

REINHARD BADER / MARTINA MÜLLER

Vom Lernfeld zur Lernsituation

Typisierung der Transformationsarbeit in den Schulen

KURZFASSUNG: Beim Umgang der Lehrerschaft mit dem Lernfeldkonzept zeigen sich insbesondere bei der Bewältigung der curricularen Aufgaben – der Untersetzung der Lernfelder durch Lernsituationen – sehr unterschiedliche Herangehensweisen. Auf der Grundlage systematischer Beobachtungen in Workshops, die im Rahmen eines Modellversuchsverbundes der Länder Nordrhein-Westfalen und Sachsen-Anhalt zum Lernfeldkonzept durchgeführt wurden, lässt sich eine Typisierung der Transformationsarbeit in den Schulen beschreiben. Der vorliegende Beitrag stellt eine solche Typisierung vor und geht der Frage nach, wie didaktisch-methodische Implementierungshilfen zum Lernfeldkonzept für die verschiedenen Typen differenziert werden können. Die Typisierung, die in einer Matrix erfasst wurde, bietet Lehrenden eine Hilfe dazu an, sich ihre spezifische Blickrichtung im Sinne einer Selbstverortung/Selbstreflexion bewusst zu machen. Sie bietet darüber hinaus eine Orientierung für Implementierungshilfen, um eine erfolgreiche Teamentwicklung an Schulen zu unterstützen.

1 Ausgestaltung der Lernfelder durch Lernsituationen

Die Implementierung der Lernfelder ist durch differenziertes curriculares Denken und Arbeiten von Lehrkräften geprägt. Die Herangehensweisen spiegeln spezifische Sichtweisen und Blickrichtungen bei der Wahrnehmung der bildungsplanerischen, schulorganisatorischen und unterrichtsgestaltenden Aufgaben wider. Bei der Erarbeitung schulbezogener Curricula der einzelnen Schule (in Nordrhein-Westfalen werden „didaktische Jahresplanungen“, in Sachsen-Anhalt „Schulcurricula“ erarbeitet) besteht die zentrale Aufgabe darin, durch didaktische Analyse, Reflexion und Konkretisierung der Lern- bzw. Handlungsfelder Lernsituationen zu ermitteln und durch Lehr-Lern-Arrangements auszugestalten.

Die ersten Befunde aus dem Modellversuch SELUBA¹ basieren auf einer noch nicht sehr umfassenden Datenbasis. Der methodische Ansatz geht von zwei Blickrichtungen aus:

- Mit Hilfe einer nicht formalisierten Analyse der Implementierungserfahrungen in den Schulen wurden vergleichbare und divergierende Umsetzungsstrategien erfasst. Die empirische Grundlage hierzu lieferten Bestandsaufnahmen der Umsetzungsprobleme an den Schulen sowie konkreter Arbeitsvorhaben zu deren Lösung, die in Workshops durchgeführt worden.
- Eine erste Analyse der vorliegenden Schulcurricula und Materialien ermöglichte eine mit den Lehrkräften gemeinsam durchgeführte Reflexion der planerischen und didaktisch-methodischen Herangehensweisen.

1 SELUBA ist ein Modellversuchsverbund der Länder Nordrhein-Westfalen und Sachsen-Anhalt und steht für „Steigerung der Effizienz neuer Lernkonzepte und Unterrichtsmethoden in der dualen Berufsausbildung“. Er wird wissenschaftlich begleitet von Prof. Dr. Reinhard Bader; Dr. Martina Müller ist Projektleiterin von SELUBA Sachsen-Anhalt

Die Erarbeitung der Schulcurricula in Sachsen-Anhalt erfolgt an den Schulen vor allem in folgenden drei Varianten:

- Gemeinsame Erarbeitung eines Gesamtkonzeptes im Lehrerteam,
- Erarbeitung in Fachkonferenzen, wobei Ausarbeitungen einzelner Lehrkräfte zu einem Gesamtkonzept zusammengefasst werden,
- Erarbeitung „eigener“ Lehrpläne durch einzelne Lehrkräfte; eigene Lehrpläne entsprechen in ihrer Struktur noch oft einem herkömmlichen, nach Fachsystematiken strukturierten Stoffverteilungsplan (vgl. MÜLLER, 2000).

Beobachtbar sind vielfältige Interpretationen und Implementierungsvarianten von Rahmenlehrplänen mit Lernfeldstruktur. Konsens scheint bei den Lehrkräften darin zu bestehen, dass eine erste Analyse neuer Rahmenlehrpläne grundsätzlich mit einer Analyse der fachlichen Inhalte beginnt. Daraus resultieren u. E. die Aussagen von Lehrkräften zur „Stofffülle“ in den Rahmenlehrplänen. Ein besonderes Problem scheint für die Lehrkräfte darin zu liegen, sich von einzelnen fachlichen Inhalten zu trennen, die sie im Laufe der letzten Jahre als für die Abschlussprüfung relevant erkannt haben.

Probleme bei der konkretisierenden Ausgestaltung der Lernfelder entstehen in den berufsbildenden Schulen vorwiegend auf der Ebene der schulorganisatorischen Umsetzung (Mesoebene) und bei der Gestaltung von Lehr-Lern-Arrangements, also auf der Mikroebene. Die Implementierung der Rahmenlehrpläne mit Lernfeldstruktur setzt eine intensive und immanente Auseinandersetzung mit den veränderten Anforderungen an bildungsplanerische, schulorganisatorische und unterrichtsgestaltende Aufgaben der Lehrkräfte voraus.

- Die Offenheit der Rahmenlehrpläne erfordert eine inhaltliche „Konkretisierung“, die didaktische Prinzipien wie exemplarische Funktion, grundlegende Funktion berücksichtigt.
- Das curriculare Prinzip der Situationsorientierung muss erkannt und angenommen werden.
- Die Systematisierung, Festigung und Vertiefung von Wissen muss im Schulcurriculum geplant sein.
- Der reflexive Zusammenhang Handlungsfeld-Lernfeld-Lernsituation muss erfasst werden und handlungsleitend das „Nachvollziehen“ der Konstruktion der Rahmenlehrpläne ermöglichen.
- Berufliche, gesellschaftliche und individuell bedeutsame Handlungszusammenhänge müssen analysiert werden und in den Lernsituationen Beachtung finden.
- Die Schulorganisation muss angepasst und flexibilisiert werden in bezug auf Unterrichtsorganisation, didaktische Gestaltung und Lernortkooperation.
- Teamarbeit in berufsbildenden Schulen wird verpflichtend und muss konstruktiv, organisatorisch und in einem fortlaufenden Prozess entwickelt werden.

Die vorgenommenen Analysen belegen verschiedene Sichtweisen und Besonderheiten der Implementierung, die durch

- differenzierte, fachliche, soziale und personale Erfahrungshintergründe,
- das eigene Selbstverständnis der Lehrerrolle,
- didaktisch-methodische „Gestaltungsvorlieben“,
- das Arbeits- und Schulklima,
- Rahmenbedingungen i. w. S.

beeinflusst werden. Im vorliegenden Beitrag wird der Versuch unternommen, diese verschiedenen Sichtweisen und Blickrichtungen durch eine Typisierung der Orientierung der Lehrenden zu strukturieren.

2 Differenzierte Erfahrungshintergründe für Implementierungsstrategien

2.1 Entwurf einer Typisierung

Nach unseren Beobachtungen lassen sich vier Typen beschreiben. Diese Typen ließen sich aus Problemen mit der Konkretisierung von Lernfeldern durch Lernsituationen, aber auch aus Herangehensweisen bei der Vernetzung von Theorie und Praxis herauskristallisieren, die am Modellversuch beteiligte Lehrkräfte in Workshops darstellten und erläuterten. Die auf dieser Grundlage aus Beobachtungen und Erfahrungen heraus entwickelte Typisierung ist auch unter systematischen Aspekten insofern nachvollziehbar, als sie Bezüge zu den Referenzpunkten von Lehrerprofessionalität aufweisen:

- Sachverstand, gewonnen aus Berufspraxis;
- Sachverstand, gewonnen aus Fachwissenschaften im Sinne von Bezugswissenschaften für ein Berufsfeld;
- Sachverstand zum Gestalten von Lehr-Lern-Arrangements, gewonnen aus wissenschaftlicher Didaktik und Lehrpragmatik;
- Gestaltung der Schulorganisation.

Die explizite oder auch implizite Orientierung der Lehrkräfte an diesen Referenzpunkten führt zu unterschiedlichen Ausprägungen beruflich-fachlicher und pädagogischer Handlungskompetenz i. S. von Fachkompetenz, Sozialkompetenz und Humankompetenz, aber auch kommunikativer Kompetenz. Die jeweils spezifische Blickrichtung prägt die Herangehensweise im Implementierungsprozess, wobei „Reintypen“ in der Praxis kaum auftreten.

Allen Typen gemeinsam ist die Zielsetzung der Implementierung des Lernfeldkonzeptes mit dem Anliegen der konkretisierenden Ausgestaltung der Lernfelder (vgl. Abb. 1).

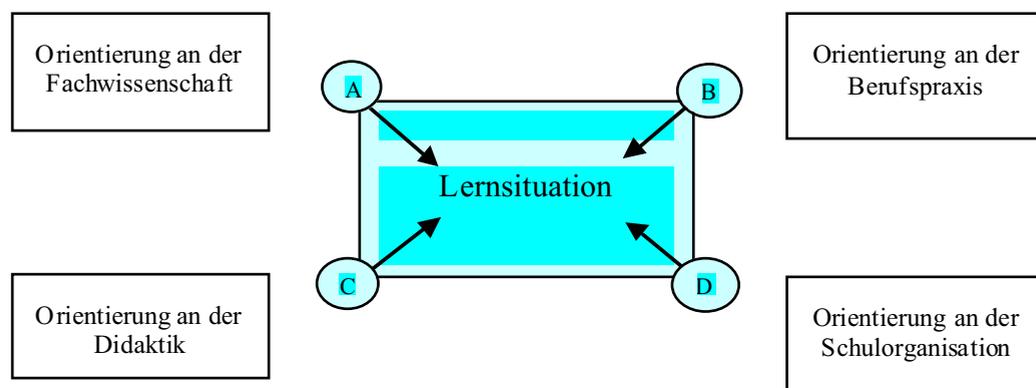


Abb. 1: Typisierung der Orientierung von Lehrenden

Die hier skizzierten Herangehensweisen sind zur Veranschaulichung bewusst zugespitzt:

Typ A: Lehrende mit Orientierung an der Fachwissenschaft (Theoretiker)

- Die Analyse der Lernfelder erfolgt aus fachwissenschaftlicher Sicht.
- Die Fächerstruktur wird als didaktischer Überbau über die Lernfelder beibehalten oder liefert zumindest die gedankliche Orientierung bei der Lernfeldgestaltung.
- Lernsituationen werden als Anwendungsbeispiele für Fachtheorien akzeptiert.

Typ B: Lehrende mit Orientierung an der Berufspraxis (Praktiker)

- Die Ausbildungsbetriebe werden auf Handlungsfelder hin analysiert.
- Der Berufsschulunterricht wird als Dienstleistung für die Praxis verstanden; seine Struktur ist eine Abbildung der Praxis.
- Lernsituationen werden beruflichen Handlungssituationen nachgebildet. Der Theoriebezug wird kaum reflektiert.

Typ C: Lehrende mit Orientierung an der Didaktik (Didaktiker)

- Lernfelder werden vernetzt geplant.
- Der Lebensraum der Lernenden wird mit der Berufstätigkeit zusammengedacht.
- Der berufsübergreifende (allgemein bildende) Lernbereich wird systematisch mit dem berufsbezogenen Lernbereich vernetzt.
- Lernsituationen beziehen Fach-, Human- und Sozialkompetenz systematisch aufeinander.

Typ D: Lehrende mit Orientierung an Schulorganisation (Organisationsentwickler)

- Angestrebt wird die volle Autonomie von Lehrerteams.
- Lernsituationen werden ausschließlich von Teams gestaltet.

Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuches NELE² ist ebenfalls aus der Zusammenarbeit mit den Lehrkräften heraus eine Typisierung entwickelt worden, die eine andere Blickrichtung einnimmt. Für diese Typisierung leitend ist offenbar die Perspektive des Engagements bei der Implementierung des Lernfeldkonzeptes. Sie spiegelt die Implementationsprozesse, die an Schulen systematisch im Rahmen von sogenannten Flussdiagramminterviews erfasst worden. In dieser Erhebung wurde in allen Modellversuchsschulen die Implementation aus Sicht der Schulführung und eines Lehrenden erhoben (KREMER/SLOANE, 2000).

„Typ 1: Erfüllung von Vorgaben (Sachbearbeiter)

Dieser Typ kann insbesondere durch die folgenden Kriterien gekennzeichnet werden. Veränderungen werden als Mehrarbeit empfunden, Arbeitsaufgaben werden von außen angenommen, die Umsetzung wird als Pflichtaufgabe interpretiert.

2 NELE ist ein Modellversuchsverbund der Länder Bayern und Hessen und steht für „Neue Unterrichtsstrukturen und Lernkonzepte durch berufliches Lernen in Lernfeldern“. Er wird wissenschaftlich begleitet von Prof. Dr. Peter F. E. Sloane.

Insgesamt kann festgestellt werden, dass nur eine begrenzte Auseinandersetzung mit der Lernfeldkonzeption stattfindet.

Typ 2: Abwartend verwaltend

In diesem Typ werden Umgangsformen zusammengefasst, die zwar eine Auseinandersetzung mit der Lernfeldkonzeption vornehmen, mögliche Konsequenzen werden jedoch nur zögernd gezogen – sofern diese nicht vermeidbar sind.

Typ 3: Abwartend gestaltend

Es erfolgt eine intensive Auseinandersetzung mit der Lernfeldkonzeption. Erkennbare Änderungen bzw. Äußerungen zur Umsetzung werden nur begrenzt vorgenommen. Eine Umsetzung wird durch verschiedene Maßnahmen, wie z. B. Beteiligung an Projekten, Auswertung der Erfahrungen an anderen Schulen vorbereitet (gute informelle Netze).

Typ 4: Gestaltung von Vorgaben (Trendsetter)

Die Lernfeldkonzeption wird als Chance zur Realisierung eigener didaktischer Vorstellungen erkannt. Es liegt ein Veränderungsinteresse vor und es ist bereits vorher eine Mitarbeit in regionalen Netzwerken zu erkennen.“(vgl. KREMER/SLOANE, 2000, S. 102)

Nach unserer Beobachtung lässt sich diese Typisierung durch einen weiteren Typ ergänzen:

Typ 0: Abwartender

Strategie dieses Typs ist es, sich möglichst unauffällig zu verhalten. Für ihn ‚kommen und gehen didaktische Konzepte‘. Handlungsleitend ist die Beibehaltung des eigenen didaktischen Konzeptes. Auf Veränderungen wird deshalb nicht reagiert.

Während die von uns entwickelte Typisierung (Typ A bis Typ D) sich an den o. g. Referenzpunkten von Lehrerprofessionalität orientiert und somit geeignet erscheint, Implementationsstrategien des Lernfeldkonzeptes unter Aspekten beruflich-fachlicher und didaktisch-organisatorischer Kompetenz zu erfassen, beschreibt die Typisierung von Kremer und Sloane (Typ 1 bis Typ 4) den Grad des Engagements beim Implementierungsprozess. Eine In-Beziehung-Setzung beider Dimensionen scheint uns erschließend, um Kompetenz und Engagement der Lehrkräfte in Verbindung miteinander zu erheben. Deshalb werden im folgenden beide Typisierungen in einer Matrix zusammengeführt. Hierbei haben wir Matrixfelder, die untereinander kaum Trennschärfe aufweisen, miteinander verbunden. Mit dieser Matrix beabsichtigen wir, den Lehrkräften ein Hilfsinstrument anzubieten, das ihnen ermöglicht, sich selbst unter der Perspektive zu verorten, welchem Typ sie sich am ehesten zugehörig fühlen. Die eigene Sichtweise auf das Lernfeldkonzept, der Grad der Akzeptanz des Lernfeldkonzeptes, das Befürworten oder Ablehnen sind maßgebend dafür, ob Lehrkräfte die neuen Rahmenlehrpläne als Chance oder als Bedrohung wahrnehmen.

Abb.2: Typisierung nach Kompetenz und Engagement

2.2 Punktuelle empirische Erhebungen, Befunde und vorläufige Interpretation

Die entwickelte Typisierungsmatrix (Abs. 2.1) wurde explorativ in einer Befragung von Lehrenden eingesetzt, in der diese gebeten wurden, ihre Position im Prozess der Implementation des Lernfeldkonzeptes zu bestimmen. Dafür hatte jede Lehrkraft drei Positionierungspunkte (trifft voll zu, trifft zu, trifft auch noch zu). Adressaten dieser ersten Befragung waren ca. 80 Lehrkräfte.

- Die erste Gruppe waren Lehrerinnen und Lehrer aus dem Modellversuch SELUBA Sachsen-Anhalt. Ziel dieser Pilotphase war es, neben der Verortung der Lehrenden in dieser Matrix, auch die Matrix selbst auf ihre Eignung als Erhebungsinstrument hin zu prüfen. Die Lehrenden gaben den Hinweis, dass durch die Bezeichnung der Typen nach ihrem Engagement („Abwartender“ bis „Trendsetter“) bereits eine Zielrichtung vorgezeichnet sei. Deshalb wurde empfohlen, die Typenbezeichnung für folgende Befragungen nicht sichtbar zu machen.
- Weitere Adressaten waren Lehrergruppen aus den Ausbildungsberufen Restaurantfachmann/-frau, Koch/Köchin, Fachmann/-frau für Systemgastronomie in Sachsen-Anhalt und eine Gruppe von Lehrkräften aus den SELUBA-Modellversuchsschulen in Nordrhein-Westfalen.

Die Ergebnisse in den Typisierungsübersichten (Abb. 3 und 4) lassen gegenwärtig nur erste Interpretationsansätze zu. Erste punktuelle Befunde werden hier ansatzweise zusammengefasst:

- Die befragten Lehrenden, die im Modellversuchsverbund SELUBA Nordrhein-Westfalen und Sachsen-Anhalt (vgl. Abb.3) engagiert sind:
 - verstehen sich in ihrer Profession überwiegend als Didaktiker, jedoch auch als Theoretiker, Praktiker und Organisationsentwickler,
 - nehmen sich in deutlicher Mehrzahl als „Abwartend Gestaltende“ und „Trendsetter“ wahr,
 - engagieren sich in der didaktischen Ausgestaltung des Lernfeldkonzeptes, z. B. durch Umsetzungsvorschläge zu dessen Konkretisierung.
- Die befragten Lehrenden, die nicht in den Modellversuch eingebunden sind (vgl. Abb.4):
 - verstehen sich weit überwiegend als Theoretiker und teilweise als Organisationsentwickler,
 - ordnen sich als „Sachbearbeiter“, „Abwartend Verwaltende“ oder „Abwartend Gestaltende“ ein,
 - zeigen zu einem großen Teil die deutliche Neigung, die Lernfelder fachsystematisch auszufüllen.

Hinweise auf Befindlichkeiten und Selbstwahrnehmung der Lehrenden gaben auch Zwischenfragen während der Erhebung, wie: „Ist es schlimm, wenn ich zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch die Fachsystematik im Vordergrund sehe?“ oder „Soll ich meine ehrliche gegenwärtige Position eintragen?“. Sie signalisieren die noch vorhandene Unsicherheit beim Ausgestalten der Lernfelder. Andererseits belegt eine Anregung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus Lehrerfortbildungsveranstaltungen, diese vorgegebene Typisierung als „Ziel unseres Lehrerteams/unsere Fachkonferenz“ einzusetzen, den Willen, wirkungsvolle Umsetzungsstrategien zu entwickeln.

Abb. 3: Lehrende aus dem Modellversuch SELUBA

Abb. 4: Lehrende aus Schulen (die nicht in den Modellversuch eingebunden sind)

Erkennbar war insgesamt das Bemühen aller befragten Lehrerinnen und Lehrer, aus ihrer jeweils spezifischen Sichtweise heraus eigene Beiträge zur curricularen, schulorganisatorischen und unterrichtlichen Gestaltung des Lernfeldkonzeptes einzubringen. Ein Vergleich der Selbst-Positionierungen der beiden Adressatengruppen gibt deutliche Hinweise darauf, dass dies um so erfolgreicher gelingt, je stärker sich – wie im Modellversuchsverbund angelegt – Lehrerteams, Fortbildungsgruppen, Schulen mit dem Lernfeldkonzept konstruktiv auseinandersetzen. Der in Abb. 3 angedeutete Pfeil soll hierauf verweisen.

Der „Idealtypische Lehrende“ ist in unserer Typisierung in der rechten Spalte – also als Trendsetter – zu erkennen. Idealtypisch subsumiert der Trendsetter jeweils die Positionen des idealtypischen (hochqualifizierten, hochmotivierten) Theoretikers, Praktikers, Didaktikers und Organisationsentwicklers und hat damit alle Perspektiven und Spezifika berücksichtigt. Diesem „Allrounder“ gelingt deshalb am ehesten die Umsetzung des Lernfeldkonzeptes.

3 Anregungen und Empfehlungen

Mit der selbstbestimmten Einordnung der Lehrkräfte in die Matrix ist den Lehrenden die Möglichkeit gegeben, ihre eigene Position zu bestimmen und ihre spezifische Blickrichtung zu reflektieren. Auf dieser Grundlage sollte es möglich sein, die im folgenden angebotenen Implementierungshilfen typenspezifisch zu nutzen. Um die für eine erfolgreiche Lernfeldumsetzung erforderliche Teambildung im Kollegium zu stützen, kann die eigene Standortbestimmung zur Konsensbildung für Implementierungsstrategien beitragen.

3.1 Typenspezifische Anregungen und Empfehlungen

Den Mitgliedern einer Fachkonferenz/Bildungsgangkonferenz obliegt es, die Rahmenlehrpläne unter den Bedingungen der Schule organisatorisch zu rahmen und durch Lernsituationen zu konkretisieren. Hierbei stehen die Mitglieder der Fachkonferenzen/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. Die folgenden Empfehlungen bündeln eine Auswahl von Leitfragen zum Transformationsprozess Handlungsfeld – Lernfeld – Lernsituation aus einem Planungsansatz ‚Konstruieren von Lernfeldern‘, der als Handreichung für Rahmenlehrplanausschüsse und Bildungsgangkonferenzen in technischen Berufsfeldern erarbeitet worden ist (BADER, 2000).

Bei dem Planungsansatz handelt es sich um eine Modellierung des „Konstruktionsprozesses“ von Lernfeldern durch Rahmenlehrplanausschüsse sowie der Konkretisierung der Lernfelder durch Lernsituationen in Arbeitsgruppen der Schulen. Dieser Modellierung zu grunde liegen zum einen Strukturmerkmale des Lernfeldkonzeptes, zum anderen diskursiv aufgearbeitete Dokumentationen und Beobachtungen aus mehreren länderübergreifenden Einführungsseminaren der KMK für zukünftige Mitglieder von Rahmenlehrplanausschüssen mehrerer, sehr

unterschiedlicher Berufsfelder sowie aus zahlreichen Workshops im Rahmen des Modellversuches SELUBA. Im Sinne einer Handreichung ist die Modellierung so angelegt, dass sie in acht curricularen Schritten Leitfragen zur Analyse und Reflexion der „Konstrukteure“ auf dem gedanklichen Weg vom beruflichen Handeln zu Lernsituationen enthält.

Aus dem Arrangement von curricularen Schritten und Leitfragen werden im folgenden diejenigen extrahiert, die nach unserer Einschätzung als Anregungen und Empfehlungen jeweils für „Theoretiker“, „Praktiker“, „Didaktiker“ und „Organisationsentwickler“ hilfreich sein könnten.

Ergänzend zu diesen typenspezifischen Anregungen und Empfehlungen werden abschließend solche angeboten, von denen wir hoffen, dass sie alle Lehrenden in ihrer konkreten Arbeit an und mit Lernfeldern unterstützen.

3.1.1 Anregungen und Empfehlungen für Theoretiker

Planung und Arbeitsweise bei der konkretisierenden Ausgestaltung der Lernfelder können sich an folgenden Leitfragen orientieren, die besonders auf den Berufsbezug der Lernfelder und Lernsituationen gerichtet sind:

Erfassen des Zusammenhangs zwischen dem Beruf und Arbeitsprozessen

- In welcher Phase der Ablaufstruktur eines sozio-technischen Handlungssystems sind die Tätigkeiten des Berufs überwiegend angesiedelt (z. B. Planung, Entwicklung, Fertigung, ... Recycling)?
- Lassen sich für den Beruf charakteristische Arbeitsprozesse beschreiben, die einzelne Phasen des gesamten Arbeitsprozesses (z. B. Fertigung, Verteilung) konkreter untersetzen (z. B. spezielle Montageprozesse)?

Erfassen der Ausbildungsbedingungen im Beruf

- Sind für den Beruf regionale Besonderheiten zu beachten (z. B. Vernetzung mit regionalen Wirtschaftszentren, quantitative Verdichtung in einzelnen Regionen)?
- Wie ist die Allokation durch die Ausbildung einzuschätzen? (Ausbildungsabbrüche, Wechsel in andere Berufe nach der Ausbildung, Verbleib im Ausbildungsbetrieb, Übernahmechancen, Übergang zu weiterführenden Ausbildungen)?

Erfassen von Handlungsfeldern

- Welche Handlungsfelder charakterisieren den Beruf, und 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? Welche Handlungsfelder können unberücksichtigt bleiben?

Beschreiben einzelner Handlungsfelder

- 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?

Anregungen:

- Sichten von Ordnungsmitteln (Ausbildungsordnung, Ausbildungsberufsbild),

- Berufsbeschreibungen (z. B. Blätter zur Berufskunde, Informationen von Unternehmen ...);
- Besichtigung von Unternehmen;
 - Sichten der Berufsbildungsberichte und weiterer einschlägiger Informationen des Bundesinstituts für Berufsbildung;
 - Sichten der Informationen der Berufsberatung;
 - Befragung von Experten.

3.1.2 Anregungen und Empfehlungen für Praktiker

Planung und Arbeitsweise bei der konkretisierenden Ausgestaltung der Lernfelder können sich an folgenden Leitfragen orientieren:

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

- Welche der erfassten Handlungsfelder sind nach Maßgabe der Grobkriterien 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)?

Transformieren der ausgewählten Handlungsfelder zu einem Arrangement von Lernfeldern

- 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?
- Ist die in den Handlungsfeldern anzutreffende Ebene der theoretischen Fundierung der Berufstätigkeiten (Alltagserfahrung, Werkstatterfahrung, Modellbildung, Theoriebildung) angemessen oder sollte sie unter Berücksichtigung der Voraussetzungen der Lernenden gesenkt oder auch angehoben werden? (Theoriebezug)
- 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)?

Ausgestalten und Formulieren der einzelnen Lernfelder (nach den Vorgaben der KMK-Handreichung)

- Welche Kompetenzen (in den Dimensionen von Fach-, Human- und Sozialkompetenz) sollen in diesem Lernfeld besonders entwickelt werden?
- Auf welcher Ebene der theoretischen Fundierung (Alltagserfahrung, Werkstatterfahrung, Modellbildung, Theoriebildung) sollten die anzustrebenden Kompetenzen unter Berücksichtigung der Voraussetzungen der Lernenden angesiedelt werden? (Theoriebezug)
- 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)?

Anregungen:

- Herausarbeiten des Bildungsauftrages der Berufsschule
- Didaktisierung von Handlungsfeldern durch Reduktion und Theorieanreicherung
- Analysieren von Lebenssituationen der Auszubildenden
- Akzentuieren von lernfeldrelevanten fachwissenschaftlichen Inhalten
- Herausarbeiten von Strukturbildungen

3.1.3 Anregungen und Empfehlungen für Didaktiker

Planung und Arbeitsweise bei der konkretisierenden Ausgestaltung der Lernfelder können sich an folgenden Leitfragen orientieren:

- Welche Kompetenzen müssen weiterentwickelt werden, um sowohl Theorie- als auch Praxisreflexion zu sichern?
- Welche Erfahrungen aus der Praxis können wie in den Unterrichtsprozess einfließen?
- Wie lässt sich eine Vernetzung der Lernfelder/Lernsituationen unter schulorganisatorischen Rahmenbedingungen erreichen?
- Welche Organisationsstruktur erscheint für Teambildungs- und Teamfindungsprozesse geeignet?

Anregungen:

- Einrichten fester Teamarbeitszeiten für Teambesprechungen im Stundenplan (Anregung aus dem Modellversuch SELUBA)

3.1.4 Anregungen und Empfehlungen für Organisationsentwickler

Planung und Arbeitsweise bei der konkretisierenden Ausgestaltung der Lernfelder können sich an folgenden Leitfragen orientieren:

- Wo kann und muss externe Unterstützung von Experten eingeholt und didaktisch sinnvoll in Lernfelder bzw. Lernsituationen integriert werden?
- Mit welchen organisatorischen Maßnahmen lässt sich Lernortkooperation entwickeln und pflegen?
- Welche fachlichen, sozialen und kommunikativen Kompetenzen müssen weiterentwickelt werden, um Teamarbeit fachwissenschaftlich fundiert und praxisbezogen zu gestalten?
- Welche konzeptionellen Freiräume müssen den Lehrenden gegeben werden, um didaktische Konzepte differenziert realisieren zu können?
- Wie gelingt eine Unterstützung einer innerschulischen Organisationsentwicklung durch Supervision?
- Welche Konzepte können herangezogen werden, um „teamunwillige Kollegen“ zu motivieren?
- Wie wird eine Ausgrenzung von Kollegen vermieden, die nicht in Teams arbeiten wollen und können?
- Welche Unterstützung kann extern für neue Aufgaben (z. B. Budgetierung) herangezogen werden?

Anregungen:

- Nutzen von Erfahrungen mit der Organisationsentwicklung an Schulen (Anregungen aus dem Modellversuch SELUBA)

3.2 Allgemeine Anregungen und Empfehlungen

Unabhängig von individuellen und institutionellen Zugängen zur Umsetzungsarbeit haben sich für das Ausgestalten und Formulieren von Lernsituationen durch Konkretisieren der Lernfelder unter Orientierung an den Handlungsfeldern folgende Leitfragen bewährt:

Auffinden und Analysieren von Lernsituationen

- Durch welche Lernsituationen kann ein bestimmtes Lernfeld konkretisiert werden?
- Auf welchen größeren Arbeitsprozess und auf welche Teilprozesse bezieht sich das Arrangement von Lernsituationen? In welcher Weise sind die Lernsituationen innerhalb des Lernfeldes aufeinander bezogen?
- Stellen die Lernsituationen vollständige Handlungen (Planen, Durchführen, Kontrollieren) dar?
- Knüpfen die Lernsituationen an berufliche und außerberufliche Erfahrungen der Lernenden an (Gegenwartsbedeutung)?
- Sind unterschiedliche Zugangs- und Darstellungsformen zur Differenzierung innerhalb der Lernsituation möglich?
- Fördern die didaktischen Konzeptionen der Lernsituationen selbstständiges Lernen?
- Sind Lernsituationen für Differenzierungen (z. B. in Bezug auf Betriebsspezifika) offen?
- Müssen für bestimmte Lernsituationen bestimmte Lernvoraussetzungen sichergestellt werden, wie sind diese gegebenenfalls zu realisieren?

Ausgestalten von Lernsituationen

- 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 Ebene der theoretischen Fundierung (Alltagserfahrung, Werkstatterfahrung, Modellbildung, Theoriebildung) 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?
- 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?
- Welche (technik-) oder berufsspezifische Methoden kommen in den Lernsituationen zum Tragen?

Organisation und Rahmenbedingungen

- Sind die erforderlichen Medien und Fachräume vorhanden, um für die Lernsituationen förderliche Rahmenbedingungen schaffen zu können?

- Welcher zeitliche Umfang ist für die einzelnen Lernsituationen angemessen?
- Durch welche Formen der Lernortkooperation (Absprachen mit Betrieben, gemeinsame Projektplanung oder -durchführung ...) lassen sich gute Rahmenbedingungen erreichen?
- Unterstützt die Gestaltung der Lernsituationen Phasen der (metakommunikativen und metakognitiven) Reflexion der Arbeits- und Lernprozesse?

Überprüfen des Lernerfolgs in den gefundenen Lernsituationen

- 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?

Anregungen:

- Erarbeiten von Beispiellernsituationen.

Literatur

- Bader, Reinhard/ Schäfer, Bettina (1998): Lernfelder gestalten. Vom komplexen Handlungsfeld zur didaktisch strukturierten Lernsituation. In: Die berufsbildende Schule 50 (1998) 7-8, S. 229-234
- Bader, Reinhard (2000): Konstruieren von Lernfeldern – eine Handreichung für Rahmenlehrplanausschüsse und Bildungsgangkonferenzen in technischen Berufsfeldern. In: Bader/Sloane: Lernen in Lernfeldern – Theoretische Analysen und Gestaltungsansätze zum Lernfeldkonzept, Eusl, Markt Schwaben 2000, S. 33-50; variierte Fassung: www.seluba.de/Materialien
- Buschfeld, Detlef/ Twardy, Martin (1997): Fächerübergreifender Unterricht in Lernfeldern – neue Rahmenbedingungen für didaktische Innovationen? In: Euler, D./ Sloane, P.F.E. (Hrsg.): Duales System im Umbruch. Pfaffenweiler, 1997, S. 143-159
- KMK (1999): 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
- Kremer, H.- Hugo/ Sloane, Peter F.E. (2000): Lehrerrolle und Lernfeldkonzept. In: Reinisch, H., Bader, R. & Straka, G. A. (Hrsg.): Modernisierung der Berufsbildung in Europa, Leske + Budrich, Opladen 2001, S. 97–106
- Müller, Martina (2000): SELUBA – ein Modellversuch zur Implementation und Evaluation des Lernfeld-Konzepts. In: Reinisch, H., Bader, R. & Straka, G. A. (Hrsg.): Modernisierung der Berufsbildung in Europa, Leske + Budrich, Opladen 2001, S. 87–96
- Müller, Martina/ Zöllner, A. (1999): Auf dem Weg zur theoretischen Fundierung des Lernfeldkonzepts. In: Die berufsbildende Schule 52 (2000) 2, S. 62-65
- Sloane, Peter F.E. (2000): Lernfelder und Unterrichtsgestaltung. In: Die berufsbildende Schule 52 (2000) 3, S. 79-85