikatoren <i>Wie zeigt sich der Lerneffekt?</i>

Teilsequenz 2 bis:

Situation und Problemstellung aus Strukturplanung		Erkenntnissschritt/ Kompetenzschwerpunkt	
Intendierter Lernschritt <i>Was wird gelernt?</i>	Lernhandlungen <i>Was tut der Lernende?</i>	Lernaufgaben/-situation <i>Impuls des Lehrenden</i>	Erfolgsindikatoren <i>Wie zeigt sich der Lerneffekt?</i>

Anhang 5: Kriterien für die Gestaltung von Lernsituationen

I. Zum Verständnis eines handlungs- und problemorientierten Lernens in komplexen Lehr-Lern-Arrangements im Kontext eines Lernfeldcurriculums

1. Ausgangspunkt: Handlungs- und problemorientiertes Lernen

Mit dem Konzept eines handlungsorientierten Unterrichts verbindet sich grundsätzlich die Anforderung, den Unterricht als einen aktiven Konstruktions- bzw. –Rekonstruktionsprozess der Lernenden anzulegen. In diesem Verständnis sind Begriffe, Theorien, Modelle, Normen, berufliche Handlungsstrategien oder Techniken als Lösungen oder Instrumente spezifischer Handlungs- oder Orientierungsprobleme einzuführen.

Das Verständnis dieser Lerninhalte kann nur erreicht werden, wenn sie aus dem Verständnis der jeweils korrespondierenden Probleme oder Aufgabenstellungen heraus erarbeitet werden. In diesem Sinne sollten praxisrelevante Handlungs- oder Orientierungsprobleme (auch z. B. in Form konkreter Arbeitsaufgaben) den Ausgangspunkt des Lernprozesses darstellen.

2. Situiertes Lernen

Die zentrale didaktisch-curriculare Herausforderung besteht darin, Lerngegenstände nicht isoliert oder in ihrer fachsystematischen Ordnung und damit losgelöst aus ihrem jeweiligen pragmatischen Kontext zu präsentieren, sondern sie umgekehrt so in sinnvolle situative Kontexte zu (re)integrieren, dass sie den Lernenden Anlässe zum problemlösenden Lernen bieten, dass sie im Zuge dieses problemlösenden Handelns orientierungs- und handlungsrelevant werden und so von den Lernenden aktiv angeeignet werden können.

3. Komplexe Ausgangssituationen

Den Ausgangspunkte situierten, problemlösenden Lernens sollen komplexe Lehr-Lern-Situationen bilden. Das Attribut der Komplexität verweist dabei auf die Anforderung, den lebensweltlichen Sinngehalt und die wesentlichen strukturellen Zusammenhänge des jeweiligen Lerngegenstandes in der Lernsituation zu repräsentieren. Hierbei wird es sich im Kern um berufliche Orientierungs- oder Handlungszusammenhänge handeln. Zu ergänzen wären diese um gesamtwirtschaftliche Problemzusammenhänge, um Probleme aus der Konsumenten und- Arbeitnehmerperspektive und - bei fortgeschrittenen Lernern – um Probleme auf einer theoretisch-konzeptuellen Ebene (z. B. Grenzen des Homo-Oeconomicus-Modells, Widerspruch zwischen Prozess- und Ressourcenökonomie u. a. m.). Komplexität kann also auf verschiedenen Abstraktionsebenen thematisiert werden.

4. Orientierung in Ausbildung und Beruf

Eine besonders relevante Problemstellung verbindet sich in der Startphase der Berufsausbildung mit der Notwendigkeit für den Auszubildenden, sich in der beruflichen Ausbildungssituation, in den Lernmilieus Betrieb und Schule, im neuen Beruf und den damit verbundenen Erwartungen und Perspektiven zu orientieren. Die Bearbeitung dieses Orientierungsproblems erfordert im Wesentlichen reflexive Lernprozesse, die auf eine bewusste Gestaltung des eigenen Lernprozesses und des individuellen Kompetenzprofils zielen sollten. Dieser reflexive Lernprozess sollte ausbildungsbegleitend angeregt und unterstützt werden, wobei besondere Akzente auf die Übergangsphasen zu setzen sind (Schule -Ausbildung; Ausbildung - Erwerbsarbeit bzw. Weiterbildung).

II. Didaktische Modellierung komplexer Lernumwelten

5. Dimensionen des Kompetenzerwerbs

In Bezug auf den Kompetenzerwerb ist es sinnvoll, zwischen operativen Kompetenzen („Können“) einerseits und Orientierungskompetenzen („Verstehen“) andererseits zu unterscheiden. Hinzu treten Aspekte der Motivation, des Wertens und der Einstellungen („Wollen“). Während sich Verstehen und Wollen grundsätzlich eher lernfeldübergreifend entwickeln dürften, lassen sich im Hinblick auf das „Können“ prozessspezifische und prozessübergreifende Fähigkeiten unterscheiden. Bezogen auf prozessübergreifende Kompetenzen muss eine Zielbestimmung lernfeldübergreifend erfolgen und bezogen auf einzelne Lernfelder muss der jeweils spezifische Entwicklungsbeitrag bestimmt werden.

6. Kompetenzorientierte Modellierung arbeitsanaloger Lernumwelten

Für situiertes Lernen spielt die Gestaltung simulativer Lernumwelten eine herausragende Rolle, in denen betriebliche Strukturen und Prozesse modellhaft abgebildet und arbeitsanaloges Lernhandeln ermöglicht werden kann. Solche Modellunternehmen sind keine naturalistischen Abbilder von Unternehmen, sondern didaktische Konstruktionen zum Zwecke des Lernens. Ihre Qualität erweist sich also nicht darin, reale Strukturen und Abläufe möglichst detailgenau nachzubilden, sondern vielmehr darin, ob sie es erlauben, solche Strukturen, Prozesse, Phänomene und Probleme abzubilden, mit denen sich die Lernenden auseinandersetzen sollen und über die sie die angestrebten Kompetenzen erwerben können. Diese Kompetenzen bilden den intentional-thematischen Kern und damit auch das zentrale Qualitätskriterium der Modellierung..

7. Wissensbasis der Kompetenzen identifizieren

Für den Modellierungsprozess wird es wesentlich sein frühzeitig zu klären, welche Fakten, Konzepte (Begriffe, Modelle), Prozeduren und Einstellungen sich die Lernenden aneignen sollen und über welche Probleme oder Aufgabenstellungen diese situativ repräsentiert werden sollen. Wichtig ist hierbei im Sinne exemplarischen Lernens die Konzentration auf solche Elemente der Wissensbasis, die strukturbildend oder zentral für das Verständnis eines Bereiches sind.

8. Zentrale Geschäftsprozesse identifizieren und analysieren

Als grundlegender konzeptueller Rahmen für die Modellierung von (arbeitsanalog) Lernsituationen sollen Geschäftsprozesse dienen. Geschäftsprozesse sind nicht identisch mit Arbeitsprozessen, sondern integrieren diese in den betrieblichen Gesamtprozess. Es wird erforderlich sein, eine stimmige Systematik von Geschäftsprozessen heranzuziehen bzw. zu entwickeln und diese auch in einen systemischen Zusammenhang zu stellen. Bezogen auf diese Geschäftsprozesse ist dann zu klären, welche Begriffe, Rechtsnormen oder kaufmännischen Verfahrensweisen zum Verständnis und zur Bewältigung dieser Prozesse zu erarbeiten sind und es ist zu klären, in welchen Geschäftsprozessen anhand welcher Probleme übergreifende Kernkonzepte kaufmännischen Handelns und ökonomischen Denkens am besten abzubilden sind.

9. Wertströme abbilden und buchen

Alle betrieblichen Geschäftsprozesse betreffen immer auch den Wertschöpfungsprozess einer Unternehmung und können nicht optimiert werden, ohne dabei den Bezug zur Wertschöpfungsebene herzustellen. Vor diesem Hintergrund sollte die Wertschöpfungsebene bei allen Geschäftsprozessen explizit thematisiert und modelliert werden. Dies schließt auch die Frage der buchhalterischen Erfassung und Auswirkungen der jeweiligen Transaktionen mit ein, erschöpft sich jedoch nicht mit diesem Aspekt.

10. Volkswirtschaftliche Bezüge herstellen

In allen Lernfeldern sollen auch volkswirtschaftliche Bezüge hergestellt werden. Dies sollte überwiegend aus einer betrieblichen Perspektive im Sinne einer Abklärung gesamtwirtschaftlicher Rahmenbedingungen erfolgen. Darüber hinaus wird es jedoch erforderlich sein, aus einer dezidiert gesamtwirtschaftlichen Fragestellung in die Perspektive, die Fragestellung und Methodologie der VWL einzuführen und in einem abschließenden Schritt die disparaten volkswirtschaftlichen Bezüge zu einer einheitlichen Systematik zusammenzuführen.

11. Verschiedene Modellunternehmen

Es muss nicht durchgängig in allen Lernfeldern mit demselben Modellunternehmen gearbeitet werden. Anzustreben ist allerdings eine begrenzte Anzahl von Modellunternehmen, die sich nach Branche, Betriebsgröße, Rechtsform und anderen Merkmalen unterscheiden und den besonderen Anforderungen der einzelnen Lernfelder angepasst werden können.

III. Verknüpfung kasuistischen und systematischen Lernens

12. Raum für systematisierende Lernphasen

Im handlungsorientierten Unterricht kommt der begrifflichen Reflexion und Systematisierung der Lernerfahrungen eine zentrale Bedeutung zu, um ein Lernen am Modell zu ermöglichen und damit das erworbene Wissen und Können zu verallgemeinern (zudekontextualisieren) und für andere Zusammenhänge nutzbar zu machen.

13. Systematische Ergänzungen und Erweiterungen ermöglichen

Neben der begrifflichen Reflexion und Systematisierung konkreter, situativer Lernerfahrungen zum Zwecke der Verallgemeinerung, Generalisierung oder Abstraktion wird es auch weitere Phasen vorwiegend begrifflich strukturierten Lernens geben, die der systematischen Ergänzung, Vervollständigung, Vertiefung oder Ausweitung der erworbenen Kenntnisse oder Fähigkeiten dienen. In diesen Phasen wird es weder möglich noch notwendig sein, jeden Inhalt aus seinem konkreten Handlungs- oder Problembezug heraus aufzubauen. Wesentlich ist allerdings, dass sich solche Lernphasen an handlungs- und problemorientiert aufgebaute Strukturen anschließen können. Ausserdem sollen systematische Ergänzungen und Vertiefungen den Zusammenhang der problemorientierten Erarbeitung grundlegender Strukturen nicht zerreißen, sondern erst im Anschluss hieran in spezifischen Lernphasen erfolgen.

14. Ansteigende Komplexität

Unter lernpsychologischen Gesichtspunkten gilt ein Schwierigkeitsgrad der Lernhandlungen als erstrebenswert, der knapp oberhalb des aktuellen Leistungsstandes der Lernenden liegt. Hieraus ergibt sich die Notwendigkeit, auch das Komplexitätsniveau der Lernsituationen so an die Lernenden anzupassen, dass einerseits die Ganzheitlichkeit und Sinnhaftigkeit des Lerngegenstandes erhalten bleibt und andererseits die Lernenden nicht überfordert werden. Dies verlangt einerseits eine Reduktion von Komplexität (vor allem im Hinblick auf Kompliziertheit, d. h. Differenziertheit und Varietät der Situation) und es bedingt andererseits Lehrstrategien und Lernhilfen, die es den Lernenden selbst ermöglichen, die Komplexität der Situation zu reduzieren.

Im Zuge des Lernprozesses sollte die Komplexität des Lerngegenstandes sukzessive erhöht werden. Dies kann dadurch erfolgen, dass zusätzliche Entscheidungsvariablen und Parameter einbezogen werden oder dadurch, dass die Komplexität der Problemstellungen und Lernaufgaben so erhöht wird, dass die Lernenden zunehmend mehr Aspekte beachten und miteinander verknüpfen müssen.

15. Störungen, Problem- und Gestaltungssituationen modellieren

Im kaufmännischen Bereich bietet es sich hier an, in der Makrosequenzierung von relativ störungsfreien Prozessverläufen auszugehen, dann taktische Anpassungsleistungen einzubeziehen (geringfügige Störungen im Ablauf), dann Anpassungen im Bereich des operativen Managements (Variation der Umweltbedingungen), strategische Entscheidungen in Abstimmung mit anderen Unternehmensbereichen bis hin zu normativen Entscheidungen, die nur aus der Perspektive des Gesamtunternehmens zu treffen sind.

16. Anwenden und Üben integrieren

Phasen der Übung (Anwendung in strukturgleichen Situationen) und des Transfers (Anwendung in strukturell variierenden Situationen) sind in alle Lernarrangements zu integrieren. Erst durch Übung und Transfer erhalten die erworbenen Kompetenzen die notwendige Nachhaltigkeit und Flexibilität.

17. Weitere Fallbeispiele einbeziehen um Transfer zu lernen

Unter dem Aspekt des Transfers ist es wichtig, über das oder die Modellunternehmen hinaus auch weitere konkrete Beispiele einzuführen, auf welche die neu erworbenen Kompetenzen übertragen werden können. Für einen handlungsorientierten, situierten Unterricht, ist das Wechselspiel von Kontextualisierung, Dekontextualisierung (durch begrifflichen Reflexion und Systematisierung) und Rekontextualisierung (anhand ergänzender Modellunternehmen oder Fallbeispiele) von grundlegender Bedeutung.

18. Bezüge zu den Ausbildungsbetrieben herstellen

Bezüge zu den Strukturen und Arbeitsprozessen in den Ausbildungsbetrieben sowie zum spezifischen Erfahrungshintergrund der Berufsschüler sollen insbesondere in den Anwendungs- bzw. Transferphasen hergestellt werden. Dem systematischen und kontinuierlich betriebenen Vergleich von Modellunternehmen und Ausbildungsbetrieb kommt große Bedeutung zu.

19. Prüfungs-Aufgaben einbeziehen

Im Zusammenhang der systematisch-ergänzenden Lernangebote und der Anwendungsaufgaben erscheint es sinnvoll, im Kontext der einzelnen Lernfelder programmierte Prüfungsaufgaben mit einzubeziehen, um die Auszubildenden frühzeitig mit den Besonderheiten dieser Prüfungsform vertraut zu machen und das hierfür charakteristische Definitions- und Merkmalswissen in den Sinnzusammenhang der Lernfelder zu stellen.

20. Aufbau von Methodenkompetenz

Methodische Kompetenzen unterschiedlicher Art (soziale Kompetenzen, Lern-, Arbeits- und Kreativitätstechniken, sprachliche Kompetenzen, DV-Fähigkeiten und kommunikative Kompetenzen) sollen in die Lernfelder integriert werden. Der Erwerb dieser Kompetenzen erfolgt jedoch nicht beiläufig, sondern es ist erforderlich, dass diese Kompetenzen gezielt angebahnt, unterstützt und abgefordert werden. Auch ist zu klären, zu welchem Zeitpunkt welche Fähigkeiten in welcher Weise angebahnt werden sollen. Hier wird es sinnvoll sein, einzelnen Lernfeldern explizit diese Aufgabe zuzuordnen. Voraussetzung dafür wird eine Liste der zu vermittelnden methodischen Kompetenzen sein mit Hinweis auf die Art der Einführung, auf das originär zuständige Lernfeld und auf weitere Lernfelder, die Vertiefungsmöglichkeiten bieten.

Als eine besondere methodische Kompetenz ist die der Planung, Durchführung und Auswertung von Projekten zu betrachten. In geeignete Lernfelder sind projektartige Arbeitsformen und Projekte mit zunehmender Komplexität und Selbständigkeit zu integrieren. Zugleich müssen die spezifischen methodischen Kompetenzen an geeigneter Stelle (d. h. in einem geeigneten Lernfeld) vermittelt werden.

21. Pflicht- und Profilierungsbereiche unterscheiden

In den einzelnen Lernfeldern sollte zwischen verpflichteten Elementen und fakultativen Angeboten zur Vertiefung oder Erweiterung unterschieden werden.

22. Kriterien der Leistungsmessung und -beurteilung festlegen

Für jedes Lernfeld müssen die erwarteten Kompetenzen auch in operationalisierter Weise definiert werden, d. h. es muss angegeben werden, welche Leistungen die Auszubildenden nach Abschluss des Lernfeldes zu erbringen in der Lage sein sollen. Dies sollte sich in der Regel sowohl auf pragmatische Kompetenzen beziehen als auch auf das Verständnis und die Fähigkeit zur Anwendung theoretischer Konzepte oder methodischer Fähigkeiten. Darüber hinaus muss eine solche Operationalisierung der Lernziele auch für prozessübergreifende Kompetenzen erfolgen.

23. Reale Anknüpfungspunkte berücksichtigen (z. B. „echte“ Messe, Zeitungen, ...)

Bei der Gestaltung von Lernsituationen sollen konkrete Bezüge zu lebensweltlichen Situationen hergestellt und diese sollen zum Ausgangspunkt des Lernens gemacht werden.

Vollständige Handlungen ermöglichen (Problemidentifikation, Zielbildung, Orientierung und Informationsbeschaffung, Planung, Entscheidung, Durchführung, Evaluation)

Es sollen keine „verkürzten“ Lernarrangements entwickelt werden, sondern es sollen alle Phasen einer vollständigen Handlung auch im Unterricht abgebildet werden, so dass die Schülerinnen und Schüler alle Phasen von der Problemidentifikation und Zielbildung über die Orientierung und Informationsbeschaffung bis hin zur Planung, Entscheidung, Durchführung und Evaluation durchlaufen.

24. (Handlungs-)produkte erstellen lassen

Ein Ziel des Unterrichts soll es sein, dass die Schülerinnen und Schüler konkrete (Handlungs-)produkte erstellen. Über die Erstellung der Produkte sollen die Schülerinnen und Schüler bestimmte Lernprozesse durchlaufen, die dazu führen, dass sie bestimmte Kompetenzen erwerben.

25. Möglichkeiten der Binnendifferenzierung berücksichtigen

Soweit möglich sollen komplexe Lehr-Lernarrangements unterschiedliche Zugänge zum Gegenstandsbereich für unterschiedliche Schülerinnen und Schüler ermöglichen. Es geht also darum, bei der Planung und Gestaltung von komplexen Lehr-Lernsituationen die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler zu berücksichtigen.

26. Orientierung geben

Unter dem Aspekt der Transparenz ist es wichtig, den Schülerinnen und Schülern zu unterschiedlichen Zeitpunkten eine Orientierung zu geben. Zu Beginn einer komplexen Lernsituation könnte dies bspw. in Form eines Advanced Organizers erfolgen, am Ende einer Lernsituation sollte eine Zusammenfassung und Überprüfung des Lernerfolgs stattfinden.

27. Individualisierte und selbstorganisierte Lernphasen integrieren

Zur Förderung der Selbstverantwortung der Schülerinnen und Schüler für ihren Lernprozess und -erfolg ist es notwendig, in den Lernsituationen Freiräume für selbstständiges Problemlösen vorzusehen, diese Freiräume aber, wenn sie nicht zu Überforderung und Orientierungslosigkeit auf Seiten der Schülerinnen und Schüler führen sollen, mit Blick auf das aktuelle Leistungsvermögen der Schülerinnen und Schüler in ihrer Komplexität zu variieren.

28. Reflexionen über eigene Kompetenzen anbahnen

Mit Blick auf den Kompetenzerwerb ist es sinnvoll, Schülerinnen und Schüler dazu zu veranlassen, über ihren Kompetenzentwicklungsprozess zu reflektieren und sich gemeinsam auf nächste Ziel im Entwicklungsprozess zu verständigen.

29. Selbstverantwortung für das Lernen und den Lernerfolg fördern

Die Lernsituationen sollten so gestaltet werden, dass die Schülerinnen und Schüler sukzessive die Kompetenz entwickeln, selbstständig zu lernen und Verantwortung für ihren Lernerfolg zu übernehmen. Kriterien der Leistungsmessung und -beurteilung transparent machen

Unter den Aspekten der Transparenz und Orientierung ist es wichtig, den Schülerinnen und Schülern die Kriterien der Leistungsbeurteilung offenzulegen.

30. Fehler zulassen und diese als Lerngelegenheiten nutzen

Hierbei handelt es sich weniger um ein Gestaltungskriterium, sondern viel mehr um eine Forderung nach einem produktiven, das Lernen fördernden Umgang mit Fehlern im Unterricht. Fehler von Schülerinnen und Schülern stellen nach diesem Verständnis keinen Störfaktor dar, sondern sind wichtige Lernanlässe.