

Kompetenzorientierung in der Berufsschule

Handlungskompetenz in den Versionen
der Handreichungen der KMK zur Entwicklung
lernfeldorientierter Lehrpläne

► Der Beitrag nimmt das Verständnis von Kompetenz in den Verordnungen der dualen Ausbildung für den beruflichen Teil in den Fokus. Es wird dargestellt, auf welche Weise das Kompetenzverständnis in den Rahmenlehrplänen für den beruflichen Unterricht in den dualen Ausbildungsgängen formuliert wird. Die Grundlage für dieses Kompetenzverständnis wurde in der sogenannten Handreichung der KMK von 1996 gelegt. Diese Handreichung wird im ersten Abschnitt konzentriert dargestellt. Hierauf aufbauend werden im zweiten Abschnitt Herausforderungen skizziert, um schließlich im dritten Abschnitt zu der aktuellen Fassung der Handreichung von 2011 zu kommen. Auf diese Weise wird aufgezeigt, wie sich das Kompetenzverständnis verändert hat und wodurch diese Veränderung motiviert war. Dabei wird auch deutlich, dass in der Handreichung gleichzeitig drei Kompetenzansätze thematisiert werden.



BERNADETTE DILGER

Prof. Dr., Institut für Berufs-, Wirtschafts- und Sozialpädagogik der Universität zu Köln



PETER F. E. SLOANE

Prof. Dr., Lehrstuhl I für Wirtschaftspädagogik, Universität Paderborn

Die KMK-Handreichung von 1996

Schulische Rahmenlehrpläne für den berufsbezogenen Unterricht in der dualen Ausbildung wurden und werden, basierend auf der KMK-Handreichung aus dem Jahr 1996, an dem Ziel „Handlungskompetenz“ ausgerichtet und mithilfe von Lernfeldern strukturiert. Ausgangspunkt für die Schneidung der Lernfelder sind dabei exemplarische berufliche Tätigkeiten (vgl. KMK 1996; KREMER/SLOANE 2000, S. 72). Damit erfolgte eine Lehrplanreform für den schulischen Teil der dualen Ausbildung, die als paradigmatisch angesehen wird und in der die Kompetenzorientierung seit nunmehr 15 Jahren zum leitenden Prinzip wurde.

Ein genauerer Blick in die Vorgaben zeigt, dass in der Handreichung der KMK (vor der letzten Überarbeitung 2011) letztlich zwei unterschiedliche Kompetenzverständnisse benutzt wurden:

1. Unter dem Leitziel der beruflichen Handlungskompetenz werden die Fähigkeiten und Bereitschaften verstanden, in unterschiedlichen Situationen (privaten, gesellschaftlichen und beruflichen) sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu handeln (vgl. KMK 2007, S. 10). Dieses Leitziel wird in weitere Dimensionen (Fach-, Human- und Sozialkompetenz) gegliedert, in denen sich wiederum jeweils weitere Dimensionen (Methoden-, Lernkompetenz und später hinzugekommen kommunikative Kompetenz) entfalten sollen. Mit dieser Leitzielbeschreibung wird hervorgehoben, dass Handlungskompetenz als „Fähigkeit und Bereitschaft“ und damit als die individuellen Voraussetzungen für das Handeln zu beschreiben ist, die die Schülerinnen und Schüler benötigen, damit sie in den ausgewählten Situationen (private, gesellschaftliche und berufliche) eine spezifische Handlungsqualität (sachgerecht durchdacht, individuell und sozial verantwortlich) ausführen und damit ihre Kompetenz „belegen“ können.
2. Kompetenzbasierte Zielformulierungen werden innerhalb der einzelnen Lernfelder genutzt, um die konkretisierte Erwartung an die Schülerinnen und Schüler zu formulieren. Mit diesen Zielformulierungen wird be-

schrieben, was typischerweise in der Bearbeitung einer beruflichen Aufgabe, die im Titel des Lernfeldes festgelegt ist, vorgenommen wird (z. B. Kaufmann/Kauffrau im Einzelhandel, Verkäufer/-in; Lernfeld 6 „Waren beschaffen“; vgl. KMK 2004, S. 14). Darüber wird die Perspektive der konkreten Handlung in einem typischen beruflichen Anwendungskontext beschrieben. Solche Zielformulierungen legen den Schwerpunkt auf die Formulierung konkreter Handlungen und damit auf empirisch zugängliche Ziele. Im Vordergrund steht dabei die Beschreibung der Anwendung in einer beruflich typischen Anwendungssituation, nicht die Beschreibung der Handlungen als Lernergebnisse im Unterricht.

Im Rahmen der Umsetzung von lernfeldstrukturierten Lehrplänen ist es nun die Aufgabe von Lehrkräften, sich in der Auseinandersetzung mit diesen beiden Kompetenzverständnissen in der curricularen Analyse die Verbindungen zwischen den individuellen Handlungsvoraussetzungen und typischen beruflichen Tätigkeiten zu entwickeln und in Formen von didaktischen Jahresplanungen und einzelnen konkreten Lernsituationen zu differenzieren und zu konkretisieren (vgl. DILGER/SLOANE 2007). Diese Zusammenhänge sind dabei nicht trivial oder über einfache logische Schlüsse abzuleiten, stellen sie doch die Herausforderung dar, dass interpretiert und gefolgert werden muss, aufgrund welcher Voraussetzungen oder mithilfe welcher individuellen Komponenten (Bereitschaft und Fähigkeit) individuelle Handlungspläne situationsangemessen entwickelt, realisiert und kontrolliert werden können.

Zwischen Alt und Neu – Veränderungen und ungelöste Aufgaben

Ohne im Weiteren auf die nunmehr seit 15 Jahren sehr vielfältige und kontroverse Diskussion um die Struktur lernfeldstrukturierter Lehrpläne und deren Implementation detailliert eingehen zu können, lassen sich Veränderungen und aktuelle Herausforderungen in den nachfolgend aufgeführten drei Punkten zusammenfassen.

1. Veränderungen aufgrund von entstandenen Diskussionen bzw. Unsicherheiten: In den bisherigen Umsetzungserfahrungen von Rahmenlehrplanausschüssen sowie der Interpretation von lernfeldstrukturierten Lehrplänen, die auf der Basis der Handreichung der KMK entwickelt wurden, konnten Aspekte ausgemacht werden, die zu viel Diskussion und damit auch zu Unsicherheit geführt haben. Die folgenden Aspekte erheben nicht den Anspruch auf Vollständigkeit, sondern heben die vier aus unserer Sicht am stärksten umstrittenen und kontrovers diskutierten Aspekte hervor:

- In den Versionen der Handreichung (vor der Fassung 2011) wurden die Inhalte in einem separaten Teil je Lern-

feld ausgewiesen, d. h. zusätzlich zu den Beschreibungen der Zielformulierungen wurden noch Inhalte je Lernfeld präzisiert, wobei der Stellenwert (Mindestinhalte vs. mögliche Inhalte) nicht eindeutig geklärt war. Ebenso war nicht festgelegt, inwieweit Inhalte, die bereits in den Zielformulierungen aufgenommen waren, nochmals aufgeführt werden (Redundanz) oder die zusätzlichen Inhalte eine präzisierende Funktion (Spezifizierung) oder erweiternde Funktion (Reichweite) haben. Durch den separaten Ausweis der Inhalte bestand in der Rezeption der Lernfelder auch die Gefahr, dass diese als erster Zugang für die Gestaltung von Unterricht herangezogen werden.

- Die Orientierung an den beruflichen Arbeits- und Geschäftsprozessen war als generelles Programm in den didaktischen Vorbemerkungen aufgenommen worden, jedoch eine Klärung, was dies für die Formulierung der Handlungskompetenz bedeutet, wurde – jetzt auch wiederum in den Versionen der Handreichung vor 2011 – zunächst nicht vorgenommen. Das Verständnis von Arbeits- und Geschäftsprozessen blieb erst vage und auch die Unterscheidung zwischen einem Arbeits- und einem Geschäftsprozess wurde zunächst nicht getroffen.
- Eine weitere offene Stelle zeigt sich in der Frage des erwarteten Niveaus von Kompetenz bzw. dessen Festlegung über die Beschreibung. Hier wurde über die allgemeine Festlegung hinaus, dass der Lehrplan die Mindestgrößen beschreibt, wenig über das Anspruchsniveau von Kompetenzen ausgesagt. Dies ist eine offene Stelle im Lehrplan, die damit auf die Interpretation der Lehrkräfte verlagert wurde, die zu vielfältigen Diskussionen in den Kollegien führt(e). Für die umsetzenden Lehrkräfte bieten die Kompetenzformulierungen allein zu wenige Anhaltspunkte für das erwartete Bearbeitungs- und Durchdringungsniveau.
- In Verbindung mit der Unsicherheit über das Anforderungsniveau stellt sich die Frage nach der Bildung von sinnvollen Reihenfolgen bzw. Sequenzen, die die Kompetenzentwicklung systematisch verfolgen. Abfolgen von Kompetenzentwicklungsschritten und deren Unterstützung sollen über den Ablauf des Unterrichts, d. h. der Sequenzierung von Lernsituationen gestaltet werden, ohne dass jedoch ausreichend über die Zusammenhänge der Kompetenzen innerhalb eines Lernfeldes und über die Lernfelder hinweg Verbindungslinien aufgezeigt werden.

2. Bedarf an weitergehenden didaktischen Konzeptionalisierungen: Erfahrungen in der Umsetzung von kompetenzorientierten Lehrplänen an Berufsschulen zeigen, dass weitergehende didaktische Konzepte erforderlich sind, damit die Kompetenzorientierung im Unterricht Eingang findet. Das bedeutet, dass die Formulierung und Definition von Kompetenzen allein als steuerndes Instrument für die Gestaltung von Unterricht nicht ausreicht. Es wurde und wird weiterer Unterstützungsbedarf insbesondere in der Kompetenzmodellierung, der Sequenzierung von Kompe-

tenzentwicklungsverläufen, der Entwicklung von Lernsituationen, der Erstellung von didaktischen Jahresplanungen, der Erfassung und Bewertung von Kompetenzen sowie der Evaluation/Qualitätssicherung von Unterrichtskonzeptionen gesehen. Kompetenzorientierter Unterricht kann von daher nicht auf der Basis von festgelegten Kompetenzen erfolgen, sondern benötigt Vorgaben hinsichtlich der Umsetzung entlang verschiedener Prozessschritte, von der Analyse der Vorgaben über die Entwicklung von Unterrichtskonzeptionen bis hin zur Evaluation. Dieser Bedarf wird aktuell bundeslandspezifisch durch die Entwicklung und Bereitstellung verschiedener Materialien aufgenommen. Herausfordernd für die Entwicklung weiterer didaktischer Konzeptionen, die diese Umsetzung unterstützen, ist, dass sie sich konsistent an dem festgelegten Verständnis von Kompetenz orientieren müssen.

3. Passungsfragen zu weiteren Lehrplanstrukturen und Steuerungsinstrumenten: Die Diskussion um die Steuerung von Bildungsprozessen über Kompetenzen ist Thema des gesamten Bildungssystems. Die Einführung der nationalen Bildungsstandards in der Allgemeinbildung mit ihrem Kompetenzverständnis, führt zur erneuten Diskussion um Fragen der Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung bzw. Passungsfragen, da Kompetenz in den verschiedenen Teilsystemen des Bildungssystems unterschiedlich modelliert wird. Insbesondere an den Schnittstellen, bei Fragen von Anerkennung, aber auch bei doppelt qualifizierenden Abschlüssen, ist die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Kompetenzverständnissen und deren wechselseitiger Passung erforderlich. Instrumente, die für die transparente Dokumentation und Darstellung über das gesamte Bildungssystem hinweg eingeführt wurden – wie der nationale Qualifikationsrahmen (DQR) – führen aus der Berufsbildungspraxis insbesondere zu den Fragen nach der Passung zwischen dem Kompetenzverständnis, welches im DQR und dem für spezifische Bildungsbereiche verfolgt wird. Aus diesen Passungsfragen ergeben sich rückwirkend Anpassungsfragen in Bezug auf die Strukturierung von Kompetenzen in den Lehrplänen.

Die angeführten Herausforderungen können nur ausschnittsweise die Herausforderungen für die Entwickler/-innen von kompetenzorientierten Lehrplänen benennen. 2011 wurde durch die KMK eine neue Version der Handreichung erlassen, die einzelne Herausforderungen aufgreift und eine Weiterentwicklung vornimmt.

Neue Version der KMK-Handreichung von 2011

Das Kompetenzverständnis und dessen Veränderung im Vergleich zu den vorausgegangenen Fassungen der Handreichungen lassen sich u. E. an folgenden Aspekten festmachen:

- am verfolgten Kompetenzverständnis,
- an der Struktur der Lernfeldbeschreibungen und den sich daraus abzuleitenden Kompetenzstrukturen,
- an Hinweisen zu Niveaudifferenzierungen und
- an den Hinweisen zur Kompetenzentwicklung.

In diesem Beitrag können wir nur auf die ersten beiden Aspekte eingehen (vgl. ausführlich DILGER/SLOANE 2012).

KOMPETENZVERSTÄNDNIS I: HANDLUNGSKOMPETENZ ALS LEITZIEL UND DESSEN DIMENSIONEN

Eine Veränderung erfährt das Leitziel der Handlungskompetenz in der neuen Version der KMK-Handreichung in der Schneidung der Dimensionen. Es wird dabei – unter expliziter Bezugnahme auf den DQR (vgl. AK DQR 2011) – Humankompetenz durch Selbstkompetenz ersetzt. In der Logik der DQR-Systematisierung beschreibt die „Personale Kompetenz“ übergreifend sowohl die „Soziale Kompetenz“ als auch die „Selbstständigkeit“ (vgl. AK DQR 2011, S. 5). Der Wechsel in der Dimensionierung in der KMK-Handreichung könnte nun sowohl so interpretiert werden, als dass Humankompetenz bzw. die personale Kompetenz durch Selbstkompetenz als Begriff ersetzt wird, jedoch die KMK-Dimensionierung ansonsten beibehalten bleibt. Mit Rückgriff auf den DQR und dem expliziten Verweis würde sich jedoch ebenso das gesamte Dimensionengefüge verändern müssen. Die individuelle Sichtweise auf die Handlungskompetenz geprägt von Bereitschaft und Fähigkeit wird beibehalten, jedoch der Strukturierungsansatz verändert sich in der neuen Version, d. h. das Kompetenzstrukturmodell wird verändert (vgl. SLOANE 2008; BUSCHFELD u. a. 2011).

KOMPETENZVERSTÄNDNIS II: HANDLUNGSANFORDERUNGEN IN TITEL UND ZIELBESCHREIBUNGEN

In den Vorgaben zur Beschreibung der einzelnen Lernfelder wird in der neuen Version von Kernkompetenzen als „niveau-angemessene Beschreibung von beruflichen Handlungen“ gesprochen (vgl. KMK 2011, S. 21). Diese sollen generalisierend und an den Arbeits- und Geschäftsprozessen orientiert beschrieben werden (vgl. ebd.).

Die Handlungskompetenz wird in den Lernfeldern über die situativen Anforderungen in den Aufgabenstellungen beschrieben, was u. E. eher einer performativen Beschreibung (Ausführungsebene) entspricht. Handlungskompetenz wird beschrieben über die Strukturierung typischer Anforderungen, die zu bewältigen sind. Dabei fehlen Hinweise, wie die Anforderungen typischerweise zu beschreiben sind, d. h., wie diese operationalisiert und in ihren Niveauunterschieden bestimmt werden können (BUSCHFELD u. a. 2012). Das Kompetenzverständnis zeigt sich hier von den situativen Anforderungen her und damit über die Muster der Arbeits- und Geschäftsprozesse strukturiert.

KOMPETENZVERSTÄNDNIS III: BEZUGNAHME ZUR INDIVIDUELLEN HANDLUNG IN DEN ZIELBESCHREIBUNGEN DER LERNFELDER

In den Zielbeschreibungen der Lernfelder werden in der neuen Version der Handreichung als neues Strukturierungselement die Phasen der vollständigen Handlung aufgenommen. (vgl. KMK 2011, S. 21). In den vorherigen Versionen wurde die vollständige Handlung als didaktischer Grundsatz mitgeführt (vgl. KMK 2007, S. 12). Handlungskompetenz wird damit entlang des individuellen – möglichst vollständig zu durchlaufenden – Handlungsprozesses (mit Phasen von Planung/Information – Durchführung – Kontrolle) strukturiert. Hiermit wird nun ein dritter Ansatz zur Strukturierung von Kompetenz in die Beschreibung eingeführt. Zusammenfassend lässt sich das Kompetenzverständnis der KMK nun über drei verschiedene Zugänge zur Strukturierung von Handlungskompetenz darstellen, wie in der Abbildung veranschaulicht.

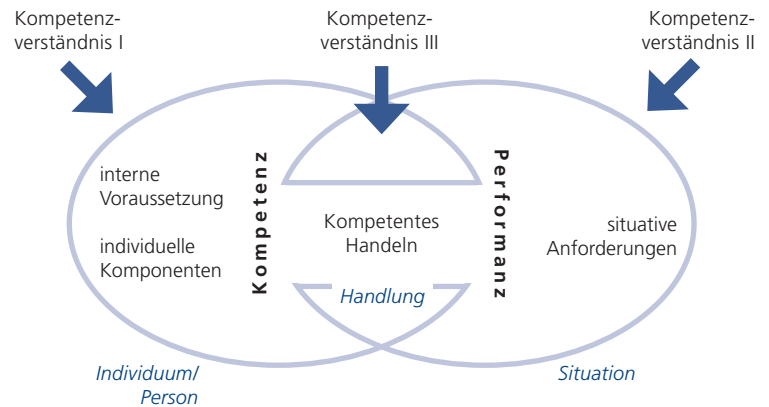
Aus unserer Sicht wird deutlich, dass über die drei Verständnisse von Handlungskompetenz in der KMK-Handreichung der Zusammenhang von Person – Handlung – Situation adressiert ist. Offen bleibt jedoch, wie diese drei Zugänge zueinander in Relation gebracht werden können, da sie jeweils aus einer anderen Perspektive und nach jeweils anderen Strukturmustern die Kompetenzen beschreiben. Deshalb bleibt es weiterhin für die Lehrkräfte eine herausfordernde Aufgabe, die Verbindungslinien zwischen den individuellen Handlungsvoraussetzungen, den typischen Handlungen in ihren Phasen und den situativen Anforderungen zu ziehen.

Ausblick: weitergehende Herausforderungen

Die bisherigen Ausführungen zeigen, auf welche Weise das Kompetenzverständnis in den Versionen der Handreichungen der KMK umgesetzt wird, welche Aufgaben sich jedoch noch weiterhin als offen erweisen und wie sich die Weiterentwicklung zeigt. Für die weitergehende Entwicklung von Kompetenzorientierung in den Lehrplänen müssen u. E. folgende Herausforderungen näher untersucht werden: Beschreibung und Strukturierung der beruflichen Domänen und ihre Anforderungen, Hinweise und Informationen über Kompetenzentwicklungsverläufe, Fragen des Transfers vom Feld der Kompetenzentwicklung zur Kompetenzverwendung sowie weiterhin die Passungsfragen zwischen den Kompetenzstrukturmodellen in unterschiedlichen Teilen des Bildungssystems. Für die Weiterentwicklung von kompetenzorientierten Lehrplänen sind aus unserer Sicht daher zwei Aufgaben zentral:

1. Die Weiterentwicklung vom Kompetenzverständnis hin zu konsistenten und zueinander kompatiblen Kompetenzverständnissen, die auch passend zu einem übergeordneten konzeptionellen Rahmen sind.

Abbildung Drei unterschiedliche Zugänge zur Handlungskompetenz der KMK



Quelle: eigene Darstellung

2. Für die Umsetzung sind didaktische Konzeptionen (weiter) zu entwickeln, da die Definition von Kompetenzen unserer Erfahrung nach nicht ausreichend für die Steuerung von Unterricht ist. ■

Literatur

- Arbeitskreis DQR: Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Bonn 2011 – URL: www.deutscherqualifikationsrahmen.de (Stand: 06.06.2012)
- BUSCHFELD, D. u. a.: Von Zielen in Dreizeilern – Konzept und Entwurf zu einer Handreichung zur Erstellung des Teil III der Bildungs- und Lehrpläne für die Lehrplangruppen Nordrhein-Westfalens. Arbeitsbericht 2011-4. Köln 2011
- BUSCHFELD, D. u. a.: Situationen differenzieren in Dreizeilern – Eine Ergänzung zur Handreichung zur Erstellung des Teil III der Bildungs- und Lehrpläne für die Lehrplangruppen Nordrhein-Westfalens. Arbeitsbericht 2012-1. Köln 2012
- DILGER, B.; SLOANE, P. F. E.: Prozesse der Bildungsgangarbeit: die didaktische Wertschöpfungskette. In: DILGER, B.; SLOANE, P. F. E.; TIEMEYER, E. (Hrsg.): Selbstreguliertes Lernen in Lernfeldern. Band II: Konzepte und Module zur Lehrkräfteentwicklung. Paderborn 2007, S. 27–55
- DILGER, B.; SLOANE, P. F. E.: Kompetenzorientierung in schulischen Rahmenlehrplänen in der dualen Berufsausbildung. Berlin 2012 (im Druck)
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK): Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der KMK für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn 1996, 2007 und 2011
- KMK: Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Kaufmann/Kauffrau im Einzelhandel, Verkäufer/-in. Bonn 2004 – URL: <http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Bildung/BeruflicheBildung/rfp/KfmEinzelhandel.pdf> (Stand: 13.06.2012)
- KREMER, H.-H.; SLOANE, P. F. E.: Lernfeldkonzept – Erste Umsetzungserfahrungen und Konsequenzen für die Implementation. In: BADER, R.; SLOANE, P. F. E. (Hrsg.): Lernen in Lernfeldern. Theoretische Analysen und Gestaltungsansätze zum Lernfeldkonzept. Hamburg 2000, S. 71–83
- SLOANE, P. F. E.: Zu den Grundlagen eines Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR). Konzeptionen, Kategorien, Konstruktionsprinzipien. Bonn 2008