

Reinhard Bader

Lernfelder konstruieren – Lernsituationen entwickeln

Eine Handreichung zur Erarbeitung didaktischer Jahresplanungen für die Berufsschule

Mit Beginn des Schuljahres 2003/04 werden in der Berufsschule wiederum für eine große Zahl von Berufen erstmals Rahmenlehrpläne wirksam, die nach dem Lernfeld-Konzept strukturiert sind. Es gehört zu den Intentionen der neuen Rahmenlehrpläne, die Lernfelder relativ offen zu beschreiben, um den Schulen hinreichend Freiraum für Konkretisierungen zu belassen. Hieraus ergibt sich für die Lehrerinnen und Lehrer der Auftrag und die Chance, in didaktischen Jahresplanungen ihre Unterrichtsgestaltung zur Geltung zu bringen. Die vorliegende Handreichung soll hierzu Anregungen geben.

1 Entstehung und Intention der Handreichung

Mit der Entscheidung des Ausschusses Berufliche Bildung der Kultusministerkonferenz (KMK) im Jahre 1995, die Rahmenlehrpläne für den berufsbezogenen Lernbereich der Berufsschule nach dem Lernfeld-Konzept zu strukturieren, standen die Mitglieder der Rahmenlehrausschüsse vor einem durchaus schwierigen Problem: Es ging darum, ein neues, nur in Umrissen fixiertes Curriculum-Konzept so zu konkretisieren, dass von ihm die angestrebte Anleitungsfunktion für die organisatorische und didaktische Planung von Unterricht erwartet werden konnte. Als die ersten Rahmenlehrpläne die Berufsschule erreichten, setzte dieses Problem sich auf der Ebene der Schule fort, denn nun ergab sich die Aufgabe, die neuen curricularen Einheiten in der Form von Lernfeldern unter den Bedingungen der jeweiligen Schule in Sequenzen zu ordnen und vor allem die Lernfelder durch Lernsituationen zu konkretisieren und für den Schulalltag „mit Leben zu erfüllen“.

Seit seiner Einführung ist das Lernfeld-Konzept unter vielerlei Aspekten diskutiert, teils voreilig und heftig kritisiert, überwiegend aber auch mit Sachverstand kritisch analysiert und befragt worden. Inzwischen scheint sich an den Schulen eine konstruktiv-kritische Haltung dahingehend zu stabilisieren, die dem Lernfeld-Konzept durchaus zugetrauten positiven Wirkungen auf Lehr-Lern-Prozesse unter höchst unterschiedlichen, teils äußerst schwierigen Rahmenbedingungen zu erkunden, schlicht „das Beste aus ihm zu machen“. Von dieser Haltung bzw. Grundstimmung ausgehend, ist viel Kreativität und Engagement der Lehrerinnen und Lehrer zu beobachten. Es scheint, der nicht unproblematische Impuls der KMK auf der *Makroebene* der didaktischen Planung durch „Verordnen“ eines neuen curricularen Konzepts löst nach einigen Turbulenzen nun vielfältige Bemühungen auf der *Mesoebene* der didaktischen Planung, der curricularen Planung und Organisation in den Schulen, sowie noch deutlicher und vielfältiger auf der *Mikroebene*, der Ausgestaltung und Erprobung konkreter Lehr-Lern-Arrangements, aus.

Die Arbeit auf allen drei genannten Ebenen der didaktischen Planung erfordert die Konzentration curriculärer Kompetenz auf das Konstruieren von Lernfeldern. „Konstruieren“ verwende ich hier als Sammelbegriff für alle Recherchen, Analysen, Bewertungen, Transformationen, Anreicherungen – jeweils mit begleitenden Reflexionen, die zu leisten sind, um aus beruflichen und gesellschaftlichen Handlungsfeldern heraus Lernfelder zu entwickeln und auszugestalten. Das so verstandene Konstruieren von Lernfeldern ist für die Rahmenlehrausschüsse der KMK unmittelbare Aufgabe, den Bildungsgangkonferenzen an den einzelnen Schulen stellt sie sich mittelbar. Hierauf werde ich im Kapitel 3.1 noch näher eingehen. Das Konkretisieren der Lernfelder durch Lernsituationen nenne ich hier „Entwickeln“, obwohl es sich hierbei ebenfalls um einen Konstruktionsprozess handelt. Ich möchte den engen Zusammenhang zwischen Lernfeldern und Lernsituationen zum Ausdruck bringen: Lernsituationen werden aus Lernfeldern nicht „abgeleitet“, sondern sie entstehen in einem von Erfahrung ausgehenden, durch Kreativität angereicherten und von Reflexion nach begründeten Kriterien begleiteten Findungsprozess.

Mit dem vorliegenden Beitrag biete ich eine Handreichung zum Konstruieren von Lernfeldern und zum Entwickeln von Lernsituationen an. Sie ist entstanden im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des BLK-Modellversuchsverbundes SELUBA der Länder Nordrhein-Westfalen und Sachsen-Anhalt, in dem die Einführung des Lernfeld-Konzepts sowohl in „klassischen“ als auch in „neuen“ Berufen erprobt und untersucht wurde (www.seluba.de; www.bildung-lsa.de). Erste Fassungen der Handreichung wurden in Vorbereitungsseminaren der Landesinstitute für Mitglieder von Rahmenlehrausschüssen der KMK eingesetzt, Variationen in zahlreichen Veranstaltungen zur Lehrerfortbildung. Bei der hier angebotenen Fassung handelt es sich um eine überarbeitete und gekürzte Version einer Buchveröffentlichung (Bader 2000). Die Kürzungen betreffen zum einen Begründungen zu den didaktischen Bezugspunkten der Lernfeld-Konstruktion, zum anderen Ausführungen zur Orientierung an Arbeitsprozessen; eine „Langfassung“, die diese Teile enthält, ist auch abrufbar unter www.uni-magdeburg.de/ibbp (Berufspädagogik, Downloadbe-

reich, Handreichungen). Die Überarbeitung betrifft Aktualisierungen sowie partielle Änderungen der Gliederung.

Die inhaltliche Konkretisierung der Handreichung erstreckt sich aus Gründen, die in Kapitel 2.2 deutlich werden, zunächst auf die technischen Berufsfelder, jedoch dürfte sie – das zeigen bisherige Erfahrungen – zumindest in ihrer Struktur auch auf andere Berufsfelder übertragbar sein.

Ich hoffe sehr, den Kolleginnen und Kollegen an den Schulen hilfreiche Anregungen bieten zu können. An Rückmeldungen – natürlich auch an kritischen – bin ich sehr interessiert.

2 Didaktische Bezugspunkte zum Konstruieren von Lernfeldern

Das Konstruieren von Lernfeldern ist, wie bereits angesprochen, eine zentrale curriculare Aufgabe. Lernfelder lassen sich aus Handlungsfeldern nicht einfach „ableiten“, sie müssen didaktisch reflektiert und gestaltet werden. Die wichtigsten Bezugspunkte hierzu will ich im Folgenden kurz umreißen.

2.1 Bildungsauftrag der Berufsschule

In dem rechtlichen Bezugsrahmen von Grundgesetz, Verfassungen der Länder, Bundes- und Ländergesetzen, Rahmenvereinbarungen der KMK ist Berufsbildung einem doppelten Ziel verpflichtet:

- Fördern der Persönlichkeitsentwicklung der Subjekte in sozialer Verantwortung in Verbindung mit
- der Qualifizierung zur Ausübung eines Berufs, d. h. für Tätigkeiten, die auf dem Arbeitsmarkt nachgefragt werden oder für die ein Bedarf erwartet werden kann.

Gelingt die Verbindung dieser beiden Zielaspekte der beruflichen Bildung, so fördert diese die Herausbildung beruflicher Identität als Komponente von sozialer Integration.

Die Handreichungen der KMK für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen (KMK 1999) nehmen im Kapitel „Bildungsauftrag der Berufsschule“ (S. 8 ff.) Bezug auf die Rahmenvereinbarung der KMK über die Berufsschule (1991). Darüber hinaus gehend, sind mit dem Benennen von „Kernproblemen unserer Zeit“ (KMK 1999, S. 9) Bezüge zu Klafkis Didaktik-Konzept unübersehbar.

Für das Konstruieren von Lernfeldern ist vor dem Hintergrund des Bildungsauftrags der Berufsschule vor allem zweierlei maßgebend:

- Der Bildungsauftrag der Berufsschule ist bindend. Er ist das leitende Kriterium für die Beantwortung der Frage, ob, in welchem Umfang und in welcher Form ein Handlungsfeld als Grundlage für ein Lernfeld in Betracht kommt. Anders und sehr vereinfacht ausgedrückt: Zwischen Handlungsfeld und Lernfeld steht

der Bildungsauftrag der Berufsschule (vgl. auch *Bader/Schäfer* 1998; *Kremer/Sloane* 1999).

- Lernfelder dürfen sich nicht grundsätzlich auf berufliche Handlungsfelder im engeren Sinne begrenzen, sondern sie müssen die individuelle und gesellschaftliche Lebensumwelt mit einbeziehen (vgl. auch *Bader/Schäfer* 1998).

2.2 Arbeitsprozessorientierung

Mit der Verständigung auf Handlungsorientierung als didaktisch-methodische Leitkonzeption für den Unterricht der Berufsschule (zur Differenzierung des Verständnisses von Handlungsorientierung vgl. *Bader* 2002) liegt es nahe, die Inhalte des Unterrichts auf Handlungen zu beziehen und diese ihrerseits als Teile in einer Struktur von Handlungsabläufen zu verorten.

Die Orientierung an Arbeitsprozessen setzt deren theoretische Konzeptualisierung voraus. Hierzu sind unterschiedliche, alles in allem aber doch wiederum auch ähnliche Ansätze in die Diskussion eingeführt worden (vgl. beispielsweise *Rauner* 1995; *Schweres* 1998; *Pahl/Rauner/Spöttl* o.J.). Für das hier zu bearbeitende Problem, Lernfelder mit Orientierung an Arbeitsprozessen zu konstruieren, halte ich einen Ansatz für zielführend, den ich bereits in die Richtlinien des Landes Nordrhein-Westfalen für die Elektro- und Metallberufe (1991, Kap. 6.2: Methoden) eingebracht und den ich in Publikationen mehrfach beschrieben habe (u. a. *Bader* 1995, S. 156): die Ablaufstruktur eines sozio-technischen Handlungssystems.

Beim Konstruieren von Lernfeldern kann diese Ablaufstruktur eines sozio-technischen Handlungssystems in unterschiedlichen Phasen und unter unterschiedlichen Aspekten als Orientierungs-, Analyse- und Strukturierungshilfe genutzt werden:

- Ein Ausbildungsberuf, für den Handlungsfelder ermittelt werden sollen, lässt sich mithilfe der Ablaufstruktur in den gesamten Entstehungsprozess von Technik und in die Wertschöpfungskette einordnen und somit hinsichtlich seiner Funktionen differenzierter verstehen.
- Handlungsfelder lassen sich innerhalb des Handlungssystems verorten und aufeinander beziehen.
- Eine systemgestützte Vernetzung der Handlungsfelder erleichtert es auch, die Lernfelder zueinander in Beziehung zu setzen und den vielfach angemahnten Zusammenhang des Lernens (vgl. u. a. *Buschfeld/Twardy* 1997 und *Pätzold* 1998) zu erreichen.
- In der Frage nach fach- oder handlungssystematischen Strukturierungen der Inhalte bietet die Ablaufstruktur zum einen eine handlungssystematische Anleitung, zum anderen über die Komponente „technisches System“ eine generalisierende fachwissenschaftliche Alternative zu überkommenen Fachsystematiken (z. B. Systematisierung als Stoff-, Energie-, Informationsumsatz anstelle von z. B. Werkstofftechnik, Maschinenteknik, Steuerungs- und Regelungstechnik).

2.3 Leitziel: Handlungskompetenz

Handlungskompetenz gilt heute unbestritten als Leitziel der Berufsschule, und interessanterweise orientieren sich zunehmend auch Konzepte der betrieblichen Aus- und Weiterbildung am Begriff der beruflichen Handlungskompetenz. (Zum Begriff von Handlungskompetenz sowie zu dessen Differenzierungen nach den Dimensionen Fach-, Human(Personal)- und Sozialkompetenz sowie nach den in diese Dimensionen integrierten Akzentuierungen Methodenkompetenz, Lernkompetenz und kommunikative Kompetenz sei auf den Artikel *Bader/Müller* 2002 hingewiesen.)

Für das Konstruieren von Lernfeldern folgen aus dem Verständnis von Handlungskompetenz als Leitziel einige Maßgaben:

- Lernfelder orientieren sich am Kompetenzbegriff und keinesfalls allein an verwertbaren Qualifikationen, die sich aus beruflichen Handlungsfeldern ergeben.
- Lernfelder müssen dazu anleiten, über Fachkompetenz hinaus auch Human- und Sozialkompetenz zu entwickeln.
- Fach-, Human- und Sozialkompetenz bilden Dimensionen von Handlungskompetenz, sie sind jedoch voneinander nicht zu trennen, d. h. es darf nicht isolierte Lernfelder für einzelne Dimensionen von Handlungskompetenz geben.
- Methoden- und Lernkompetenz sowie kommunikative Kompetenz sind integrale Bestandteile aller drei Dimensionen von Handlungskompetenz, d. h. Lernfelder dürfen Anknüpfungspunkte für die Entwicklung von Methodenkompetenz nicht ausschließlich an Fachkompetenz koppeln, und es gibt nicht etwa isolierte Lernfelder, die auf eine nach Zielen und Inhalten unbestimmte Methodenkompetenz gerichtet sind.

2.4 Lernfeld-Konzept

Das Lernfeld-Konzept ist mit den Handreichungen der KMK als ein pragmatischer curricularer Ansatz zur Entwicklung von Rahmenlehrplänen eingeführt worden. Theoretisch ist das Konzept erst in Ansätzen bearbeitet worden, obwohl zu einzelnen seiner Komponenten, wie z. B. zur Handlungsorientierung oder zum Kompetenzbegriff, wissenschaftliche Arbeiten vorliegen. Ich übernehme das Lernfeld-Konzept hier so, wie es die Handreichungen der KMK beschreiben (*KMK* 1999, S. 14 ff.), ohne es einer Prüfung auf seine Stärken und Schwächen hin zu unterziehen, weil es mir notwendig erscheint, begleitend zu den mittlerweile in Gang gekommenen theoretischen Diskussionen noch weitere praktische Erfahrungen mit seiner Implementation zu sammeln und aufzuarbeiten.

Für das Konstruieren von Lernfeldern folgt hieraus u. a.:

- Lernfelder werden in Bezug auf Handeln benannt, nicht allein in Bezug auf Inhalte (z. B. Entwickeln und Herstellen einer Steuerung, nicht Mess- und Steuergeräte).

- Lernfelder werden durch Zielformulierungen im Sinne von Kompetenzen und Qualifikationen sowie durch Inhalte beschrieben.
- Lernfelder erhalten Zeitrichtwerte mit großer Spannweite zwischen 20 und 80 Unterrichtsstunden (teilbar durch 20).
- Lernfelder werden auf einer Ebene der Konkretisierung beschrieben, die in den Schulen (Mesoebene) und im Unterricht (Mikroebene) noch der Konkretisierung durch Lernsituationen bedürfen.

3 Theoriegeleitet-pragmatischer Ansatz zum Konstruieren von Lernfeldern und zum Entwickeln von Lernsituationen

Rahmenlehrpläne werden bekanntlich in einem sehr komplizierten Verfahren nach dem „Gemeinsamen Ergebnisprotokoll“ (*KMK* 1999, S. 19) entwickelt. In der vorliegenden Handreichung berücksichtige ich die aus diesem Verfahren resultierende Arbeitsteilung auf Bundes- und Länderebene sowie auch zwischen Rahmenlehrplanausschüssen auf der KMK-Ebene und Arbeitsgruppen oder Einzelpersonen auf Schulebene, lege das Konzept jedoch gezielt auf sich andeutende Weiterentwicklungen an, etwa auf die im Entstehungsprozess frühere und inhaltlich weiter gehende Vernetzung von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen durch „Integrierte Bildungspläne“. Nicht nur, aber auch deshalb gehe ich davon aus, dass die Personengruppen auf allen Arbeitsebenen grundsätzlich über die curriculare Kompetenz verfügen müssen, das Gesamt der Entwicklung der Ordnungsmittel verstehen, an ihm mitwirken und es beurteilen zu können. Gleichwohl seien im Folgenden für zwei Entwicklungsgruppen Schwerpunkte benannt.

3.1 Adressaten: Rahmenlehrplanausschüsse und Bildungsgangkonferenzen

Die Beteiligung der Länder an der Entwicklung von Ausbildungsordnungen für den betrieblichen Teil der Ausbildung scheint fallweise sehr unterschiedlich möglich zu sein. Vielfach klagen Mitglieder von Rahmenlehrplanausschüssen, dass sie vor nahezu vollendete Ausbildungsordnungen gestellt würden und nur noch die Aufgabe zu erfüllen hätten, deren inhaltliche Anforderungen in die Entwicklung der Rahmenlehrpläne einzuspeisen und sorgfältig auf deren Vollständigkeit zu achten.

Selbst in einem solch ungünstigen Fall dürfen wir nicht die Konsequenz ziehen, die Mitglieder der Rahmenlehrplanausschüsse brauchten sich um die Suche nach und die Begründung von Handlungsfeldern nicht mehr zu kümmern, denn diese seien schließlich bereits festgelegt. Wer ein Handlungsfeld auf seine didaktische Relevanz als Grundlage für ein Lernfeld beurteilen will, muss dieses Handlungsfeld inhaltlich und strukturell und nicht zuletzt auch als Teil eines Arbeitsprozesses verstanden haben.

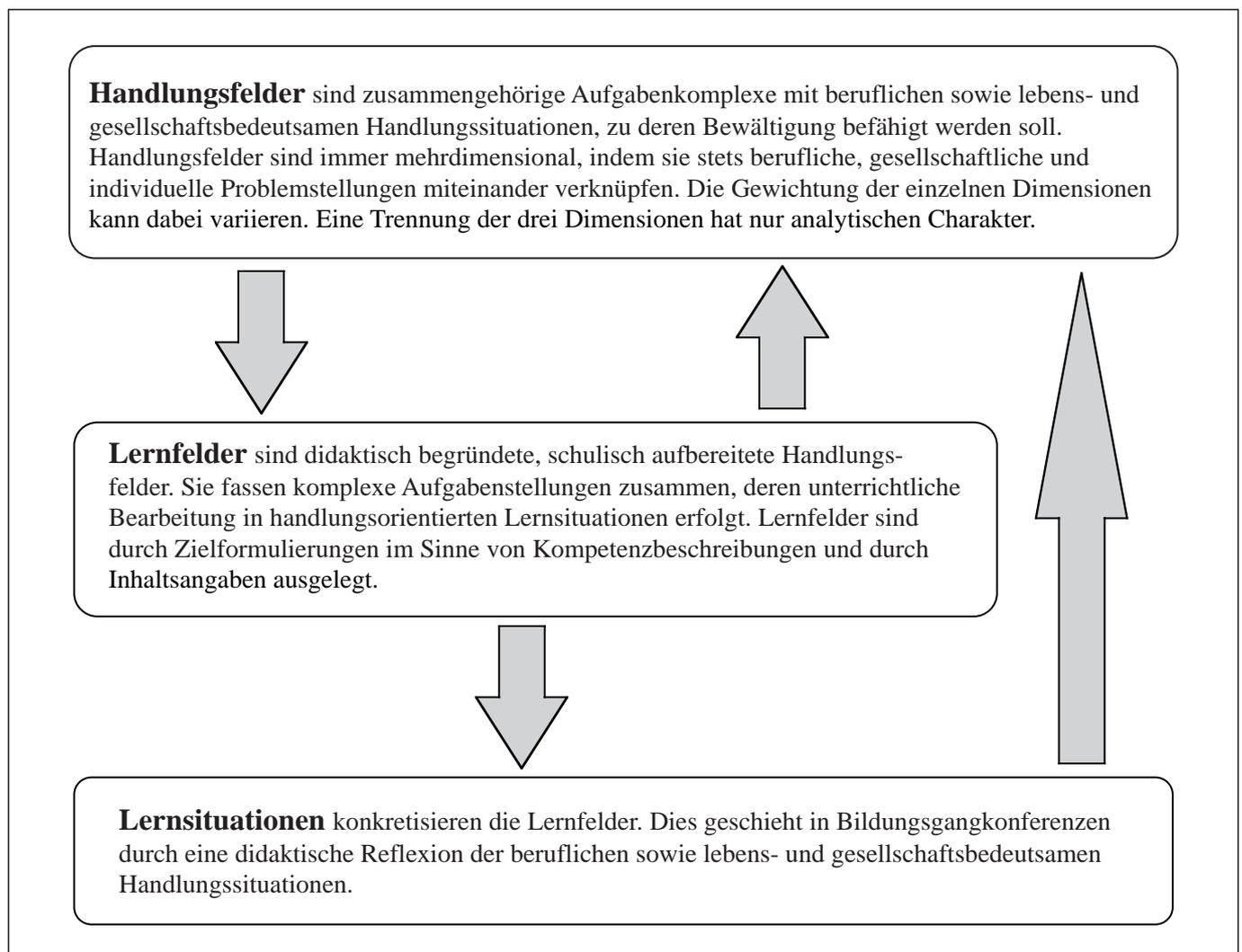
Anders ausgedrückt: Er oder sie muss gedanklich rekonstruieren, warum ein Handlungsfeld so ist, wie es ist, und warum es als Handlungsfeld beschrieben und festgelegt worden ist.

Hieraus folgt, dass die hier vorzulegende Handreichung zum Konstruieren von Lernfeldern bereits beim *Aufsuchen, Beschreiben und Bewerten von Handlungsfeldern* ansetzen muss.

Auf der Ebene der Schulen, der Mesoebene didaktischer Planung, erfolgt die Umsetzung der Rahmenlehrpläne in unterschiedlichen Organisationsformen. Gegenüber der herkömmlichen Fachkonferenz scheint sich seit einigen Jahren die Organisationsform der Bildungsgangkonferenz stärker zu etablieren, weil von dieser Form erwartet wird, zu Isolationen neigende *Fachperspektiven* zu Gunsten der Perspektive auf *Ziele und Inhalte eines bestimmten Bildungsgangs* zu überwinden oder zumindest stärker zu integrieren. Im Folgenden gehe ich von der Organisation einer *Bildungsgangkonferenz* aus ohne zu verkennen, dass Fachkonferenzen gleichwohl ihren Sinn behalten können.

Den Mitgliedern einer Bildungsgangkonferenz obliegt es, die Rahmenlehrpläne unter den Bedingungen der Schule organisatorisch zu rahmen und durch „Lernsituationen“ (zum Begriff vgl. Kap. 3.2) zu konkretisieren. Hierbei stehen die Mitglieder der Bildungsgangkonferenzen vor einer vergleichbaren Forderung wie der an die Mitglieder der Rahmenlehrplanausschüsse: Sie müssen den curricularen Prozess vom Handlungsfeld zum Lernfeld verstehen und beurteilen können, wenn sie Lernfelder curricular untersetzen wollen. Anders ausgedrückt: Er oder sie muss gedanklich rekonstruieren, warum ein Lernfeld so ist, wie es ist, und warum es als Lernfeld beschrieben und festgelegt worden ist.

Für die hier vorzulegende Handreichung folgt hieraus, dass sie als ein Ganzes sowohl für Rahmenlehrplanausschüsse als auch für Bildungsgangkonferenzen anzulegen ist. Hierbei hoffe ich, dass die nachfolgende Ablaufstruktur zum Konstruieren von Lernfeldern und zum Entwickeln von Lernsituationen für beide Planungsgruppen hinreichend konkret ausfällt und dass jede Gruppe den Teil, für den sie nur einen „Durchblick“, nicht jedoch Details benötigt, in eigener Kompetenz zu reduzieren bereit ist.



Zusammenhang zwischen Handlungsfeldern, Lernfeldern und Lernsituationen

3.2 Ablaufstruktur zum Konstruieren von Lernfeldern und zum Entwickeln von Lernsituationen: acht curriculare Schritte

Auf der Grundlage der in Kap. 2 kurz beschriebenen didaktischen Bezugspunkte und mit Blick auf die in Kap. 3.1 angesprochenen Adressatengruppen entwickle ich im Folgenden eine Ablaufstruktur, von der ich annehme, dass mit ihrer Hilfe das Konstruieren von Lernfeldern und das Entwickeln von Lernsituationen systematisch angeleitet werden können. Ich nenne den Ansatz „theoriegeleitet“ insofern, als er in seinen didaktischen Bezugspunkten Elemente von Theorien aufnimmt und aufeinander bezieht, „pragmatisch“ ist er insofern, als er auf Erfahrungen aus curricularer Arbeit in ganz unterschiedlichen Konstellationen beruht, Beobachtungen aus Modellversuchen mit dem Lernfeld-Konzept berücksichtigt und nicht zuletzt auch Plausibilitätserwägungen einbezieht.

Die Ablaufstruktur beschreibt einen Handlungsplan durch acht curriculare Schritte. Diese bezeichnen Schwerpunkte eines Handlungsprozesses, d. h. sie sind nicht scharf gegeneinander abgegrenzt und könnten auch noch weiter untergliedert werden. Zur Unterstützung von Erkundungen und Entscheidungen bei den einzelnen Schritten werden Leitfragen angeboten. Diese entnehme ich einem Planungsansatz „Lernfelder gestalten. Vom komplexen Handlungsfeld zur didaktisch strukturierten Lernsituation“, den *Bettina Schäfer* und ich bereits früher entwickelt haben (vgl. *Bader/Schäfer* 1998), und ergänze sie durch weitere Leitfragen, die aus den oben ausgeführten didaktischen Bezugspunkten heraus begründet sind. Anregungen geben darüber hinaus „Leitfragen zur Auffindung und Umsetzung von Lernfeldern“, die vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung NRW im Rahmen von Vorbereitungstagungen für Mitglieder von Rahmenlehrplanausschüssen erarbeitet wurden, und nicht zuletzt auch ein Fragenkatalog, den *Peter F. E. Sloane* in einem sachlich nahe liegenden Kontext formuliert hat (*Sloane* 2000).

Zentrale Begriffe sowie den Zusammenhang zwischen Handlungsfeldern, Lernfeldern und Lernsituationen vermittelt die Abbildung (s. S. 213).

Handlungsfelder im Beruf und Ausbildungsbedingungen

Schritt 1: Erfassen des Zusammenhangs zwischen dem Beruf und Arbeitsprozessen

Fragen:

- In welcher Phase der Ablaufstruktur eines sozio-technischen Handlungssystems (vgl. Kap. 2.2) sind die Tätigkeiten des Berufs überwiegend angesiedelt (z. B. Fertigung)?

- Ist bei den Tätigkeiten regelmäßige Zusammenarbeit im Bereich weiterer Phasen erforderlich (z. B. Fertigung mit Entwicklung oder Fertigung mit Verteilung)?
- Lassen sich für den Beruf charakteristische Arbeitsprozesse beschreiben, die einzelne Phasen des gesamten Arbeitsprozesses (z. B. Fertigung, Verteilung) konkreter untersetzen (z. B. spezielle Montageprozesse)?
- Lassen sich unterhalb der Zuordnung der beruflichen Tätigkeiten zu einer Phase oder zu mehreren Phasen des Arbeitsprozesses weitere Charakteristika angeben (z. B. bestimmte Materialien, Produkte, Dienstleistungen ...)?

Schritt 2: Erfassen der Ausbildungsbedingungen im Beruf

Fragen:

- Wie stark ist der Beruf quantitativ besetzt?
- Sind für den Beruf regionale Besonderheiten zu beachten (z. B. Vernetzung mit regionalen Wirtschaftszentren, quantitative Verdichtung in einzelnen Regionen)?
- Wie ist das Profil der Eingangsqualifikationen der Auszubildenden (Schulabschlüsse)?
- Wie ist die Allokation durch die Ausbildung einzuschätzen? (Ausbildungsabbrüche, Wechsel in andere Berufe nach der Ausbildung, Verbleib im Ausbildungsbetrieb, Übernahmechancen, Übergang zu weiterführenden Ausbildungen)?
- Sind bei den Auszubildenden besondere Gruppierungen zu beobachten (Geschlechtsspezifisch, Migranten ...)?

Schritt 3: Erfassen von Handlungsfeldern

Fragen:

- Welche Handlungsfelder charakterisieren den Beruf; in welchen Bezügen stehen sie zu den in Schritt 1 erfassten Arbeitsprozessen?
- Welche dieser Handlungsfelder gehören zum Grundbestand des Berufs (kommen regelmäßig vor), welche sind eher randständig (kommen selten oder nur in einigen Betrieben vor)?
- Welche Handlungsfelder müssen Bestandteil der Ausbildung sein? Soll ein Wahlpflichtbereich geschaffen werden? Welche Handlungsfelder können unberücksichtigt bleiben?

- Ist der Abstraktions- bzw. Konkretisierungsgrad der erfassten Handlungsfelder für die weitere curriculare Entwicklungsarbeit angemessen, d. h. durch wie viele Handlungsfelder soll der Ausbildungsberuf beschrieben werden?

Schritt 4: Beschreiben einzelner Handlungsfelder

Fragen:

- Welche Funktion erfüllt das Handlungsfeld im gesamten Arbeitsprozess?
- Welche Kompetenzen bzw. Qualifikationen erfordern die Tätigkeiten in diesem Handlungsfeld?
- Welche Tätigkeiten können als grundlegend, welche als exemplarisch gelten?

Vom Handlungsfeld zum Lernfeld

Schritt 5: Beurteilen der erfassten Handlungsfelder hinsichtlich ihrer Eignung als Grundlage für Lernfelder (Grobeinschätzung) und Auswahl von Handlungsfeldern

Fragen:

- Welche der erfassten Handlungsfelder sind nach Maßgabe der Grobkriterien (Differenzierung dieser Grobkriterien in Schritt 6, Schritt 7 und Schritt 8)
 - Gegenwartsbedeutung,
 - Zukunftsbedeutung,
 - grundlegende und exemplarische Bedeutung
 als Grundlage für eine Transformation zu Lernfeldern
 - „voll geeignet“ (kann nach geringfügiger didaktischer Transformation zu einem Lernfeld ausgestaltet werden),
 - „teilweise geeignet“ (bedarf der Ergänzung und/oder Kürzung, jedenfalls der Umgestaltung),
 - „nicht geeignet“ (scheidet als Orientierung für ein Lernfeld aus)?
- Welche der erfassten Handlungsfelder sind erforderlich, um die Arbeitsprozessstruktur abzubilden?

Schritt 6: Transformieren der ausgewählten Handlungsfelder zu einem Arrangement von Lernfeldern

Fragen:

- Um welche Handlungsgebiete oder -aspekte müssen die Lernfelder insgesamt erweitert werden, damit

sie über die Entwicklung von Fachkompetenz hinaus auch die Entwicklung von Human- und Sozialkompetenz fördern?

- Um welche Tätigkeiten bzw. Inhalte müssen die als „teilweise geeignet“ eingestuften Handlungsfelder verändert werden?
- Ist die in den Handlungsfeldern anzutreffende Ebene der theoretischen Fundierung der Berufstätigkeiten angemessen oder sollte sie unter Berücksichtigung der Voraussetzungen der Lernenden gesenkt oder auch angehoben werden? (Theoriebezug)
- Bilden die Lernfelder in ihrer Gesamtheit den zu erlernenden Beruf ab (Gegenwartsbedeutung)?
- Rechtfertigen die beruflichen Handlungsfelder eine besondere Gewichtung einzelner Lernfelder?
- Entsprechen die Anforderungen der Lernfelder insgesamt den Lernvoraussetzungen der Lernenden (Gegenwartsbedeutung), welche Reduktionen müssen gegebenenfalls vorgenommen werden?
- Werden durch die Lernfelder erkennbare Innovationen hinreichend berücksichtigt (Zukunftsbedeutung), welche müssen gegebenenfalls noch eingebracht werden?
- Welche Bedeutung werden die Lernfelder in Zukunft für den Beruf haben (Zukunftsbedeutung), welche Teile könnten gegebenenfalls entfallen?
- Sollten die Lernfelder insgesamt durch dienstleistungsbezogene Komponenten angereichert werden (Zukunftsbedeutung)?
- Welche Struktur der Lernfelder (sequenziell, parallel, vernetzt ...) ist sinnvoll, um berufliches Handeln als Komponente eines Arbeitsprozesses erfahrbar werden zu lassen?
- Wie können die Lernfelder unter didaktischen und organisatorischen Aspekten sinnvoll auf die Schuljahre verteilt werden?

Schritt 7: Ausgestalten und Formulieren der einzelnen Lernfelder

(nach den Vorgaben der KMK-Handreichung)

Fragen:

- Welche Kompetenzen (in den Dimensionen von Fach-, Human- und Sozialkompetenz) sollen in diesem Lernfeld besonders entwickelt werden?
- Auf welchen größeren Arbeitsprozess und auf welche Teilprozesse bezieht sich das Lernfeld?

- Anhand welcher Inhaltsbereiche (fachwissenschaftliche Aussagen/Gesetzmäßigkeiten ...) können diese Kompetenzen entwickelt werden?
- Auf welcher Ebene der theoretischen Fundierung sollten die anzustrebenden Kompetenzen unter Berücksichtigung der Voraussetzungen der Lernenden angesiedelt werden? (Theoriebezug)
- Stellt das Lernfeld für die Lernenden relevante berufliche Bezüge her, und welche Bezüge ergeben sich zum privaten und gesellschaftlichen Umfeld (Gegenwartsbedeutung)?
- Berücksichtigt das Lernfeld die Ausbildungssituation der Lernenden sowie ihre Lernvoraussetzungen (Gegenwartsbedeutung)?
- Welche Kompetenzen bzw. Inhalte können als grundlegend für die angestrebte Entwicklung einer umfassenden Handlungskompetenz insgesamt gelten (grundlegende Bedeutung)?
- Welche Kompetenzen bzw. Inhalte können als exemplarisch und Transfer fördernd gelten (exemplarische Bedeutung)?
- Welcher zeitliche Umfang ist für die einzelnen Lernfelder angemessen?

Vom Lernfeld zur Lernsituation

Schritt 8: Entwickeln von Lernsituationen durch Konkretisieren der Lernfelder unter Orientierung an den Handlungsfeldern

Fragen:

- Durch welche Lernsituationen kann ein bestimmtes Lernfeld konkretisiert werden?
- Welche Kompetenzen (in den Dimensionen von Fach-, Human- und Sozialkompetenz) sollen in einzelnen Lernsituationen besonders entwickelt werden?
- Anhand welcher Inhaltsbereiche (fachwissenschaftliche Aussagen/Gesetzmäßigkeiten, Praxiserfahrungen/Werkregeln ...) können diese Kompetenzen entwickelt werden?
- Welche technik- oder berufsspezifischen Methoden kommen in den Lernsituationen zum Tragen?
- Welche Ebene der theoretischen Fundierung ist unter Berücksichtigung der Voraussetzungen der Lernenden in den einzelnen Lernsituationen erreichbar?

- Welche Kompetenzen bzw. Inhalte können als grundlegend, welche als exemplarisch gelten (grundlegende und exemplarische Bedeutung)?
- Welche Anknüpfungspunkte bieten die Lernsituationen zur gezielten Förderung der Entwicklung von Methodenkompetenz, kommunikativer Kompetenz und Lernkompetenz?
- Stellen die Lernsituationen vollständige Handlungen (Planen, Durchführen, Kontrollieren) dar?
- Knüpfen die Lernsituationen an berufliche und außerberufliche Erfahrungen der Lernenden an (Gegenwartsbedeutung)?
- An welchen Lernsituationen kann in besonderer Weise deren Bedeutung für die Weiterentwicklung der erreichten Handlungskompetenz in die Zukunft hinein verdeutlicht werden (Zukunftsbedeutung)?
- Auf welche Weise können soziale Lernprozesse (insbesondere Gruppenarbeit) in den Lernsituationen gefördert werden?
- Sind unterschiedliche Zugangs- und Darstellungsformen zur Differenzierung innerhalb der Lernsituationen möglich?
- Fördert die didaktische Konzeption der Lernsituationen selbstständiges Lernen?
- Müssen für bestimmte Lernsituationen bestimmte Lernvoraussetzungen sichergestellt werden, wie sind diese gegebenenfalls zu realisieren?
- Sind die erforderlichen Medien und Fachräume vorhanden, um für die Lernsituationen förderliche Rahmenbedingungen schaffen zu können?
- Sind Lernsituationen für Differenzierungen (z. B. in Bezug auf Betriebsspezifika) offen?
- Durch welche Formen der Lernortkooperation (Absprachen mit Betrieben, gemeinsame Projektplanung oder -durchführung ...) lassen sich gute Rahmenbedingungen erreichen?
- In welcher Weise kann der Erfolg der Lernprozesse überprüft werden?
- Welche Formen der Eigenüberprüfung von Problemlösungen und Lernergebnissen können die Lernenden sich aneignen und nutzen?
- Unterstützt die Gestaltung der Lernsituationen Phasen der (metakommunikativen und metakognitiven) Reflexion der Arbeits- und Lernprozesse?
- Welcher zeitliche Umfang ist für die einzelnen Lernsituationen angemessen?

Literatur

B a d e r, Reinhard: Didaktische Konzepte und Entwicklungen in der Berufsbildung – Konkretisierungen für gewerblich-technische Berufsfelder. In: D e h n b o s t e l, P.; W a l t e r - L e z i u s, H.-J. (Hrsg.): Didaktik moderner Berufsbildung. Bielefeld, 1995, S. 151-174

B a d e r, Reinhard: Konstruieren von Lernfeldern. Eine Handreichung für Rahmenlehrplanausschüsse und Bildungsgangkonferenzen in technischen Berufsfeldern. In: B a d e r, Reinhard; S l o a n e, Peter F. E. (Hrsg.): Lernen in Lernfeldern. Theoretische Analysen und Gestaltungsansätze zum Lernfeldkonzept. Markt Schwaben: Eusl-Verlagsgesellschaft, 2000, S. 33-50

B a d e r, Reinhard: Handlungsorientierung in der Berufsbildung. Variantenreiche Ausprägungen. In: Die berufsbildende Schule 54(2002)3, S. 71-73

B a d e r, Reinhard; S c h ä f e r, Bettina: Lernfelder gestalten. Vom komplexen Handlungsfeld zur didaktisch strukturierten Lernsituation. In: Die berufsbildende Schule 50(1998)7-8, S. 229-234

B a d e r, Reinhard; M ü l l e r, Matina: Leitziel der Berufsbildung: Handlungskompetenz. Anregungen zur Ausdifferenzierung des Begriffs. In: Die berufsbildende Schule 54(2002)6, S. 176-182.

B u s c h f e l d, Detlef; T w a r d y, Martin: Fächerübergreifender Unterricht in Lernfeldern – neue Rahmenbedingungen für didaktische Innovationen? In: E u l e r, D.; S l o a n e, P.F.E. (Hrsg.): Duales System im Umbruch. Pfaffenweiler, 1997, S. 143-159

D e u t s c h e r B i l d u n g s r a t: Empfehlungen der Bildungskommission: Zur Neuordnung der Sekundarstufe II. Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen. Bonn, 1974

K M K: Rahmenvereinbarung über die Berufsschule (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 14./15.3. 1991)

K M K: Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Bonn, Sekretariat der KMK (1995) Fassung vom 05.02. 1999

K r e m e r, H.-Hugo; S l o a n e, Peter F. E.: Lernfelder – Motor didaktischer Innovationen? In: Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik 14(1999)26, S. 37-60

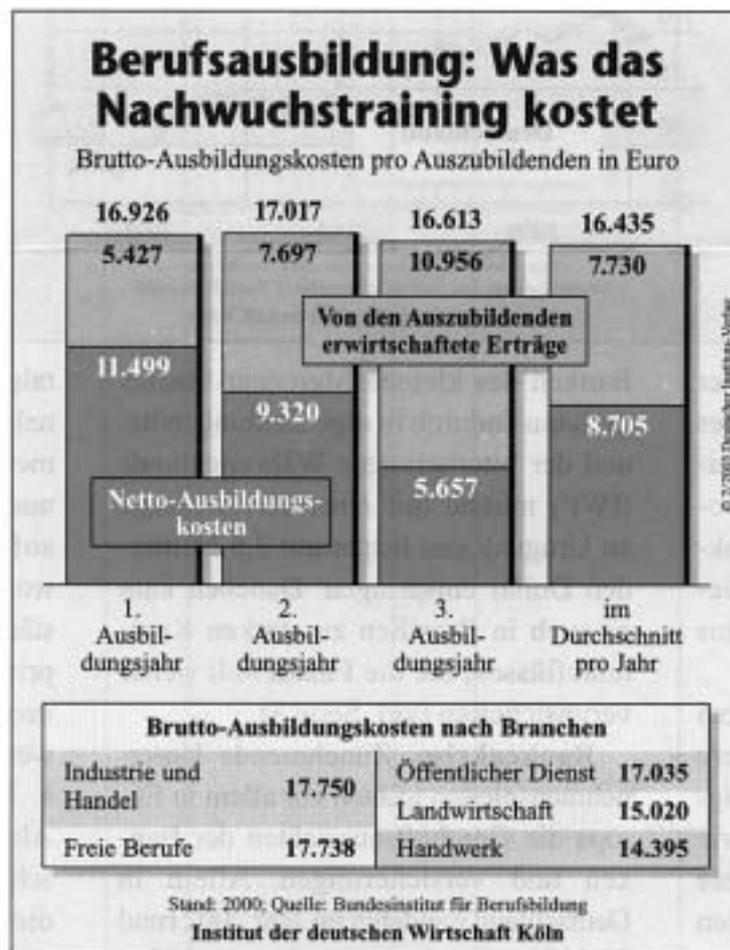
P a h l, Jörg-Peter; R a u n e r, Felix; S p ö t t l, Josef (Hrsg.): Berufliches Arbeitsprozesswissen – ein Forschungsgegenstand der Berufsfeldwissenschaften. Dokumentation der 10. HGTB-Fachtagung 1998 in Flensburg. Baden-Baden, 2000

P ä t z o l d, Günter (1998): Lernfelder und Kooperation. Düsseldorf, vlbs, Beiträge zum beruflichen Lernen, 1998

S c h w e r e s, Manfred: Arbeitssystemwissen oder Arbeitsprozesswissen in der Berufsausbildung? Arbeitsplatz und Arbeitsprozess als Arbeitssystem. In: Die berufsbildende Schule 50(1998)5, S. 159-164

R a u n e r, Felix: Gestaltung von Arbeit und Technik. In: A r n o l d, R.; L i p s m e i e r, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Opladen, 1995, S. 50-64

S l o a n e, Peter F. E. (2000): Lernfelder und Unterrichtsgestaltung. In: Die berufsbildende Schule 52(2000)3, S. 79-85



Quelle: iwd Nr. 2, Januar 2002