

Karin Büchter/Tade Tramm

Berufliche Praxis als Bezugspunkt beruflicher Curricula – Zum Zusammenhang von Qualifikationsforschung und Curriculumentwicklung¹

1. Einführung

In den Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen hat die Kultusministerkonferenz die berufliche Praxis zu einem zentralen Bezugspunkt beruflicher Curricula erklärt. Die neuen Curricula im Sinne der Lernfeldkonzeption sollen nicht nur lernort- und fächerübergreifend, sondern auch arbeits- und geschäftsprozessorientiert gestaltet werden. Die berufliche Arbeit, Arbeitsabläufe und Geschäftsprozesse sollen demnach künftig Orientierungs- und Anknüpfungspunkt für die Formulierung von curricularen Inhalten und Zielen sein.

In der Curriculumforschung und –entwicklung ist die Frage nach den Bezugspunkten bei der Lehrplangestaltung substantiell. Mit ihr geht in der Regel ein curricularer Revisions- bzw. Reformanspruch einher. Zugleich ist sie eine der anspruchvollsten, denn sowohl bei der Identifikation der Bezugspunkte als auch bei deren curriculumadäquaten Ausformulierung handelt es sich um komplexe Unterfangen und stellt die Berufs- und Wirtschaftspädagogik derzeit vor neue Herausforderungen.

Für sie ergibt sich mit dieser curricularen Umorientierung die Frage, wie aus der konkreten beruflichen Praxis, ihren Arbeitsabläufen und Geschäftsprozessen, Qualifikationsanforderungen so identifiziert werden, dass sie in Lehrplaninhalte und –ziele einfließen können. Vor diesem Hintergrund wird derzeit die Forderung nach einer stärkeren Verzahnung von Qualifikationsforschung und Curriculumentwicklung (vgl. Huisinga/Buchmann 2003; Rauner 2004) revitalisiert.

Zentrales Anliegen des Workshops war es, gemeinsam mit Vertretern aus der Berufsbildungspraxis und –wissenschaft Fragen, Möglichkeiten, Widerstände und Konsequenzen der arbeitsorientierten Wende beruflicher Curricula einerseits und der Verzahnung von Qualifikationsforschung und Curriculumentwicklung andererseits auszuloten.

2. Systematischer Kontext des Workshops

Die zentrale Kritik in der aktuellen Diskussion um die Verzahnung von Qualifikationsforschung und Curriculumentwicklung richtet sich gegen die bisherige berufs- und wirtschaftspädagogische Curriculumforschung, die die Auseinandersetzung mit curricularen Bezugspunkten überwiegend auf einem hohen Abstraktionsniveau geführt und sich – nicht zuletzt aufgrund der Ausdifferenzierung staatlicher beruflicher Ordnungsarbeit einerseits und der Problematik der Prognostik von Inhalten andererseits – von konkreten Inhaltsfragen sukzessive verabschiedet hätte. Vielmehr hätte sie sich in den vergangenen Jahrzehnten auf formale Konzepte wie Schlüsselqualifikationen, Handlungskompetenzen, auf Lehr-Lern-Arrangements, didaktische Prinzipien bzw. Theorien und Modelle didaktischen Handelns konzentriert (vgl. Huisinga/Buchmann 2003). Seit dem die berufliche Praxis als Bezugspunkt beruflicher Curricula definiert wird, komme die Curriculumforschung nicht umhin, sich mit konkreten beruflichen Abläufen auseinanderzusetzen. Prozesse der Implementation von und Praxiserfahrungen mit Lernfeldern unterstreichen die Relevanz einer stärker praxis- bzw. prozessorientierten Curriculumforschung. So bieten die lernfeldorientierten Rahmenlehrpläne ein hohes Maß an Deutungsspielräumen im Hinblick auf ihre inhaltliche Ausgestaltung auf schulischer Ebene. Bisherige berufs- und wirtschaftspädagogische curriculare Orientierungen wie beispielsweise die seit den 1980er Jahren bekannten Anforderungen an Wissenschafts-, Situations- und Persönlichkeitsorientierung oder Kasuistik und Systematik sind wichtige Rahmungen, aber noch keine konkreten inhaltlichen Bezugspunkte. Und auch die aktuellen Katego-

¹ Die Vorträge werden auch noch in ihren ausführlicheren Versionen publiziert.

rien wie Arbeits- und Geschäftsprozessorientierung sind unscharf, können nicht einheitlich operationalisiert werden und bedürfen je spezifische Konkretisierungen.

Die aktuelle Forderung, Qualifikationsforschung mit der Curriculumforschung und –entwicklung stärker zu verzahnen, zielt darauf, inhaltliche Anhaltspunkte dort zu liefern, wo aufgrund von Umakzentuierungen und Redefinitionen von Lehrplänen Interpretations- und Entscheidungsspielräume entstehen. Mit den Integrationsvorschlägen ist jedoch eine Reihe weiterer Fragen verbunden, wie die nach dem Vorgehensweise auf theoretischer, empirisch-methodischer und praktischer Ebene, denen sich die Berufs- und Wirtschaftspädagogik zuzuwenden hat, und zwar auch unter Rekurs auf bisherige Ansätze und Überlegungen sowie auf der Grundlage der Reflektion von Gründen für die vermeintlichen Divergenzen im Verhältnis zwischen Qualifikationsforschung und Curriculumentwicklung.

Aufschlussreich für die künftige Auseinandersetzung mit bisherigen Integrationsansätzen könnten die Initiativen der staatlichen Berufsbildungsforschung aus den 1970er Jahren sein. Die erste Literaturexpertise über Qualifikationsforschung bzw. über „den Beitrag der Qualifikationsforschung für Curriculum und Planung der beruflichen Bildung“ wurde Mitte der 1970er Jahre im Auftrag des Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung (BBF) durchgeführt (Hegelheimer/Alt/Foster-Dangers 1975), mit dem Anspruch, auf die Bedeutung der Qualifikationsforschung für die Berufsbildungsforschung hinzuweisen, und dementsprechend Aufgaben der Qualifikationsforschung aus der Sicht der Berufsbildungsforschung zu formulieren. Zu denen sollten gehören: a) die Untersuchung von Determinanten von Arbeits- und Qualifikationsanforderungen, b) die Analyse von Arbeitsanforderungen und die zu ihrer Bewältigung notwendigen Qualifikationen, c) die Ermittlung der Flexibilitätsmargen von Qualifikationsangebot und –nachfrage (S. 196). Die Kritik dieser Erhebung richtete sich in erster Linie gegen die bisherigen Vorgehensweisen bei der Erfassung von Qualifikationsstrukturen, die weniger darauf gerichtet wären, Basisdaten für die Konstruktion beruflicher Curricula zu ermitteln. Fast zur selben Zeit wurde ebenfalls im Auftrag des BBF eine Studie im Rahmen des damaligen Forschungsschwerpunktes „Grundlagen der Berufsbildung“ mit dem Titel „Qualifikationsstruktur und berufliche Curricula“ (Boehm/Mende/Riecker/Schuchardt 1974) durchgeführt. Kritisiert wird hier die „mangelnde Aktualität der Ausbildungsordnungen“ (S. 14). Plädoyer beider Studien ist eine Beseitigung der Forschungsdesiderata auf dem Gebiet der für die Berufsbildung relevanten Qualifikationsforschung und eine stärkere interdisziplinäre Ausrichtung einer so verstandenen Qualifikationsforschung. Mehr als zwanzig Jahre später sind weder die Kritik noch die zentralen Überlegungen zur Analyse von Qualifikationen für die berufliche Bildung überholt.

Im Zentrum dieser damaligen Überlegungen stand insbesondere die Frage nach den methodischen Voraussetzungen und Bedingungen einer curriculumnahen Qualifikationsforschung. Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik kann jedoch bei der Frage nach dem Zusammenhang von Qualifikationsforschung und Curriculumentwicklung nicht bei methodischen Überlegungen zur Ermittlung von Qualifikationsbedarf und seiner curricularer Transformation stehen bleiben. Sie hat sich vor allem auch damit auseinanderzusetzen, welche bildungs- und erzwissenschaftlichen Leitbilder, pädagogischen Interessen, Standards und Konzeptionen in dieses neu zu schaffende Arrangement zwischen Qualifikationsforschung und Curriculumentwicklung einfließen sollen und wie das Verhältnis nicht nur zwischen Curriculumentwicklung und Qualifikationsforschung, sondern auch zwischen der beruflichen Praxis und den einschlägigen Bezugswissenschaften zu gestalten ist. Anders: Die für praxisnahe Curricula notwendige Verzahnung von Qualifikationsforschung und Curriculumentwicklung kann weder durch die Analyse vorfindlicher beruflicher Handlungssituationen noch durch den alleinigen Bezug auf die jeweilige Fachwissenschaft in befriedigender Weise hergestellt werden. Vielmehr bedarf es eines curricularen Referenzrahmens, der beide Aspekte einbezieht, sie jedoch zugleich in einen umfassenderen bildungstheoretisch akzentuierten Rahmen stellt.

Voraussetzung dafür, Qualifikationsforschung und Curriculumentwicklung stärker aufeinander beziehen und dabei gleichzeitig solche berufs- und wirtschaftspädagogische Ansprüche in die Lehrplangestaltung geltend machen zu können, ist, die Prozesse der Curriculumkonstruktion zunächst selber zu hinterfragen. Anforderungen an die Gestaltung von Curricula sind am ehesten dann anschlussfähig, wenn ihr aktueller Zustand benannt und analysiert wird, wenn konkrete Problematiken und Divergenzen im Konstruktionsprozess aufgezeigt werden, wenn Kriterien der Auswahl und Systematisierung von Inhalten und Zielen dechiffriert werden und wenn die Prozedere dort, wo die Curricula erstellt werden, rekonstruiert werden.

Vor diesem Hintergrund war es ein zentrales Anliegen des Workshops, zunächst Aufschluss darüber zu gewinnen, wie Prozesse der beruflichen Curriculumentwicklung auf den verschiedenen Gestaltungsebenen derzeit realtypisch verlaufen. Die leitende Fragestellung für diese Diskussion war: Nach welchen Kriterien und auf der Grundlage welcher Informationen werden curriculare Entscheidungen getroffen? Hierzu hat Ulrike Buchmann ein Impulsreferat über staatliche Curriculumentwicklung gehalten. Ihr Anliegen war es, die staatliche Curriculumentwicklung im Hinblick auf ihre politische Dimension und inhaltlichen Bezugspunkte zu beschreiben und nach berufs- und wirtschaftspädagogischen bzw. bildungstheoretischen Anschlussstellen zu fragen. In der Expertenrunde wurden Prozesse staatlicher Curriculararbeit kritisch hinterfragt. In einem weiteren Schritt wurde auf die schulische Lehrplanarbeit eingegangen, Forderungen an die Lehrplanentwicklung und Reformvorschläge für die Lehrerbildung formuliert. Leitfrage des zweiten Teil des Workshops war, wie sich das Postulat der Arbeits- und Geschäftsprozessorientierung beruflicher Curricula konkret umsetzen lässt und welche Informationen zur Gestaltung solcher Curricula systematisch erhoben werden. Das Impulsreferat wurde von Martin Fischer gehalten. Der Vortrag von Tade Tramm fokussierte auf die Frage der Wissenschaftsorientierung beruflicher Curricula, anders: In welchem Verhältnis stehen Prozessorientierung und Wissenschaftsorientierung zueinander? Zudem wurde zwischen Arbeits- und Geschäftsprozessorientierung differenziert. Volker Baethge-Kinsky hinterfragt aus industriesoziologischer Sicht Entwicklungskontexte und Bedingungen einer arbeitsprozessorientierte Berufsbildung.

3. Merkmale von und Anforderungen an staatliche(r) Curriculararbeit

Curriculare Reformforderungen bzw. Umakzentuierungen bieten immer wieder Anlass dazu, den Prozess der Lehrplangestaltung selber in den Blick zu nehmen. Dabei zeigt sich, dass Curriculumentwicklung ein weites und komplexes Feld ist. Zum einen existiert eine Vielzahl beruflicher Curricula für die unterschiedlichen Berufsfelder, die unterschiedlichen Berufe und Abschlüsse, für unterschiedliche Zielgruppen. Unterschiedliche Institutionen sind mit der Konstruktion beruflicher Curricula befasst, angefangen bei denen auf Bundesebene bis hin zu den einzelnen praktizierenden Berufsbildungsanbieter. Daneben gibt es niedergeschriebene und faktisch gelebte Curricula. Auch unterschiedlich existierende bzw. antizipierbare Rahmenbedingungen wie Zeit, Kapazitäten und materielle Ressourcen können Einflußgrößen für den Prozess der Konstruktion beruflicher Curricula sein. Und schließlich gibt es dort, wo die Curricula konstruiert werden, unterschiedliche Akteure mit unterschiedlichen prozess- und ergebnissteuernden Interessen und Engagements.

Am Beispiel der staatlichen Curriculararbeit zeigt sich eine solche Komplexität. Ulrike Buchmann rekonstruiert in ihrem Vortrag Instanzen und Rahmenbedingungen staatlicher Curriculararbeit. Als staatliche Akteure differenziert sie zwischen zwei zentralen Instanzen: auf politischer Ebene die Kultusministerkonferenz (KMK) und im intermediären Bereich das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). Weiterhin wären in diesem Zusammenhang zu nennen das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) sowie das Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (MPI), die im Hinblick auf die Qualifikationsforschung beiden genannten Institutionen generell zuarbeiten könnten. Die Curriculararbeit der KMK ist dadurch ge-

kennzeichnet, dass sie konsensfähige Rahmenbedingungen und –orientierungen über alle Bundesländer hinweg schaffen will. Dies hat sie mit den Handreichungen zur Erarbeitung von Rahmenlehrplänen beabsichtigt, die sich umfangmäßig allerdings überwiegend auf die Abstimmungsregularien beziehen. Dem BIBB obliegt die Durchführung von Ordnungsverfahren von Berufsbildern – orientiert am Berufsbildungsgesetz (BBIG) und dem Abstimmungsreglement des Gemeinsamen Protokolls von 1972. Die curriculare Arbeit des BIBB ist auch ganz wesentlich durch die Interessendivergenzen der beteiligten Sozialpartner geprägt.

Für die staatliche Curriculararbeit existieren zwar verbindliche Vorgaben, etwa durch das Kommissionsmodell, andererseits werden Lehrpläne und Ausbildungsverordnungen in der Regel nach dem Prinzip des Zufalls und des muddling-through konstruiert. Verfahren, bei denen wissenschaftliche, curriculumrelevante Erkenntnisse *systematisch* Berücksichtigung finden, sind kaum bekannt. Bei der Curriculumentwicklung handele es sich, so Buchmann, grundsätzlich um einen gesellschaftlichen Aushandlungsprozess, der sich mit Handlungsfeld- und Interessenbezug in unterschiedlichen Akteursarenen abspiele und in den Wertgesichtspunkte ebenso wie Wissen und Hypothesen über die Bedingungen der anvisierten Bildungsprozesse mit einfließen würden. Dies berge einerseits die Gefahr von Restriktionen von curricularen Standards in sich, andererseits sei damit auch die prinzipielle Möglichkeit bildungstheoretischer Interventionen in den Prozess der Curriculumkonstruktion gegeben.

Demgegenüber stehe aber, dass die staatliche Curriculararbeit überwiegend pragmatisch-zweckrational ausgerichtet wäre. Bildungsbedürfnisse der Subjekte blieben weitgehend unberücksichtigt. Die Daten stammten aus deskriptiv-instrumentellen Erhebungen und würden in der Regel aus den betrieblichen Leistungsanforderungen deduziert. Das Risiko, das sich hier eindeutig abzeichne, sei die Dominanz einer überwiegend ökonomischen Handlungsrationaltät.

Für Buchmann beansprucht der Begriff des Curriculums, dass dieses - zumindest prinzipiell – die Anschlussfähigkeit der aktuellen Diskussion an die Empfehlungen des Deutschen Bildungsrats ermögliche und zwar gegen den Mainstream einer zunehmenden Ökonomisierung aller gesellschaftlichen Bereiche, insbesondere auch der Bildungspolitik und des Bildungssystems und dass es *mehr* intendiere als bloße Lehrplanentwicklung, nämlich einen nach *übergeordneten* Zielen *zeitlich*, *inhaltlich* und *methodisch* ausdifferenzierten Bildungsgang.

Die Basis, auf der bildungstheoretische Ansprüche an die staatliche Curriculararbeit gestellt werden können, bilde der Artikel 20 GG, der die Bildungspolitik auf die drei Verfassungsprinzipien: Rechtsstaatlichkeit, Sozialstaatlichkeit und das Demokratiegebot verpflichtet. Vor allem Letzteres erfordere Transparenz in Bezug auf Inhalte und Verfahren, um Konsense zu ermöglichen und zu legitimieren. Der Öffentliche Bildungsauftrag lege es staatlichen Curriculum-Akteuren nahe, auf eine zukunftsorientierte Gestaltung von Bildungsgängen hinzuwirken, die sicherstelle, dass nicht nur berufliche Bildungsprozesse – zeitlich wie inhaltlich - auf mehr verpflichtet werden als die Reproduktion des Bestehenden. Nach Buchmann habe sich ein Curriculum weder aus betrieblichen Anforderungen noch aus dem Bildungssystem zu deduzieren, sondern müsse korrelativ in der dialektischen Einheit von Qualifikation und Bildung konstruiert bzw. erforscht werden. In diesen beiden Bezugspunkten der Curriculumforschung müssten dann mindestens fachwissenschaftliche Voraussetzungen, bildungstheoretische Ziele, individuelle Lernvoraussetzungen und –bedürfnisse, Partikularinteressen, Ressourcen und das je gesellschaftlich präferierte Bildungsideal eingehen.

Um diese Aspekte nicht nur in der Curriculumforschung, sondern auch in der Curriculumentwicklung berücksichtigen zu können, seien Curriculumkonstrukteure auf die Ergebnisse einer curriculumnahen Qualifikationsforschung angewiesen, die über einen angemessenen erkenntnistheoretischen Zugang und eine bildungstheoretische Fundierung in der Lage seien, die Komplexität von Bildungsprozessen zu bewältigen und curricular zu fassen. Die vorherrschende Qualifikationsforschung - wie sie etwa als bildungsökonomische Bedarfsprognostik

im IAB betrieben wird, gebe dafür - aufgrund der schon genannten Konzentration auf die Verwertungsseite - nicht allzu viel her. Nicht zuletzt seien es auch strukturelle Probleme, die den Erfolg dieser Forschungen in sehr begrenztem Rahmen ermöglichten. So habe das geradezu klassische Problem der time-lags (zwischen Beschäftigungs- und Wissenschaftssystem einerseits und zwischen Ausbildungsordnungsprozessen und beruflichem Ausbildungswesen andererseits) auch das BIBB dazu veranlasst, jüngst ein Frühwarnsystem für Qualifikationsanforderungen zu initiieren. Ob damit zugleich dem Bildungsgedanken mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden wird, wagt Buchmann allerdings zu bezweifeln.

Anknüpfend an die Ausführungen von Buchmann und eine Kritik an der staatlichen Lehrplanarbeit wurden in der Expertenrunde im Weiteren Anforderungen an die schulische Curriculararbeit gestellt.

Nicht nur für die Curriculararbeit auf staatlicher Ebene, für ihre Methoden zur Ermittlung und Festschreibung von Ausbildungsbildungs- und Lehrplaninhalten, für Art und Umfang der Mitberücksichtigung persönlichkeitsorientierter Standards ist – nicht zuletzt angesichts dessen, dass sich Staat und Sozialparteien in den Bundesbeschlüssen von 1999 auf gestaltungsoffene Qualifikationsprofile verständigt haben - eine systematische, wissenschaftliche Basis gefordert, sondern auch für die schulische Curriculararbeit.

4. Anforderungen an die schulische Curriculararbeit

Die Forderung nach einer stärkeren Systematisierung, Transparenz und wissenschaftlichen Fundierung im Sinne arbeitsmarkt-/bedarfsgerechter Qualifizierung einerseits und auf bildungstheoretischer Grundlage andererseits wird inzwischen auch auf schulischer Ebene formuliert. Schulen sind gefordert, Lernfelder nicht nur inhaltlich auszugestalten, sondern auch kontinuierlich zu aktualisieren. Auch hierbei geht es um (mikro-)politische Aushandlungsprozesse, um die Suche nach konkreten Orientierungs- und Bezugspunkten, die in der Praxis zu finden sind und die bei der Transformation in Lehrpläne die Prinzipien der Wissenschafts-, Situations- und Persönlichkeitsorientierung zu berücksichtigen haben.

In der schulischen Praxis mangelt es bislang noch weitgehend an theoretisch fundierten und praxiserprobten Standards für die Entwicklung von lernfeldstrukturierten Inhalten. Ungeklärt ist ferner eine systematische empirische „Legitimation curricularer Entscheidungen auf der Ebene der Schule und des Lehrers“ (Klauser 2003, S. 38).

Diese Problematik wurde in der Expertenrunde exemplarisch bestätigt. In einem weiteren Schritt wurden Forderungen für die Gestaltung schulischer Lehrplanarbeit fixiert:

Gestaltungsbedarf in der schulischen Lehrplanarbeit

- Systematik und Transparenz in der Lehrplanarbeit, Klärung von Standards
- wissenschaftliche Unterstützung der Lehrplanarbeit
- systematische Einbeziehung wissenschaftlicher Expertisen
- Professionalisierung der Lehrplanarbeit/Förderung von curriculumentwicklungsbezogenen Kernkompetenzen
- Teamentwicklung zur schulinternen Curriculararbeit
- institutionalisierte Stützsysteme für Curriculararbeit an den Schulen
- Verzahnung von Lehrplanarbeit auf den verschiedenen Ebenen
- geklärte Aufgabenstellung bei der schulischen Lehrplanarbeit
- (...)

Auf dieser Grundlage wurden in einem weiteren Katalog Anforderungen an die Lehrerbildung zusammen gefasst:

- Stärkung von Professions-/Selbstverständnis der Lehrer im Kontext der Lernfeldarbeit

- Curriculararbeit als Kernkompetenz
- Förderung von methodischen Kenntnissen zur Ermittlung von Lehrplaninhalten
- Berücksichtigung erziehungswissenschaftlicher Aspekte bei der Lehrplanarbeit
- Förderung von Kooperationsverhalten und -strategien mit unterschiedlichen Lernorten im Sinne der Identifizierung von Inhalten
- (...)

5. Curriculumentwicklung zwischen Arbeitsprozessorientierung und Wissenschaftsbezug

Am zweiten Tag des Workshops standen zunächst die Fragen danach, wie eine Verbindung zwischen Arbeitsprozess/Arbeitsprozesswissen und Curriculumentwicklung hergestellt werden kann und wie Prozess- und Wissenschaftsbezug im Prinzip der Geschäftsprozessorientierung zu denken ist, im Vordergrund. Abschließend wurden aus der Perspektive der industri soziologischen Qualifikationsforschung die für diese Überlegungen zentralen Voraussetzungen, nämlich das derzeit reale Arrangement von Arbeiten und Lernen sowie Veränderungen beruflicher Handlungskonstellationen reflektiert

5.1. Arbeitsprozessorientierung und Curriculumentwicklung

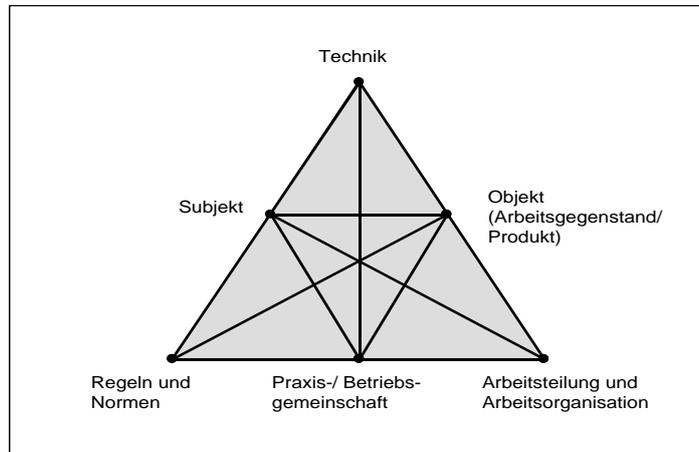
Martin Fischer stellte in seinem Beitrag über Arbeitsprozessorientierung und Curriculumentwicklung in der beruflichen Bildung den am ITB Bremen entwickelten Ansatz einer konsequent am Arbeitsprozess bzw. am Arbeitsprozesswissen orientierten beruflichen Curriculumentwicklung zur Diskussion.

Mit dem Begriff des Arbeitsprozesswissens stehe das „Was“, die Frage nach dem Inhalt beruflichen Lernens, im Mittelpunkt. Arbeitsprozesswissen bezeichnet die Kenntnis von den Elementen des betrieblichen Arbeitsprozesses und deren Zusammenwirken. Die damit angesprochene Subjekt-Objekt-Beziehung in einem Arbeitsprozess habe schon Aristoteles im dritten Jahrhundert v. Chr. beleuchtet, indem er vier Momente unterschied, die in einem Arbeitsprozess zusammenwirken:

- Causa finalis: das Ziel der Arbeit (im Sinne des antizipierten Arbeitsergebnisses), dem alle anderen Momente untergeordnet sind.
- Causa materialis: der Arbeitsgegenstand, das Material.
- Causa formalis: die Form, in die der Arbeitsgegenstand gebracht werden soll.
- Causa efficiens: das Arbeitsverfahren einschließlich der dabei benutzten Werkzeuge.

Diese Dimensionen hätten, so Fischer, unverändert Gültigkeit, bedürften jedoch der Ergänzung um jene Aspekte, die das Eingebundensein der Arbeit in die moderne kapitalistische Ökonomie und die Arbeitsteilung bzw. Kooperation, die im Rahmen der Erwerbsarbeit vorgehen ist thematisieren.

Solch ein erweitertes Modell eines betrieblichen Handlungssystems stehe im Mittelpunkt der Theorie des *expansiven Lernens im Arbeitsprozess*. Grundidee sei, dass Lernen in einem wechselnden Mosaik miteinander verbundener Handlungssysteme stattfinde (siehe Abb.). Arbeitsprozesswissen bedeute in diesem Sinne die genaue Kenntnis der Elemente eines betrieblichen Handlungssystems sowie ihres Zusammenwirkens. Es schließe die Kenntnis der konkreten Arbeitshandlung, die das Subjekt ausführt, ebenso ein, wie das Wissen um die objekt-spezifischen, technischen, organisatorischen und sozialen Bestimmungsfaktoren, denen die konkrete Arbeitshandlung unterliege.



Zentrale Frage Fischers ist: Wie können nun in curricularer Verwendungsabsicht solche beruflichen Handlungssysteme rekonstruiert werden? Fischer plädierte im Sinne der Bremer Forschungsgruppe für einen Ansatz, der sich an zentralen und zukunftsweisenden beruflichen Aufgabenstellungen orientiert (vgl. Rauner/Spöttl 1995; Haasler 2002) .

Berufliche Arbeitsaufgaben beschreiben die konkrete Facharbeit anhand von sinnvermittelnden Arbeitszusammenhängen und charakteristischen Arbeitsaufträgen, die für den Beruf typisch sind und die zugleich ein Entwicklungspotential für die berufliche Kompetenzentwicklung beinhalten (vgl. Reinhold u.a. 2002, S. 14).

Mit dieser Definition seien zwei Abgrenzungen verbunden:

- Berufliche Arbeitsaufgaben sind keine Detailoperationen (z. B. "Feilen"), sondern folgen einer Verlaufsstruktur, die das Planen, Ausführen, Kontrollieren und Bewerten von Arbeitshandlungen einschließt.
- Berufliche Arbeitsaufgaben sind entwicklungslogisch strukturierbar: Sie werden mit unterschiedlichen Stufen beruflicher Kompetenzentwicklung identifiziert und aufeinander aufbauenden Lernbereichen zugeordnet.

Curricular relevante Berufliche Arbeitsaufgaben müssten den übergeordneten Zusammenhang des beruflichen Arbeitsprozesses beinhalten und auf ein eigenständiges Berufsbild verweisen.

Dies bedeute, dass eine Berufliche Arbeitsaufgabe

- den Zugang zu Inhalt und Form (Methode) beruflichen Handelns eröffnet;
- immer eine vollständige Arbeitshandlung als Zusammenhang von Planen, Ausführen und Bewerten darstellt und dabei auch Gestaltungsspielräume enthält;
- den Sinn- und Funktionszusammenhang im Kontext des übergeordneten betrieblichen Geschäftsprozesses erfahrbar werden lässt.

Solche Aufgaben sollten im Rahmen einer „Beruflichen Arbeitsaufgaben-Analyse“ (BAG-Analyse) identifiziert werden, wofür Expertengruppen von drei bis vier Personen, der möglichst ein Experten-Facharbeiter, ein Berufsschullehrer und ein Ausbilder angehören sollte, eingesetzt werden sollten. Gemeinsamer Bezugspunkt des Teams sei der Beruf, für dessen Curriculumentwicklung die „BAG-Analyse“ Grundlagen bieten sollte.

Zentrale Leitfragen dieser curricularen Arbeitsprozessanalyse wären:

- In welche *Geschäfts- und Arbeitsprozesse* ist die Arbeitsaufgabe eingebunden?

- An welchem *Arbeitsplatz* wird die Arbeitsaufgabe erledigt?
- An welchen *Gegenständen* wird bei der konkreten Arbeitsaufgabe gearbeitet?
- Welche *Werkzeuge, Methoden und Organisationsformen* kommen zur Anwendung?
- Welche *Anforderungen* an die Facharbeit müssen dabei erfüllt werden?
- Welche *Schnittstellen* zu anderen Beruflichen Arbeitsaufgaben sind vorhanden?

In diesem Sinne hätten Berufliche Arbeitsaufgaben als Grundelemente der Curricula eine starke empirische Basis, scheinen aber letztlich doch stark theoretisch und normativ geprägt.

Die entwicklungslogische Strukturierung des beruflichen Curriculum stelle sich auf dieser Grundlage als Sequenz von Beruflichen Arbeitsaufgaben dar, deren Abfolge nach entwicklungspsychologischen Gesichtspunkten erfolgen sollte. Hierfür sieht Fischer in der Experten-Novizen-Forschung wesentliche Anhaltspunkte. Exemplarisch stellt er das folgende Sequenzierungsmodell am Beispiel des Kfz-Mechatronikers vor:

„Kfz-Mechatroniker“: Strukturierung der Inhalte	
Lernbereich	Aufgabenbereiche der Facharbeit
 <p>Orientierungs- und Überblickswissen</p>	<p>Lernbereich 1:</p> <p>Das Auto: der grundlegende Service</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Standardservice 2. Verschleißbehebung 3. Fahrzeugpflege 4. Administrative Dienstleistungen
 <p>Zusammenhangswissen</p>	<p>Lernbereich 2:</p> <p>Das Auto und seine Architektur: Service und Zusatzinstallationen</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Standarderweiterungs- und Zusatzinstallationen 2. Große Inspektion einschließlich Sommer-, Winter- und Urlaubsscheck 3. Service-Dienstleistungen (AU, HU)
 <p>Detail- und Funktionswissen</p>	<p>Lernbereich 3:</p> <p>Das Auto und seine Baugruppen: Fehlerdiagnose und Reparatur</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Schadensbehebung (Fahrwerk, Karosserie, Lenkung) 2. Fehlersuche und Reparatur 3. Reparatur von Aggregaten 4. Sondererweiterungs- und Zusatzinstallationen
 <p>Fachsystematisches Vertiefungswissen</p>	<p>Lernbereich 4:</p> <p>Das Auto und seine Konstruktion: Expertendiagnose und Reparatur</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Sonderdiagnose und Reparatur 2. Unfallschäden 3. Reklamationen 4. Prüfmaßnahmen bei Systemen – Alternativen

5.2. Verknüpfung von Situations- und Wissenschaftsbezug im Prinzip der Geschäftsprozessorientierung

Tade Tramm setzte sich in seinem Beitrag zur „Verknüpfung von Situations- und Wissenschaftsbezug im Prinzip der Geschäftsprozessorientierung“ mit der Frage nach der Tragfähig-

keit der Prozessperspektive als curricularem Gestaltungsprinzip auseinander. Mit der Orientierung an Arbeits- und Geschäftsprozessen bewege sich die Curriculum-entwicklung in zwei Spannungsfeldern. Zum einen verbinde sich mit dieser Hinwendung des Berufsschulunterrichts zu beruflichen Prozessen die Gefahr einer starken und einseitigen Ausrichtung des Unterrichts an aktuellen funktionalen betrieblichen Erfordernissen. Demgegenüber sei an den Bildungsauftrag der Berufsschule zu erinnern, Jugendliche zur kompetenten und verantwortlichen Gestaltung beruflicher wie privater Lebenssituationen auf der Grundlage eines theoretisch fundierten Verständnisses relevanter Strukturen und Prozesse zu befähigen. In diesem Sinne sei zu betonen, dass es keinen linearen Ableitungszusammenhang von Handlungsfeldern auf Lernfelder gibt. Lernfelder könnten nicht einfach aus der Analyse von Handlungsfeldern „abgeleitet“ werden, weil aus einem Ist(-zustand) kein Soll(-zustand) abgeleitet oder auch nur begründet werden könne (naturalistischer Fehlschluss). Es bedürfe immer einer didaktischen Analyse und einer pädagogischen Entscheidung darüber, welche Möglichkeiten Schule ihren Schülern eröffnen, für welche Handlungen, welche Leistungen sie qualifizieren will, auf welche Werte sie Schüler verpflichten und in welcher Weise sie zugleich deren Autonomieanspruch gerecht werden kann.

Das zweite Spannungsfeld, in dem lernfeldorientierte Curriculumentwicklung zu operieren habe, betreffe die Balance zwischen Berufs- und Situationsbezug einerseits und dem Bezug auf Wissenschaft und ihre Systematik andererseits. Vor diesem Hintergrund kritisierte Tramm die gerade mit dem Begriff der Arbeitsprozessorientierung verbundene Frontstellung gegen die fachwissenschaftliche Dimension curricularer Entwicklungsarbeit und postulierte demgegenüber die Notwendigkeit, in der curricularen Konstruktionsarbeit berufs- bzw. prozessbezogene Aspekte mit einer fachlich-systematischen Perspektive zu verknüpfen. Der Begriff der Geschäftsprozessorientierung stehe geradezu für einen solchen Anspruch und grenze sich damit deutlich vom Begriff der Arbeitsprozessorientierung ab. Dies zumindest insoweit, als diese einseitig auf das der beruflichen Facharbeit inhärente Arbeitsprozesswissen abhebe und dieses in einen Gegensatz zur Fachtheorie stelle.

Die Gleichsetzung von Arbeits- und Geschäftsprozessen, wie sie im Kontext der Lernfelddiskussion üblich ist, sei in hohem Masse problematisch. Beide Konstrukte entstammten völlig unterschiedlichen Argumentations- und Theoriekontexten. Im Begriff des *Arbeitsprozesses* werde auf ganzheitliche Handlungszusammenhänge von Arbeit abgehoben, wobei in der Regel auf gewerbliche oder handwerkliche Bereiche Bezug genommen werde (vgl. dazu Fischer 2000). Das besondere Interesse gelte dabei dem im Prozess der Arbeit sich entfaltenden *Arbeitsprozesswissen*, das sich im ganzen deutlich vom naturwissenschaftlichen Grundlagenwissen und vom Wissen des Ingenieurs oder Technikers abhebe. Begreife man letzteres jedoch auch wiederum als Arbeitsprozesswissen im Hinblick auf andere Funktionsbereiche und Arbeitsaufgaben, so sei kritisch zu fragen, ob mit dem Konzept des Arbeitsprozesswissens nicht zugleich ein hierarchisches Modell vertikaler Arbeitsteilung aufgegriffen und festgeschrieben werde, das die Facharbeiter vom technologischen Verständnishorizont ihrer Arbeit und damit auch von spezifischen Möglichkeiten der Gestaltung von Arbeit abschneide.

Für den kaufmännischen Bereich jedenfalls greife ein solches Verständnis von Arbeitsprozessen auf der Ebene kaufmännischer Sachbearbeiter deutlich zu kurz. Im Begriff des *Geschäftsprozesses* sei denn auch in jedem Fall eine Sicht auf das gesamte Unternehmen thematisiert, die die schlichte Gleichsetzung Arbeitsprozesse = Geschäftsprozesse verbietet.

In einem umfassenden Sinne werden Geschäftsprozesse in der betriebswirtschaftlichen Organisationstheorie als komplexe betriebliche Gestaltungsfelder thematisiert, die zumindest drei Dimensionen aufweisen:

- Die Geschäftsprozessperspektive akzentuiere die *horizontale Verzahnung* betrieblicher Aktivitäten insofern, als sie den Ablauf betrieblicher Leistungserstellung „vom Kunden zum Kunden“ thematisiert, also den prozessualen Zusammenhang einzelner Schritte im Leistungsprozess unabhängig von herkömmlichen Stellen- und Abteilungsschneidungen.
- Die Geschäftsprozessperspektive thematisiere die *vertikale Integration* betrieblicher Aktivitäten insofern, als sie sich nicht auf exekutive oder operative Prozesse auf der Sachbearbeiterebene beschränkt, sondern auch deren Anbindung an die unternehmensstrategische und –politische Ebene mit in den Blick nimmt und schließlich über die „unmittelbar wertschöpfenden Kernprozesse“ hinaus auch Supportprozesse sowie Management- und Controllingprozesse mit einbezieht.
- In der Geschäftsprozessperspektive werde schließlich der Bezug betrieblicher Entscheidungen und Aktivitäten zum Sachziel und zum Formalziel der Unternehmung gleichermaßen thematisiert. Letzteres setze die permanente Abbildung betrieblicher Wertschöpfungsprozesse im Informationssystem der Unternehmung voraus bzw. die *abstrakt-symbolische Integration* betrieblicher Leistungs- und Wertschöpfungsprozesse.

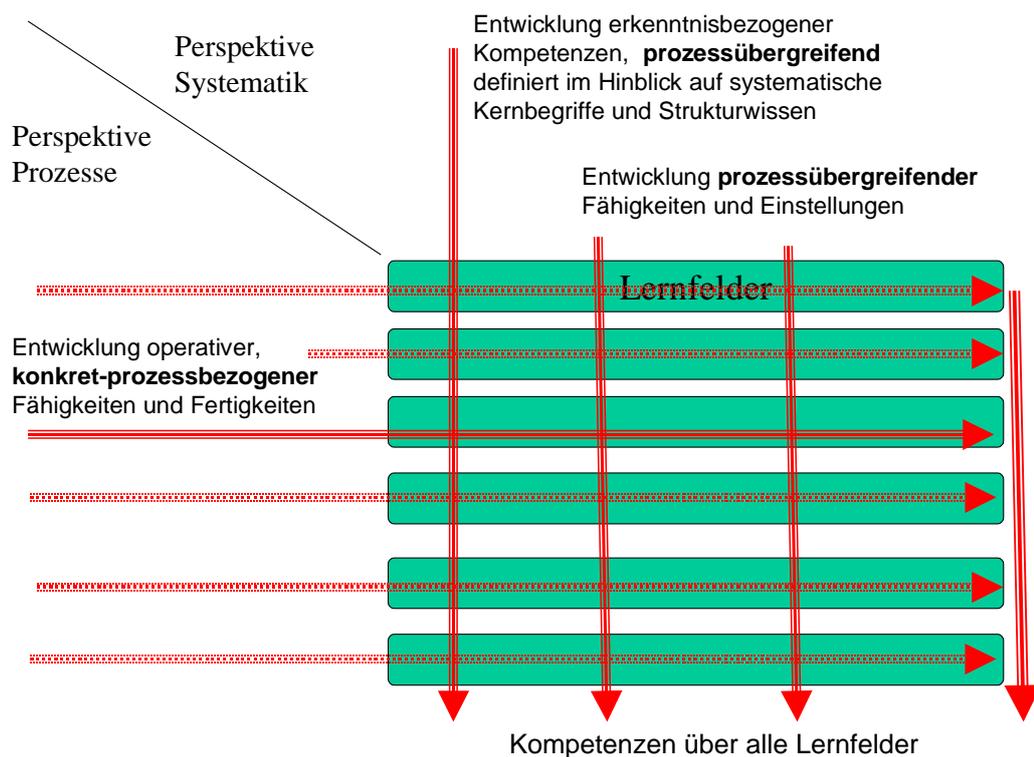
Aus diesen Überlegungen ergebe sich die Konsequenz, dass, je stärker sich ein Verständnis der Prozessorientierung an die unmittelbaren Handlungserfahrungen und das aktuelle Prozesswissen der Praktiker anbinde, desto enger und unangemessener die Perspektive im Hinblick auf den betriebswirtschaftlichen Sinnhorizont kaufmännischen Handelns werde. Je stärker umgekehrt Handlungs- und Gestaltungsprobleme auf der Ebene des betrieblichen Gesamtsystems aus einer unternehmensstrategischen bzw. -politischen Ebene einbezogen werden, desto stärker setze dieses wiederum den Bezug auf fachwissenschaftliche Modelle und Erkenntnisse voraus. Betriebswirtschaftslehre versteht sich überwiegend praktisch-normativ, d. h. als Handlungswissenschaft. Vor diesem Hintergrund könne es weniger um die Frage Berufspraxis oder Wissenschaft als Referenzsystem gehen, als vielmehr um die Frage, mit Hilfe *welcher* Theorien berufliche Praxis in ihren konkreten Aufgaben und ihrem Sinn- und Problemhorizont am angemessensten zu erfassen ist (vgl. Tramm 2002; 2003).

Die Frage nach der Definition von Geschäftsprozessen als Strukturierungselemente von Handlungs- und damit auch Lernfeldern sei im curricularen Kontext nicht empirisch zu lösen (man finde keine Geschäftsprozesse vor). Sie stelle vielmehr eine Modellierungsentscheidung im Spannungsfeld betriebswirtschaftlicher und curricularer Überlegungen dar.

In intentionaler Hinsicht sollte die pragmatische Qualifizierung für bestimmte Prozesse (prozessbezogene Kompetenzen) ergänzt werden durch verständnisorientiert-kognitive Ziele, die auf Systemverständnis und den Erwerb zentraler Erkenntniskategorien (Schemata in Form von Modellen und begrifflichen Konstrukten) hinauslaufen. In diesem Sinne sollten sowohl *Handlungs- als auch Orientierungskompetenz* gefördert werden und beide seien ohne die Einbeziehung wissenschaftlicher Theorien, Modelle und Konstrukte nicht vorstellbar (vgl. auch Brandes/Riesebieter/Tramm 2004).

Die besondere Herausforderung eines geschäftsprozessorientierten Curriculums bestehe darin, nicht einzelne, voneinander separierte Prozesse zu thematisieren, sondern die Geschäftsprozesse aus dem Zusammenhang eines grundlegenden Systemverständnisses heraus zu entwickeln und sie zugleich immer wieder auf den systemischen Gesamtzusammenhang rückzubeziehen. Lernziele seien sinnvoll nur über die Lernfelder hinweg in einer diachronen Perspektive zu formulieren und ihrer Formulierung komme für die Organisation des Lehr-Lern-Prozesses wie auch für dessen Evaluation zentrale Bedeutung zu. Hierbei sei wiederum im

Auge zu behalten, dass Lernziele zwei unterscheidbare, wenn auch aufeinander verwiesene Referenzbereiche haben: Einerseits seien sie als prozessbezogene *Fähigkeiten und Fertigkeiten* zu formulieren und folgten der Frage, was Schüler mit welchem Grad an Perfektion bezogen auf einzelne Prozesse bzw. Teilprozesse zu leisten imstande sein sollen. Insofern wären Ziele dieser Art durchaus auf der Ebene einzelner Lernfelder formulierbar. Zugleich sei immer auch die Frage zu stellen, was Schüler *an den einzelnen Prozessen* lernen, welche prozessübergreifenden Einsichten, Erkenntnisse, Einstellungen und auch Fähigkeiten sie im situativen Kontext solcher Prozesse erwerben sollen. Entscheidend sei hierbei die Annahme, dass Kompetenzerwerb als lernfeldübergreifender Entwicklungsprozess in den drei Kompetenzdimensionen (Sach-, Sozial- und Humankompetenz) anzulegen sei. Hierbei sei zu berücksichtigen, dass sowohl lernfeldspezifische als auch lernfeldübergreifende Kompetenzen wissensbasiert sind und dass es für einen erfolgreichen Unterricht unverzichtbar sein werde, diese Wissensbasis von Kompetenzen aufzudecken. Für die Transferierbarkeit von Wissen sei es von entscheidender Bedeutung, ob es gelinge, dieses im Anschluss an den problemlösenden Aufbau wieder aus situativer Gebundenheit zu lösen (zu dekontextualisieren) und in möglichst vielfältigen systematischen Zusammenhängen zu verankern. Begriffliche Reflexion sei in diesem Sinne nicht nur der entscheidende Schritt zum Verständnis von Prozessen, sondern zugleich der Schlüssel zu Handlungsflexibilität und Transfer (vgl. hierzu Tramm/Gramlinger/Steinemann 2004).



5.3. Arbeitsprozess- und/oder Wissenschaftsbezug – Überlegungen aus der Sicht der Qualifikationsforschung Baethge-Kinsky

Volker Baethge-Kinsky entwickelte in seinem Beitrag über Arbeitsprozess- und/oder Wissenschaftsbezug als Leitprinzipien der Curriculumentwicklung zwei miteinander verknüpfte Argumente aus Sicht der industriesoziologischen Qualifikationsforschung, die zumindest den „mainstream“ einer arbeitsprozessorientierten Berufsbildung in Frage stellen.

Sein erstes Argument lautete: *Im Übergang von einer fordistischen zu einer postfordistischen Produktionsweise verändert sich das Verhältnis von Arbeiten und Lernen in grundlegender Weise, so dass die institutionellen Arrangements zwischen Arbeiten und Lernen erodieren – mit weitreichenden Konsequenzen für Beschäftigungsverhältnisse, Arbeitsmarktorganisation und Sozialstruktur.*

Die klassische Organisation beruflicher Lernprozesse sei davon ausgegangen, dass die Entwicklung des menschlichen Arbeitsvermögens sich an einem relativ stabilen Kanon beruflich spezialisierter Qualifikationen orientieren konnte, mit dem das Gros der Erwerbstätigen unter geringfügigen Modifikationen das eigene Erwerbsleben würde bestreiten können. So lange ein Kanon beruflich spezialisierter Fertigkeiten und Fähigkeiten die Gewähr für dauerhafte Beschäftigung in stabilen Tätigkeitsfeldern bot und umgekehrt die beruflich-funktionale Organisationslogik der Arbeit in den Unternehmen dafür sorgte, dass selbst die in einer arbeitsfernen Lehrwerkstatt erworbenen berufsfachlichen Qualifikationen – auf den neuesten Stand der „Technik“ gebracht - allemal die Anforderungsprofile abdeckten, so lange stellte die Dialektik von bildungsferner Arbeit und arbeitsferner Bildung für beide – Betrieb wie Individuum - kein größeres Problem dar. Die sowohl in betrieblichen Lehrgängen als auch in den Bildungsprozessen der Berufsschule vermittelten fachtheoretischen Kenntnisse könnten als sinnvolle Ergänzung eines beruflichen Curriculums verstanden werden, das im Grunde vor allem auf die Bewältigung wiederkehrender praktischer Aufgabenstellungen und die Integration in ein fest umrissenes soziales Arbeitsfeld angelegt war.

Seit einiger Zeit habe sich das Bedingungsgefüge verändert: Zu beobachten sei ein beschleunigter Strukturwandel der Arbeit in Richtung auf wissensintensive (im Gegensatz zu manuell geprägten) Tätigkeiten, die Märkte werden unsicherer und weniger kalkulierbar, das Innovationsstempo steige und das einmal erworbene Berufswissen veraltet schneller. Insofern müssten heute die Abstimmungsprozesse zwischen Angebot an und Nachfrage nach beruflichen Qualifikationen dynamischer werden und engere Verbindungen zwischen Arbeiten und Lernen sowohl in der Ausbildung wie auch in der Weiterbildung geschaffen werden.

Engere Verbindung bedeute aber keineswegs die Eigenständigkeit beider Bereiche aufzugeben; ihr jeweiliger Eigensinn stellt ein gutes Korrektiv für den jeweils anderen Bereich dar und schützt Lernen insbesondere davor, unmittelbar ökonomisch funktionalisiert zu werden. Beschäftigungsfähigkeit oder neudeutsch „employability“ werde zukünftig von den Individuen selbst aktiv hergestellt werden müssen. Dies heiße ständige Reflexion der Veränderungen auf den Arbeitsmärkten und der eigenen Kenntnisse und Fähigkeiten, selbständige Organisation nicht nur der eigenen Arbeit, sondern auch der Erwerbs- und Bildungsbiografie sowie deren praktische Gestaltung. Je mehr die Ziel- und Adressatengenauigkeit der institutionalisierten Aus- und Weiterbildung abnehme, so Baethge-Kinsky, um so wichtiger erscheine es, dass derartige Reflexions- und Wissensqualifikationen in der Erstausbildung erworben oder doch zumindest weiterentwickelt werden können.

Es komme zu einer dramatischen Veränderung der Anforderungen an Fachkräfte, wie anhand der folgenden Arbeits- und Qualifikationsanalysen gezeigt wurde:

Merkmale des Wandels der beruflichen Handlungskonstellation von Fachkräften - Anforderungsprofil

	Traditionelle Organisation	Prozessorientierte Organisation
Typus von Erfahrung	Kanon erprobter Handlungsvollzüge	Zusätzlich neue Erfahrungen im sozial-kommunikativen, Organisations- und Marktbereich
Fachliche Differenzierung	Konzentrierte fachlich-funktionale Kerne	Integration fachlicher Kerne in breites Spektrum technischer, kaufmännischer, sozialer und kultureller Qualifikationen
Bedeutung von Wissens- und Reflexionsqualifikationen	Begrenzt (Aneignung theoretischer Grundlagen, Erwerb von Selbständigkeit in der Arbeitsdurchführung und sozialer Sensibilität)	Ausgeprägt (Abstraktionsqualifikationen, sozial-kommunikative Fähigkeiten, Selbstorganisationsfähigkeiten)

Es sei deutlich zu erkennen, dass sozial-kommunikative Kompetenzen, Wissens- und Reflexionsqualifikationen ein eindeutig größeres Gewicht bekommen. Wo, wann und wie aber werden diese Kompetenzen erworben? Bietet der Arbeitsprozess die Gelegenheiten dafür – und wenn – unter welchen Bedingungen? Dies hängt einfach auch davon ab, wie Arbeitsprozesse in den unterschiedlichen Unternehmen und Branchen strukturiert sind.

Das zweite, auf diese Frage bezogen Argument Baethge-Kinskys lautete:

Die Vorstellung, dass die Konjunktur des Schlagworts vom „lernenden Unternehmen“ in der Betriebswirtschaftslehre eine schon vollzogene Symbiose von Arbeiten und Lernen beschreibt, in der auch die oben beschriebenen Wissens- und Reflexionsqualifikationen vermittelt werden, geht weit an der Realität vorbei.

Empirischen Studien, etwa jüngst die zum Weiterbildungsbewusstsein der deutschen Bevölkerung, wiesen deutlich auf die nach wie vor bestehenden Grenzen eines Qualifizierungsansatzes hin, der die Vermittlung zukunftsfähiger beruflicher Kompetenzen allzu sehr an die Struktur betrieblicher Arbeitsprozesse bindet.

Dies sei beileibe kein Argument gegen praxisnahe Berufsausbildung und stärkere Verzahnung von Arbeits- und Bildungsprozessen. Gleichwohl sei es als Warnung davor zu verstehen, die Perspektiven einer besseren Integration von Arbeiten und Lernen als schon bestehende Realität zu nehmen. Nach wie vor scheine es sowohl in beruflicher Aus- als auch in der Weiterbildung angebracht, Raum und Zeit für Wissensaneignung und Reflexion zur Verfügung zu stellen, damit die Vermittlung der nötigen Kompetenzen gelingt.

Dies spreche nicht gegen eine größere Nähe der Qualifizierungsprozesse zur Arbeit, wohl aber gegen ihre Einordnung in ein System, das anderen Imperativen folgt als denen der Qualifizierung. Bevor man also vorschnell die Berufsbildung einseitig auf die Integration ihrer Prozesse in die Arbeit vereidigt, müsse man prüfen, in welchen Bereichen/Branchen und Berufsfeldern dies ohne Einbußen an Qualität möglich ist. „Wenn wir in dieser Hinsicht nicht aufpassen, dann bereiten wir unter der Hand einer Verbetrieblichung der dualen Ausbildung den Boden, von der – mittel- und langfristig gesehen - weder die Individuen noch die Wirtschaft etwas haben“, so das Fazit des Referenten.

Literatur

- Boehm, U./Mende, M./ Riecker, P./ Schuchardt, W. (1974): Qualifikationsstruktur und berufliche Curricula. Schriften zur Berufsbildungsforschung des BBF. Band 20. Hannover
- Brandes, U./ Riesebieter, B./ Tramm, T (2004): Geschäftsprozessorientierung und Fachsystematik am Beispiel der Modellierung des Lernfeldes 6., in: Gramlinger, F./ Steinemann, S./ Tramm, T. (Hrsg.): Lernfelder gestalten, miteinander lernen, Innovationen vernetzen. Paderborn, S. 147 - 157. . Zugleich in [bwp@Spezial](http://www.ibw.uni-hamburg.de/bwpat/spezial1/brandes-riesebieter-tramm.html) 1, online unter <http://www.ibw.uni-hamburg.de/bwpat/spezial1/brandes-riesebieter-tramm.html> (2004-06-17)
- Buchmann, U. (2004): Curriculumforschung und –entwicklung unter den Bedingungen der Moderne, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 100. Band, Heft 1, S. 43-64
- Fischer, M. (2000): Von der Arbeitserfahrung zum Arbeitsprozesswissen. Opladen
- Fischer, M. (2003): Grundprobleme didaktischen Handelns und die arbeitsorientierte Wende in der Berufsbildung, in: bwp@ Ausgabe Nr. 4 - online unter: http://www.bwpat.de/ausgabe4/fischer_bwpat4.html (2003-05-14)
- Haasler, B. (2002): Erfassung beruflicher Kompetenz und beruflicher Identität. in: Arbeitswissenschaft im Zeichen gesellschaftlicher Vielfalt. Bericht zum 48. Kongress der Gesellschaft für Arbeitswissenschaft vom 20.-22. Februar 2002 in Linz. Dortmund, 299-303
- Hegelheimer, A./Alt, C./ Foster-Dangers, H. (1975): Qualifikationsforschung. Eine Literaturexpertise über ihre Bedeutung für die Berufsbildungsforschung. Schriften zur Berufsbildungsforschung des BBF. Band 33. Hannover
- Huisinga, R./Buchmann, U. (Hg.) (2003): Curriculum und Qualifikation: Zur Reorganisation von Allgemeinbildung und Spezialbildung. Frankfurt a.M.
- Klauser, F. (2003): Sind die Curricula im beruflichen Bildungswesen noch aktuell? in: Huisinga, R./Buchmann, U. (Hg.): a.a.O., S. 27-44
- Rauner, F./Spöttl, G. (1995): Berufliche Bildung und betriebliche Innovation als Moment des europäischen Strukturwandels, in: Dybowski, G./ Pütz, H./Rauner, F. (Hg.): Berufsbildung und Organisationsentwicklung. Perspektiven, Modelle, Grundlagen. Bremen: Donat, 85-101
- Rauner, F. (Hg.) (2004): Qualifikationsforschung und Curriculum. Analysieren und Gestalten beruflicher Arbeit und Bildung. Bielefeld
- Reinhold, M./Haasler, B./Howe, F./Kleiner, M./Rauner, F. (2002): Curriculum Design II: Entwickeln von Lernfeldern. Konstanz
- Tramm, T. (2002): Kaufmännische Berufsbildung zwischen Prozess- und Systemorientierung, in: ders. (Hg.): Perspektiven der kaufmännischen Berufsbildung. Entwicklungen im Spannungsfeld globalen Denkens und lokalen Handelns. Bielefeld, S. 21 – 35.
- Tramm, T. (2003): Prozess, System und Systematik als Schlüsselkategorien lernfeldorientierter Curriculumentwicklung. In: bwp@ Ausgabe Nr. 4 - online unter: http://www.ibw.uni-hamburg.de/bwpat/ausgabe4/tramm_bwpat4.html (2003-05-14)
- Tramm, T./ Gramlinger, F./ Steinemann, S. (2004): Der Modellversuch CULIK - Konzeption, Zwischenergebnisse und künftige Arbeitsschwerpunkte, in: Gramlinger, F./ Steinemann, S./ Tramm, T. (Hrsg.): a.a.O., S. 52 – 77 Zugleich in [bwp@Spezial](http://www.ibw.uni-hamburg.de/bwpat/spezial1/gaitanides-ackermann.html) 1 – online unter <http://www.ibw.uni-hamburg.de/bwpat/spezial1/gaitanides-ackermann.html> (2004-06-17)