

# Editorial

PETER F. E. SLOANE

## **Bildungsgangarbeit in beruflichen Schulen – ein didaktischer Geschäftsprozess?**

### **Didaktische Wertschöpfungsketten?**

Schulen bzw. pädagogische Arbeiten allgemein mit betriebswirtschaftlichen oder speziell organisationstheoretischen Modellen zu erklären, führt sehr schnell gerade ‚unter Pädagogen‘ zu empörten Klarstellungen. Als ich vor einigen Jahren in einem Beitrag zur schulnahen Curriculumentwicklung auf die Notwendigkeit eines Bildungsmanagements hinwies (SLOANE 2003), wurde ich von HOLGER REINISCH (2003) darauf aufmerksam gemacht, dass damit eine organisationale, nicht aber eine didaktische oder gar bildungstheoretische Betrachtung schulischer Prozesse vorgenommen würde.

Vielleicht wäre es aber trotzdem interessant, schulische Prozesse organisational zu denken und dies auch als didaktische Arbeit zu begreifen, um daraus Bildungsgangarbeit als didaktischen Geschäftsprozess i. S. einer Wertschöpfungskette zu entwickeln.

### **Bildungsgangarbeit: Vom Lehrplan zum Unterricht**

Die pädagogische Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern wird sehr häufig verkürzend auf die Vorbereitung und Planung einzelner Unterrichtsstunden bezogen. Dies kann dazu führen, dass *zum einen* der notwendige Blick auf die Kompetenzentwicklung der Schüler verengt und eine Segmentierung der didaktischen Arbeit vorgenommen wird, denn die Förderung des Lernenden ist weniger eine Frage einzelner Unterrichtsstunden, sondern vielmehr davon abhängig, wie eine Sequenz von Lernangeboten über einen Zeitraum systematisch aufgebaut wird. *Zum anderen* kann diese Verengung den Blick für den Gesamtarbeitsprozess des Lehrers verschleiern. Viele Forschungs- und Entwicklungsarbeiten der letzten Jahre sind immer wieder an den Punkt gekommen, dass es dringend notwendig sei, genauer in den Blick zu nehmen, welche didaktischen, pädagogischen und organisatorischen Arbeiten Lehrkräfte übernehmen müssen. Dabei ist es schon Bestandteil der Problematik, dass geklärt werden muss, um welche Arbeiten es sich hierbei im Einzelnen handelt.

Im Folgenden soll dieser Frage nachgegangen werden. Es soll dabei v. a. aufgezeigt werden, dass es erforderlich ist, von innerschulischen Arbeitsprozessen

auszugehen, die von Lehrerteams bewältigt werden müssen. Dabei wird als neuer Fokus der Bildungsgang als organisatorische Einheit, die mit der Konzeption, Implementation und Evaluation eines Ausbildungsganges betraut ist, in den Blick genommen.

„Bildungsgangarbeit“ bezieht sich hier auf die didaktisch-organisatorische Gestaltung von Bildungsgängen. Es soll damit zum Ausdruck gebracht werden, dass sich die pädagogische Arbeit nicht in der Planung, Durchführung und Evaluation von einzelnen Unterrichtsstunden erschöpft, sondern dass es erforderlich ist, Lehr-/Lernsequenzen in einem längeren Zeitzusammenhang konzeptionell zu entwickeln, umzusetzen und zu evaluieren. Dies ist mehr als eine zeitliche Ausdehnung:

Es geht darum, dass Lehrkräfte

- eine Analyse des Lehrplans vornehmen müssen (curriculare Analyse),
- eine didaktische Jahresplanung erarbeiten,
- den Lerngegenstand modellieren und sequenzieren,
- komplexe Lehr-/Lernarrangements entwickeln und
- Evaluationsverfahren einsetzen, um sowohl die individuelle Kompetenzentwicklung der Lernenden als auch den Erfolg der durchgeführten Maßnahmen festzustellen.

Diese Arbeiten wären in einem Bildungsgangkonzept zu begründen:

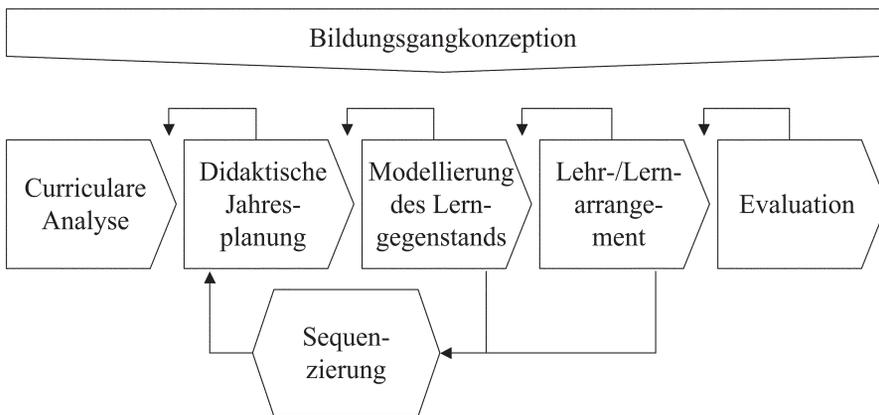


Abbildung 1: Bildungsgangarbeit als Prozessmodell

Die Abbildung zeigt bereits, dass es sich bei der Bildungsgangarbeit um ein Prozessmodell handelt, in dem einzelne Arbeitsphasen festgelegt werden. Diese Phasen sind handlungslogisch sequenziert. Genau genommen wird jedoch von einem hierarchischen und zugleich responsiven Planungsmodell ausgegangen, auf das abschließend kurz eingegangen werden soll. An dieser Stelle sei auf Rückkopplungen zwischen den Phasen hingewiesen. In einer vorausgehenden Phase, z. B. der curricularen Analyse, werden Bedingungen für die nachfolgenden festgelegt, etwa für die Jahresplanung. Zugleich muss konstatiert werden, dass Überlegungen im Rahmen der Jahresplanung wiederum zu einer neuen curricularen Analyse auf-

fordern können, da Grundentscheidungen, die für die Jahresplanung im Rahmen der curricularen Analyse getroffen wurden, revisionsbedürftig erscheinen. Dieselbe Überlegung gilt in Bezug auf die anderen dargestellten Prozesse. Die Komplexität des Planungsprozesses wird deutlich.

### **Bildungsgangkonzeption – Normative Grundpositionen begründen**

Lehrpläne – egal ob es sich um lernfeld- oder fachsystematisch strukturierte handelt – implizieren immer normative Grundpositionen, die in der pädagogischen Arbeit eingenommen resp. vermittelt werden sollen. In den jeweiligen Vorbemerkungen der Lernfeldcurricula ist diesbezüglich einheitlich die Forderung fixiert, dass die berufliche Handlungskompetenz der Lernenden zu fördern sei.

In anderen curricularen Vorgaben, etwa in denen zum beruflichen Gymnasium, werden hier manchmal gesonderte Texte zu den Zielvorstellungen entwickelt, die z. B. auf den pädagogischen Auftrag des Bildungsganges oder dessen wissenschaftspropädeutische Ausrichtung verweisen. Ohne hier eine Auflistung möglicher Texte vorzunehmen, die normative Vorgaben für einen Bildungsgang implizieren, soll eher vom Grundsatz her festgestellt werden, dass es bei der Entwicklung eines schulischen Bildungsganges eben nicht ausreicht, lediglich die Kernaussagen eines Curriculums, z. B. einzelne Lernfelder bei Lernfeldlehrplänen oder Themenkreise bei fachlichen Lehrplänen zusammenzustellen. Vielmehr ist es erforderlich, dass die relevanten Texte insgesamt ‚gefunden‘, d. h. berücksichtigt und ausgewertet werden.

In diesem Zusammenhang müssen dann *Positionsbestimmungen* vorgenommen werden, etwa hinsichtlich der lerntheoretischen Annahmen, aber auch hinsichtlich der Leitideen des Bildungsganges. Solche Überlegungen beziehen sich beispielsweise auf die Frage nach der genauen Ausdifferenzierung eines Leitziels wie ‚berufliche Handlungskompetenz‘. Dabei käme es dann darauf an, Teilkompetenzen wie Methodenkompetenz, Sozialkompetenz, Sprachkompetenz genauer zu fassen und deren Bedeutung für den Bildungsgang zu erarbeiten. Dies ist kein Sprachspiel, sondern hat bei ernsthafter konzeptioneller Arbeit weit reichende Konsequenzen für die pädagogische Arbeit. So muss sich eine Lehrkräftegruppe, die einen Bildungsgang gemeinsam betreut, schon darüber verständigen, wie sie ein Konzept wie Sozialkompetenz oder Methodenkompetenz operationalisiert und welche Konsequenzen sich beispielsweise daraus für die Unterrichtsgestaltung allgemein ergeben. Dies ist im Übrigen nicht nur eine nominaldefinitorische Festlegung. Genau genommen muss die Lehrergemeinschaft auch entscheiden, wie sie ein Konstrukt wie z. B. das der beruflichen Handlungskompetenz strukturieren und empirisch messen möchte.

Diese Überlegungen verweisen auf *konzeptionelle Anforderungen an Lehrkräfte*. M. E. sind die hiermit verbundenen Anforderungen noch nicht ausreichend untersucht worden: So verfügen wir allenfalls über punktuelle Erfahrungen mit ‚Defiziten‘ in diesem Bereich, die sich immer dann besonders zeigen, wenn in Forschungs- und Entwicklungskooperationen mit beruflichen Schulen bzw. mit Lehrkräften diese aufgefordert sind, konzeptionelle Beiträge zu leisten. Zugespielt formuliert: In solchen Arbeitszusammenhängen zeigen sich immer Probleme in der eigenständigen Entwicklung von Texten, was möglicherweise auch ein Problem der Reflexion von Alltagserfahrungen impliziert.

Insgesamt sind Lehrkräfte aufgefordert, die normativen Grundlagen des Bildungsganges aufzuarbeiten und auf dieser Grundlage ein schulspezifisches Konzept zu generieren. Hier werden konzeptionelle Kompetenzen auf Seiten der Lehrer und Lehrerinnen gefordert.

### Curriculare Analyse – Wissen situieren

Curriculare Analysen führen, wie LOTHAR REETZ (2000, 1984, 1976) mehrfach gezeigt hat, zu Entscheidungen über die Auswahl und Anordnung von Lerninhalten und -zielen (vgl. auch TENORTH 2000). Diese Entscheidungen gründen auf Prinzipien. Er nennt hier das *Wissenschaftsprinzip*, das *Situationsprinzip* und das *Persönlichkeitsprinzip*. Letztlich geht es darum, in welchem Verhältnis fachliche (systematische) und berufliche (kasuistische) Strukturen zueinander positioniert werden, wobei die konkrete Beziehung immer begründet ist durch eine Einschätzung der personalen Dispositionen der Lernenden durch die Lehrenden. So ist auch die Bandbreite zwischen fachlichen Lehrplänen auf der einen und lernfeldstrukturierten auf der anderen Seite eigentlich kein Ausschlussgedanke des einen auf Kosten des anderen Prinzips, sondern in erster Linie eine Frage der curricularen Festlegung. Während fachliche Lehrpläne von der Fachsystematik her begründet sind und zur Sachanalyse auffordern, also dazu, das Fachwissen in einen Anwendungszusammenhang zu stellen, werden in Lernfeldlehrplänen Anwendungssituationen definiert, denen dann wiederum Inhalte zugeordnet werden müssen. Hier stellt sich dann die Frage nach der Relevanz eines fachlichen Zusammenhangs für eine gegebene Anwendungssituation.

Für die curriculare Analyse ergibt sich ausgehend von der jeweils im Lehrplan festgelegten Perspektive – fach- oder situationsnormiert – die Notwendigkeit, den Zusammenhang zwischen Fachlichkeit (Wissenschaftsprinzip) und Anwendung (Situationsprinzip) herzustellen. Fachlichkeit darf dabei nicht verkürzt verstanden werden als Begrifflichkeit (Fachtermini), sondern bezieht sich auf die grundlegenden Verfahren, Konzepte, Modelle usw., die im Fachlichen vorhanden sind. Demgegenüber ist die Situation nicht eine narrative Einheit, sondern ein Bündel von Tätigkeiten und Problemstellungen, die einem beruflichen Bereich (Beruf, Berufsfeld usw.) zugeordnet werden.

Man kann daher die Unterscheidung in Fach und Situation auch interpretieren als *eine* mögliche Relation von *allgemeinen Prinzipien* und *konkreten Anwendungen*. Diese allgemeinere Betrachtung hat den Vorteil, dass damit auch ‚Teilkompetenzen‘ der beruflichen Handlungskompetenz wie Methoden- oder Sozialkompetenz als Relation zwischen einem allgemeinen Prinzip und der Anwendung deutlich werden. So kann man Sozialkompetenz zum einen über entsprechende Situationen beschreiben und zugleich als Disposition kennzeichnen, die in einer bestimmten Situation zur Anwendung kommt. In Situationen wird letztlich performatives Handeln ermöglicht; eine Kompetenz beschreibt eine darauf bezogene allgemeine Fähigkeit. Gleiches gilt für ein Konzept wie selbst reguliertes Lernen. Es kann performativ über Situationsbeschreibungen erfasst werden, daneben aber auch als Kompetenz, die selbst regulierte Handlungen generiert, formuliert werden. Fachliches Wissen und personale Dispositionen wie Selbstlernkompetenz oder Sozialkompetenz sind daher gleichermaßen auf Situationen applizierbar (vgl. SLOANE 2007b). Daneben gibt

es aber auch einen Zusammenhang zwischen Personal- und Wissenschaftsprinzip. TADE TRAMM (2007, S. 124) spricht daher von einem *curricularen Relevanzdreieck*.

Dies ist letztlich eine theoretische Festlegung, die im Rahmen der normativen Grundlagen des Bildungsganges (siehe oben) getroffen werden muss, die auf ein sehr grundsätzliches generatives Verständnis von Kompetenz (Disposition) und Performanz (Handeln) verweist.

Diese Überlegungen haben m. E. auch Konsequenzen für die Curriculumtheorie und für Forschungs- und Entwicklungsarbeiten in diesem Bereich. In den Mittelpunkt der Überlegungen muss dabei die Curriculumrezeption rücken. Entscheidend ist, wie Lehrpläne rezipiert, vor Ort analysiert und wie darauf aufbauend schulische Bildungsgänge entwickelt, umgesetzt und evaluiert werden. Die Entwicklung und Umsetzung von solchen schulnahen Curricula (vgl. SLOANE 2003) ist bisher nicht ausreichend erforscht worden, wengleich es – wie HOLGER REINISCH (2003) ausführt – in der didaktischen Theorie durchaus Anknüpfungspunkte gibt.

### **Didaktische Jahresplanung – Bildungsgangcurricula bestimmen**

Die eher konzeptionellen Überlegungen zum Verhältnis von Anwendung und Wissen, die in der curricularen Analyse leitend sind, werden in der didaktischen Jahresplanung weitergeführt. Die Analyse von beruflichen Anwendungsbezügen (Probleme und Tätigkeiten) auf der einen und fachlich-systematischen Hintergründen auf der anderen Seite muss dabei in Sequenzierungsüberlegungen überführt werden, die in ein Bildungsgangcurriculum münden. Erste Überlegungen müssen vorgenommen werden, in welchem Zusammenhang solche Problem-Tätigkeits-Komplexe zu Fachinhalten stehen und welche Sequenzen zwischen solchen Komplexen und Inhalten im Zeitablauf aufgebaut werden können. Abbildung 2 verdeutlicht dies am Beispiel eines Lernfeldcurriculums in einer auf zwei Lernfelder reduzierten Form.

In der Abbildung wird deutlich, dass der Zusammenhang zwischen den curricularen Einheiten (hier: Lernfelder) herausgearbeitet werden muss. Dabei bietet es sich an, eine erste Konkretisierung des Lerngegenstandes vorzunehmen, damit ein Grundverständnis über die Sequenzierung herausgebildet werden kann.

Die oben bereits erwähnte notwendige Anknüpfung an curriculumtheoretische Überlegungen wird auch hier sichtbar. Es bedarf Untersuchungen über die konkrete Entwicklung von Bildungsgangcurricula.

Genau genommen ist die Präzisierung des Bildungsgangcurriculums nur über eine konkretere Ausgestaltung der Lerngegenstände (Modellierung der Lerngegenstände), z. B. in Form von Lernsituationen, möglich. Aus diesem Grund wurde auch die Sequenzierungsarbeit in Abbildung 1 ‚zwischen‘ den Phasen positioniert.

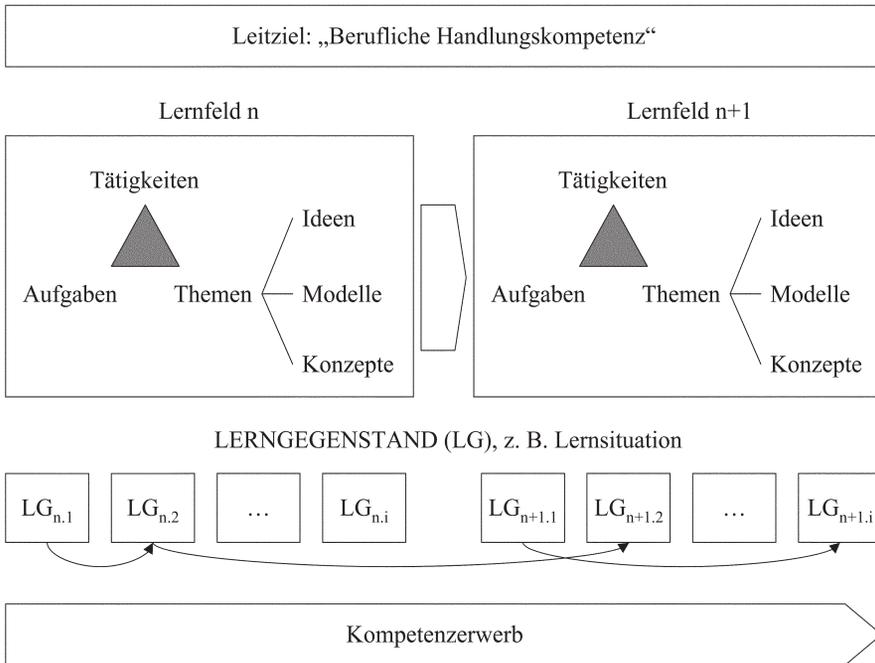


Abbildung 2: Sequenzen in Lehrplänen am Beispiel des Lernfeldcurriculums (modifiziert entnommen: SLOANE 2005, S. 56)

### Die Modellierung von Lerngegenständen – Lernsituationen entwickeln

Lerngegenstände sind gewissermaßen die ‚basalen Einheiten‘ eines Bildungsgangcurriculums. Bei deren Modellierung setzt die Lehrkräftegruppe mit dem Wissenschafts-, dem Situations- und dem Persönlichkeitsprinzip didaktische Prinzipien um, welche schon bei der curricularen Analyse berücksichtigt werden.

Dabei kann m. E. durchaus – und zugleich unabhängig von einem Lernfeldcurriculum – von der Entwicklung von Lernsituationen gesprochen werden. Lernsituationen werden dabei als didaktische Rekonstruktionen beruflicher Tätigkeiten angesehen (vgl. SLOANE 2005), die zum Gegenstand des Lehrens und Lernens gemacht werden. Ein konstitutiver Aspekt ist dabei, dass (fachliches) Wissen situiert wird. Dies ist wiederum die Weiterführung der in der curricularen Analyse begonnenen konzeptionellen Verbindung von Fach- und Anwendungsstruktur.

#### *Lernsituationen als Rekonstruktionen beruflicher Handlungen*

Daher ließe sich nominal definieren: „Lernsituationen“ sind Lerngegenstände, die eine Lernerperspektive aufnehmen und durch die die berufliche Handlungskompetenz der Schüler gefördert werden soll, indem die Lerner dazu aufgefordert werden,

didaktisch aufbereitete berufliche Probleme zu bewältigen und sich auf diese Weise allgemeine fachliche Zusammenhänge erschließen. In Lernsituationen werden fachliche Wissensgebiete in einen Anwendungszusammenhang gestellt, wobei die Prinzipien der didaktischen Reduktion und Transformation zur Anwendung kommen, bei gleichzeitiger Berücksichtigung der fachlichen und zielgruppenspezifischen Adäquatheit.

Lernsituationen zeichnen sich m. E. über zumindest fünf Gestaltungsmerkmale aus (vgl. BUSCHFELD 2003; SLOANE 2003, S. 9; 2005): den Handlungsraum (1), den Handlungsprozess (2), das Handlungsergebnis (3), die (anwendungsbezogenen) Inhalte (4) sowie die Lern- und Arbeitsstrategien (5).

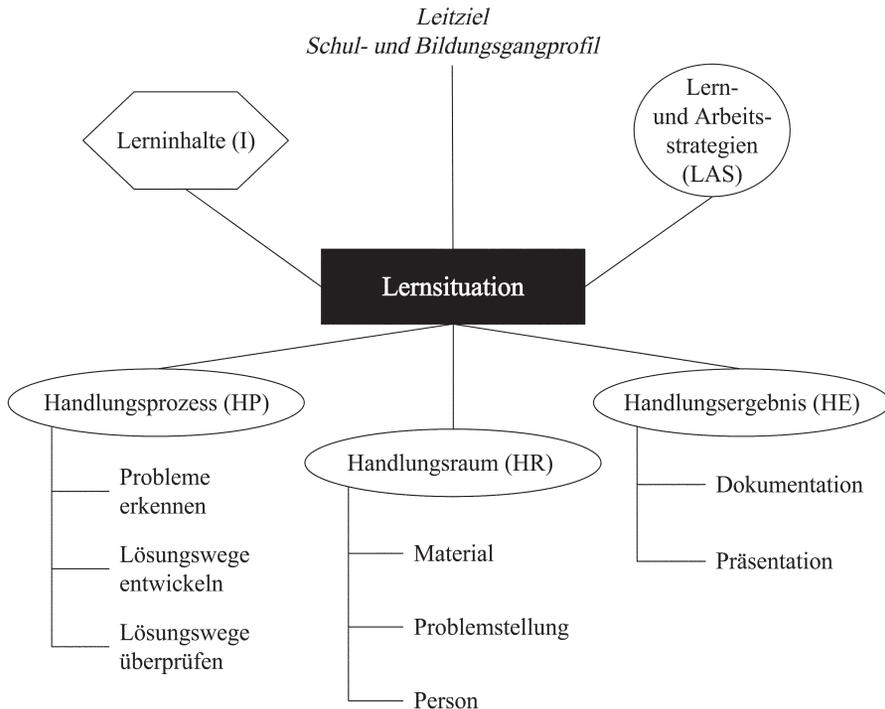


Abbildung 3: Lernsituationen als Lerngegenstände (SLOANE 2005)

Ad (1): Der *Handlungsraum* (synonym: Handlungsrahmen) stellt den Kontext der Problemstellung dar, in dem die Schülerinnen und Schüler ihr fachliches Wissen und Können anwenden sollen. Der Handlungsrahmen ist durch die jeweiligen Bildungsgangteams zu entwickeln. Dabei sind Eckpunkte wie Materialien, Rollendefinitionen, Handlungs- und Entscheidungsspielräume etc. festzulegen.

Ad (2): Durch den *Handlungsprozess* kommt zum Ausdruck, dass die Problemlöseaktivitäten durch die Schülerinnen und Schüler einen vollständigen Handlungsprozess im Sinne von Planung, Durchführung und Kontrolle umfassen sollen.

Ad (3): Das Merkmal *Handlungsergebnis* verweist darauf, dass die Probleme in Lernsituationen mit einer Aufforderung zum Handeln verbunden sein sollen, an dessen Ende ein konkretes Ergebnis im Sinne eines Lernproduktes (z. B. Dokumentation, Konzept, Präsentation etc.) stehen sollte.

Ad (4): (Fachliche) *Inhalte* bilden gewissermaßen den Hintergrund der (beruflichen) Handlungen. In Lernfeldcurricula werden Inhalte nicht fachsystematisch vorgegeben, sondern über die Lernfelder in einen anwendungsbezogenen (sachlogischen) Kontext gestellt. Die Inhalte sind aus diesen curricularen Grundlagen heraus zu präzisieren und über die Merkmale Handlungsrahmen, -prozess und -ergebnis in den einzelnen Lernsituationen zu verankern. Demgegenüber geben fachliche Lehrpläne die Inhalte vor, sodass Lehrkräfte hier deren Situierung im Hinblick auf Lern- bzw. Anwendungssituationen hin vornehmen müssen.

Ad (5) Um die Probleme in Lernsituationen zu lösen, müssen die Schülerinnen und Schüler *Lern- und Arbeitsstrategien* einsetzen. Hier zeigt sich u. a. auch die Wichtigkeit selbst regulierten Lernens. Allerdings kommen diese Strategien nicht nur zum Einsatz, sondern Lern- und Arbeitsstrategien gilt es darüber hinaus und insbesondere über Lernsituationen gezielt zu fördern. Selbst reguliertes Lernen wird damit als Voraussetzung, methodische Figur und gleichsam als Ziel von Unterricht betrachtet (vgl. WEINERT 1982). Wann es welche Lern- und Arbeitsstrategien zu fördern gilt und wann diese zum Einsatz gelangen sollen, ist durch die Bildungsgangteams im Rahmen der didaktischen Jahresplanung zu bestimmen. Die Erfahrungen in einigen Forschungs- und Entwicklungsprojekten (vgl. DILGER, SLOANE UND TIEMEYER 2005 und 2007) lassen es geboten erscheinen, diese Komponenten explizit bei der Modellierung von Lerngegenständen herauszustellen.

### *Gestaltungsprinzipien von Lernsituationen*

Lernsituationen sind Rekonstruktionen von (beruflichen) Handlungsprozessen, in denen zum einen Fachwissen angewandt wird (Applikation), zum anderen sind sie als Lerngegenstände so zu modellieren. Auf diese Weise können dann induktive Lernprozesse ausgelöst werden, die zur Erschließung des Fachwissens beitragen (Generalisierung/Verallgemeinerung). Dies schließt aber nicht aus, dass deduktive Lernprozesse nicht möglich wären. So ist es auch vorstellbar, dass Fachwissen als Orientierungswissen im Unterricht angeboten wird, um darauf aufbauend eine Erprobung dieses Wissens in Lernsituationen (Anwendung/Applikation) zu initiieren.

Auch hier fehlen letztlich differenzierte Untersuchungen. So ergeben sich die ‚Vorschläge‘, ob induktiv oder deduktiv vorgegangen werden muss, immer aus eher allgemeinen lerntheoretischen Positionen heraus. Ich bezweifle letztlich die Allgemeingültigkeit der einen oder anderen Position und vermute, dass hier viel stärker vor dem Hintergrund des didaktischen Implikationszusammenhangs abwägend argumentiert werden muss. Es bedarf weiterer Forschungs- und Entwicklungsaufgaben um mögliche Lernsequenzen hier herauszuarbeiten.

Abbildung 4 verdeutlicht die Zusammenhänge:

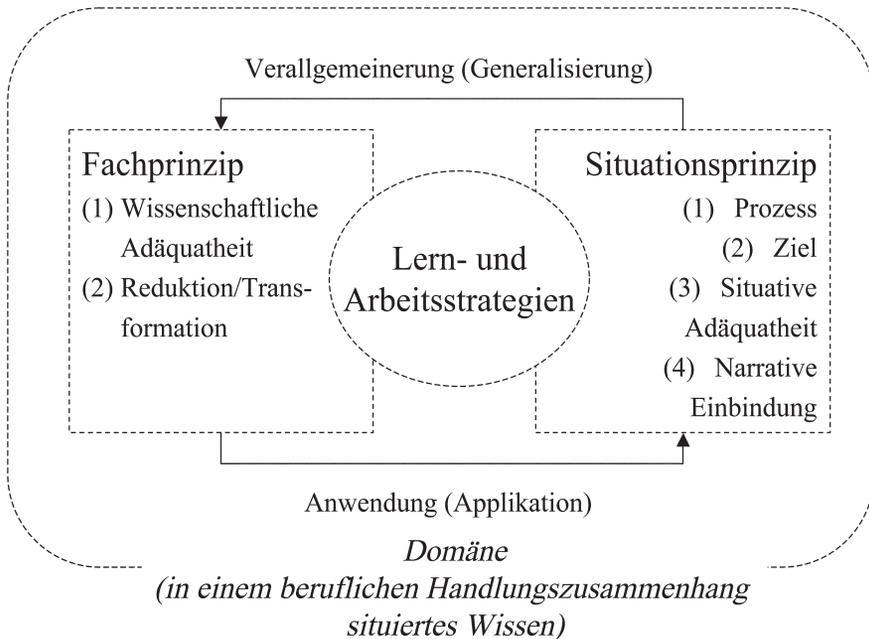


Abbildung 4: Prinzipien zur Gestaltung von Lernsituationen

Die Abbildung zeigt, dass sowohl aus dem Fach- bzw. Wissenschaftsprinzip als auch aus dem Situationsprinzip jeweils Gestaltungsansprüche resultieren. So müssen Lernsituationen fachliche Strukturen richtig abbilden (wissenschaftliche Adäquatheit), zugleich müssen die Regeln der didaktischen Reduktion und Transformation beachtet werden. Die Rekonstruktion der Tätigkeit muss daneben die beruflichen Abläufe und Strukturen richtig erfassen (situative Adäquatheit), in den Erlebens- und Sprachkontext der Lernenden eingepasst sein (narrative Einbindung) und berufliche Prozesse und Zielsetzungen abbilden. Schließlich setzt die Situierung von Wissen in solchen Tätigkeiten auf der einen und die Erschließung von Wissen aus diesen Tätigkeiten auf der anderen Seite voraus, dass Lernende zu einem gewissen Umfang in der Lage sind, *selbst reguliert zu lernen*, was wiederum auf die Fähigkeit verweist, Lern- und Arbeitstechniken Ziel führend einzusetzen. Dies wiederum macht es m. E. erforderlich, in Lernsituationen immer auch den Gesichtspunkt der Anwendung und Vermittlung solcher Selbstlernfähigkeiten und -techniken zu berücksichtigen.

Lernsituationen als didaktische Rekonstruktionen beruflicher Handlungen zu sehen und sie zugleich als Lerngegenstände zu definieren, ist einerseits eine Einengung, andererseits zugleich eine Weiterung. Diese Betrachtungsweise engt die im praktischen Diskurs häufig vorzufindenden Positionen ein, die von Lernsituationen als Unterrichtseinheiten bzw. von einer besonderen didaktischen Konzeption, nämlich dem Lernfeldkonzept, ausgehen. Die Weiterung ergibt sich, weil von einem generellen Zusammenhang zwischen Anwendungs- bzw. Sachbezug auf der einen und systematischem Wissen auf der anderen Seite ausgegangen wird. Bei

der Modellierung von Lerngegenständen (Lernsituationen) werden diese beiden Perspektiven in der beruflichen Bildung (immer) zusammengeführt.

Auch hier sind weitere Forschungs- und Entwicklungsarbeiten notwendig, die zum einen zu einer genaueren Klärung der Konzepte und der hinter einer solchen Begrifflichkeit liegenden theoretischen Positionen beitragen und die zum anderen auch herausarbeiten, wie Lernsituationen zu entwickeln sind. Hier gibt es bisher nur wenige - wie es bei INGBERT VON KNECHT-VON MARTIAL (1986) heißt – *auf Grundlagen-theorien aufbauende Anwendungstheorien* für die Praxis, die handlungsleitend für die praktische Arbeit sein können. Ziel führend wäre hier m. E. auch eine Rückkopplung an Überlegungen zum problemorientierten Lernen (vgl. hier TRAMM 2007) sowie dessen fachdidaktische Rekonstruktion (vgl. BUSCHFELD 2007).

## Sequenzierung – Lernsequenzen unterstützen

### *Sequenzierungsprinzipien*

Geht man von Lernsituationen als basale Einheiten aus, so lassen sich verschiedene Formen der Sequenzierung unterscheiden. Systematisch wären fünf Hauptformen vorstellbar (vgl. SLOANE 2007a):

<i>Sequenzierungsform</i>	<i>Beschreibung</i>
Handlungsraum (HR)	Zwei Lernsituationen werden über eine Weiterführung des Handlungsraums verbunden. Dies kann beispielsweise über eine Fallbearbeitung erfolgen, bei der ein idealtypisches Unternehmen eingeführt wird. → z. B. Erweiterung des Handlungsraums
Handlungsprozess (HP)	Zwei Lernsituationen werden über den Handlungsprozess verbunden, z. B. kann eine Problemstellung einer Lernsituation in einer späteren Lernsituation aufgegriffen werden, Planungsüberlegungen aus einer Lernsituation werden in einer späteren weitergeführt usw. → z. B. Weiterführung, Ausdifferenzierung des Handlungsprozesses → z. B. Verbesserung der Planungsarbeiten
Handlungsergebnis (HE)	Zwei Lernsituationen können dadurch miteinander verbunden werden, dass die in einer Lernsituation erarbeiteten Materialien genutzt werden oder dass auf frühere Präsentationen zurückgegriffen wird. → z. B. Aufgreifen früherer Ergebnisse → z. B. Analyse ‚alter‘ Dokumente
Lerninhalte (LI)	Zwei Lernsituationen können dadurch miteinander verbunden werden, dass bestimmte Inhalte aus einer Lernsituation in einer späteren aufgegriffen und/oder vertieft, weiterentwickelt usw. werden. → z. B. Vertiefung fachlicher Modelle und Konzepte → z. B. Elaboration fachlicher Zusammenhänge

Lern- und Arbeitsstrategien (LAS)	<p>Zwei Lernsituationen können dadurch miteinander verbunden werden, dass bestimmte in einer Lernsituation entwickelte Lern- und Arbeitsstrategien weitergeführt oder neu zur Anwendung gebracht werden.</p> <p>→ z. B. Transfer von Lern- und Arbeitsstrategien → z. B. Übung von Lern- und Arbeitsstrategien</p>
-----------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

### *Phasierung*

Zentrales Anliegen der Sequenzierung ist der Aufbau von Kompetenz. Dies verweist auf die Frage der Phasierung, womit ein Wechsel zwischen kasuistischen und systematischen Lernphasen gemeint ist. Die Auseinandersetzung des Lernenden mit dem Lerngegenstand (mit der Lernsituation) zielt darauf, dass beim Lernenden induktive Prozesse ausgelöst werden. Lehrkräfte sind aufgefordert, diese Prozesse zu unterstützen, denn es kann nicht davon ausgegangen werden, dass Generalisierungen (beim induktiven Vorgehen) oder Anwendungen (beim deduktiven Vorgehen) gleichsam automatisch erfolgen, nur weil Lernsituationen als Lerngegenstände angeboten werden.

So kann eine Generalisierung beispielsweise in den Lernsituationen über die Art der Aufgabenstellung (z. B. über das angestrebte Handlungsergebnis) angeregt werden. Es wäre aber zumindest zu überlegen, ob es nicht daneben auch weiterer Maßnahmen bedarf. Eine solche Maßnahme könnte ein stärker organisatorischer und somit auch sichtbarer Wechsel zwischen den Phasen sein. Umgekehrt wäre es denkbar, bei eher deduktiv angelegten Sequenzen Erkundungsaufträge zu entwickeln, die nach einer Wissensvermittlung durchgeführt werden sollen. Hier wäre dann wiederum zu fragen, wie die Fallbearbeitung dann auf die systematischen Überlegungen zurückgeführt werden kann. Die Fragestellung lautet immer: Wie werden unterschiedliche Phasen des Lernens miteinander verbunden?

Für die Bildungsgangarbeit heißt dies, dass neben den kasuistischen Lernphasen explizit induktive Phasen zur Erarbeitung systematischen Wissens vorgesehen werden müssen. Solche Phasen können bei einem induktiven Ansatz (von der Situation zur Systematik) in Form von Unterrichtsgesprächen, Portfolioarbeit (z. B. halbstrukturierte Portfolios), schriftlichen Aufgaben usw. umgesetzt werden. Die Idee ist dabei, die Reflexion über den (kasuistischen) Lerngegenstand anzustoßen und dies über Mittel der Mäeutik (Unterrichtsgespräch) oder der Vertextlichung (Portfolio, Aufgabenbearbeitung) zu organisieren. Bei einem deduktiven Ansatz (von der Systematik zur Lernsituation) können ebenfalls Unterrichtsgespräche und Portfolioarbeit zur Anwendung gelangen, allerdings mit einer veränderten Zielsetzung, die im ersten Schritt auf die Anwendung des vermittelten Wissens ausgerichtet ist und in einem zweiten Schritt (nach der Anwendung) dann auf einen Rückbezug auf die Systematik zielt.

Neben der Konzeption systematischer Phasen, die auf die jeweiligen Lernsituationen aufsetzen, wäre sinnvollerweise auch zu prüfen, ob nicht begleitende weitere fachvermittelnde Phasen notwendig sind, die – je nach konzeptioneller Vorgabe (induktiv oder deduktiv) – den kasuistischen Phasen vorausgehen und/oder folgen. Dies führt dann zu einer Differenzierung des Bildungsgangcurriculums und zu der Herausarbeitung unterschiedlicher Lern- und Arbeitsphasen im Ausbildungsjahr.

Die nachfolgende Abbildung fasst die Überlegungen zur Sequenzierung/Phasierung zusammen:

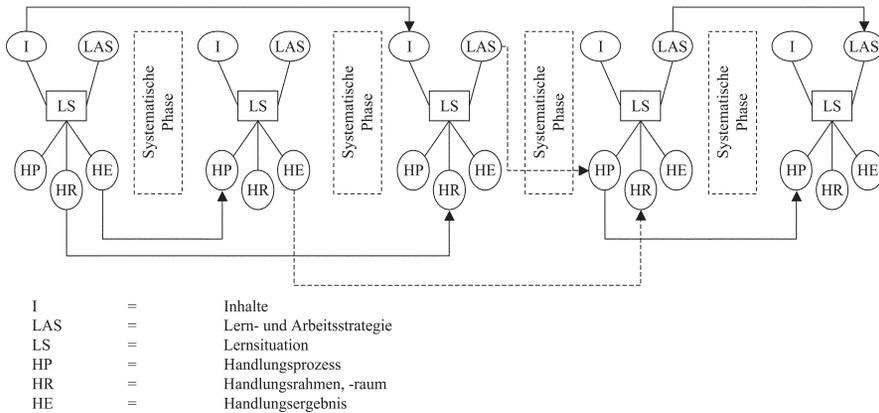


Abbildung 5: Sequenzierung im Bildungsgangcurriculum

Die Überlegungen zu systematischen und kasuistischen Lernphasen knüpfen an durchaus vorhandene Konzepte der Berufs- und Wirtschaftspädagogik an, die sich z. B. in der Gegenüberstellung instruktorischer und konstruktivistischer Lernansätze (vgl. DUBS 2006) zeigen.

Ähnlich fordert TADE TRAMM (2003) die Verknüpfung von situations- und wissenschaftsorientierten Aspekten. Dies geschieht jedoch auf der Ebene der curricularen Analyse, wäre also im Sinn des hier vorgelegten Beitrags auf einer vorlagerten Ebene verankert. So wäre dann zu fragen, ob und wie sich eine solche Analyse in der Phasierung des Unterrichts niederschlägt. Schließlich wäre zu bedenken, dass sich solche Phasenbildungen nicht nur als immanentes Problem in einem schulischen Bildungsgang zeigen, sondern darüber hinaus in der dualen Ausbildung gleichsam als Grundproblematik vorgegeben sind (vgl. KREMER UND SLOANE 2001).

### Maßnahmeentwicklung – komplexe Lehr-/Lernarrangements entwickeln

Lernsituationen werden über konkrete Unterrichtsmaßnahmen didaktisch umgesetzt. Es geht um die Frage, welche Interventionen des Lehrers die Schüler bei der Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand – d. h. der Lernsituation – und bei der Erlangung beruflicher Handlungskompetenz bestmöglich unterstützen. Bei der Maßnahmenentwicklung wird – im Gegensatz zur Entwicklung von Lernsituationen – damit auch die Lehrerperspektive eingenommen.

Für die Umsetzung von Lernsituationen, die genau genommen im Rahmen von Unterrichtsreihen erfolgt, kann wohl auf zum Teil traditionelle didaktische Strukturmodelle zurückgegriffen werden, die zwischen Entscheidungsbereichen wie der Thematik, der Intention, der Methodik und der Medienwahl einerseits und den sozioökonomischen sowie schulorganisatorischen Bedingungsbereichen andererseits unterscheiden. Dies ist in der Praxis etwa in Anlehnung an die Berliner Didaktik der Fall. Allerdings müssen Grundüberlegungen hierzu schon im Rahmen der vorgelegten curricularen Analyse (siehe oben) vorgenommen werden.

Bei der Entwicklung von konkreten Maßnahmen scheint es mir wichtig zu sein, die Forschungs- und Entwicklungsarbeiten zu komplexen Lehr-/Lernarrangements zu berücksichtigen (vgl. ACHTENHAGEN U. A. 1992; ACHTENHAGEN UND JOHN 1992).

Damit wird der Fokus aber nicht auf die Unterrichtsstunde zurückverlagert. Zwar stellt sich nach wie vor die Frage der Unterrichtsplanung, doch zielt Maßnahmeentwicklung auf die systematische Planung von komplexen Lehr-/Lernarrangements, mit denen einzelne Lernsituationen umgesetzt werden. Ergänzend kommen dann Interventionsstrategien hinzu, die der Förderung der induktiven Lernphasen oder flankierender Maßnahmen (z. B. Sprachkurse, Förderunterricht etc.) im Ausbildungsjahr dienen.

## **Evaluation – Erfolge und Maßnahmen prüfen**

Aus Raumgründen kann hier nicht der gesamte Komplex der Evaluation angesprochen werden. Daher sollen nur einige grundsätzliche Anmerkungen gemacht werden:

Es geht um die Installation diagnostischer Arbeitsschritte. So müssen Lehrkräfte die Kompetenzentwicklung ihrer Schüler überprüfen. Nur eine solche Prüfung eröffnet die Möglichkeit, zugleich Aussagen über die Wirkung und Qualität der entwickelten Lernsituationen und Maßnahmen zu treffen.

Dies verweist wiederum auf eine notwendige Lehrerkompetenz: Lehrkräfte werden als experimentell arbeitende Experten benötigt, die Bildungsgangkonzeptionen entwickeln und umsetzen, Curricula analysieren, Bildungsgangcurricula entwerfen, Lerngegenstände modellieren und sequenzieren, Phasierungen vornehmen, Maßnahmen entwickeln und umsetzen usw. Der Erfolg all dieser Arbeitsschritte lässt sich nur über die tatsächliche Kompetenzentwicklung der Lernenden ermitteln. Dies wiederum kann Grundlage für Revisionen in den einzelnen Arbeitsphasen sein.

Die Forderung nach Evaluation in dem oben angedeuteten Sinn verweist auf diagnostische Kompetenzen, über die Lehrkräfte verfügen müssen. Hier zeigen sich Anknüpfungspunkte zur Diskussion um Bildungsstandards. Das Problem ist aber letztlich nicht neu. Spätestens die hier erhobene Forderung nach Evaluation als Bestandteil eines innerschulischen Geschäftsprozesses fordert auf, in den vorgelagerten Phasen konzeptionell genauer zu arbeiten, denn Grundlage einer Evaluation sind tragfähige und überprüfbare Konzepte.

Auch hier sind weitere Entwicklungs- und Forschungsarbeiten notwendig, die insbesondere auf die Entwicklung und Erprobung tragfähiger und im Alltag der pädagogischen Arbeit – schlicht geht es um handhabbare Instrumente – einsetzbarer Verfahren.

## **Bildungsgangarbeit als diskursiver und responsiver Planungsprozess**

Didaktische Planung im Bildungsgang ist responsiv. Es können keine linear angeordneten Teilpläne entwickelt und abgearbeitet werden. Vielmehr gibt es Rückkopplungen zwischen den Teilschritten. Die konkrete Planung ist gewissermaßen immer ein ‚Vor- und Zurückgehen‘ zwischen den Phasen, das zu einer allmählichen Ausgestaltung des Bildungsganges führt.

Die Planung ist zugleich diskursiv. Es gibt keinen archimedischen Punkt, von dem aus die Planung entworfen wird. Vielmehr ist diese Planung ein Austauschprozess zwischen Lehrkräften. Sie müssen sich letztlich auf ein Vorgehen einigen. Die hier vorgestellten Überlegungen zeigen auf, was im Einzelnen zwischen den Akteuren ausgehandelt werden muss.

So gesehen kommt eine Lehrkräftegruppe immer nur zu einem vorläufigen Bildungsgangcurriculum, zu vorläufigen Ideen, wie eine Lernsituation ausgestaltet und eine Sequenz aufgebaut werden kann. Sie wird dieses Konzept überprüfen und Lernerfolge sowie -misserfolge als Indikatoren begreifen müssen, um die vorläufigen Konzepte zu revidieren; dazu bedarf es eines genaueren Wissens, weshalb die Ziele nicht erreicht wurden. Das kann an der Art der Umsetzung liegen, an einer unangemessenen Zielfixierung, an einer suboptimalen Sequenzierung usw.

Kritisch zu fragen wäre dabei, wie Lehrkräfte überhaupt zu brauchbaren Thesen über mögliche Zusammenhänge kommen. Folgt man der Idee, dass dies aufgrund der praktischen Erfahrung im Zusammenhang mit dem vorhandenen Theoriewissen möglich sein sollte, so stellt sich doch vor dem Hintergrund der Erfahrungen in Modellversuchen zumindest die Frage, ob hier nicht flankierende Hilfen nötig sind, da sonst auch die Gefahr einer systematischen Überforderung besteht.

Dies wiederum verweist auf die Notwendigkeit der Implementationsforschung, bei der u. a. auch herausgearbeitet werden muss, unter welchen personalen und organisatorischen Voraussetzungen Lehrerinnen und Lehrer überhaupt in der Lage sind, die hier beschriebenen Arbeiten zu bewältigen. Nach meiner Beobachtung enden sowohl Arbeiten im Rahmen der empirischen Unterrichtsforschung als auch im Rahmen der Modellversuchsforschung jeweils genau ‚vor‘ diesem Schritt der Verstetigung von Arbeitsprozessen.

### **Didaktische Wertschöpfungskette – Prozessbezogenes Bildungsgangmanagement**

Bliebe also zu fragen: Gibt es eine didaktische Wertschöpfungskette? Ich denke ja. Allerdings wurde dabei auch deutlich, dass es nicht um eine lineare Abfolge von in sich geschlossenen Phasen geht, sondern darum, dass Rückkopplungen bestehen.

Es geht um die Entwicklung von Bildungsangeboten. Dabei möchte ich gar nicht den modernistischen Anspruch formulieren, dass hier ein Angebot für einen Kunden gemacht wird. Der Kunde bezahlt i. d. R. die von ihm nachgefragte Leistung. Lerner – auch wenn sich dies in Zeiten der monetären Beteiligung über Gebühren u. ä. verändert – bezahlen nicht wirklich, sondern nehmen ein von der Öffentlichkeit finanziertes Angebot an. Sie sind Klienten der Schule und haben dabei wahrscheinlich nicht nur ein Recht auf das Lernangebot, sondern zugleich auch gegenüber der Öffentlichkeit eine Verpflichtung. Dies wäre aber eine neue Diskussion.

Mir ging es darum zu zeigen, dass es verschiedene ineinander greifende Prozesse gibt, die sich als Geschäftsprozess abbilden lassen. Dabei werden sich wechselseitig bedingende Planungs- und Umsetzungsphasen sichtbar, die von Lehrenden bewältigt werden müssen. Hierauf bezogen zeigen sich zugleich Kompetenzanforderungen, die in den Zwischenüberschriften von mir angedeutet wurden.

## Schlussbemerkung

Für Forschungs- und Entwicklungsarbeiten hat dies insofern Relevanz, als es nicht wirklich zielführend ist, kleine isolierte Einheiten dieses Geschäftsprozesses zu analysieren bzw. für diese Einheiten Produkte, Konzepte usw. zu entwickeln, wenn es nicht gleichzeitig gelingt, sowohl die Analyseergebnisse als auch die Produkte in einen solchen Geschäftsprozess einzubinden und zu verankern. Dabei ist zugleich deutlich geworden, dass es in den einzelnen Phasen großen Forschungs- und Entwicklungsbedarf gibt.

Dies heißt im Übrigen nicht, dass keine Teilanalysen erforderlich sind. Gerade wegen der Komplexität des Gesamtprozesses kann es sinnvoll sein, einzelne Aspekte, die sich in den obigen Ausführungen andeuten, näher zu untersuchen. Allerdings müssen solche Analysen stärker in den Gesamtzusammenhang eingebunden werden. Zugleich zeigt sich, welche Situierung von Theorie geleistet werden muss. Forschungs- und Entwicklungsergebnisse müssen in einem größeren Handlungszusammenhang interpretiert werden.

Dies verdeutlicht auch die zwei Seiten des Problems: Zum einen sind Forschungsergebnisse sehr oft nicht situiert bzw. es wird erwartet, dass eine solche Situierung im Rezeptionsprozess durch die Praxis erfolgen muss. Zum anderen mangelt es in der Praxis nicht nur an dieser Rezeptionsfähigkeit und -bereitschaft, vielmehr existieren die Prozesse gar nicht erst in der Form wie sie hier erörtert worden sind. Dies bedeutet für mich dann aber, dass es Bestandteil der Forschungs- und Entwicklungsarbeit sein muss, solche Prozesse zu entwerfen.

Das Theorieangebot darf nicht nur verstanden werden als Angebot spezieller Erklärungen für einzelne Sachverhalte, sondern muss ein Anwendungswissen i. S. von Gestaltungshinweisen umfassen. In diesem Sinn fehlt eine bildungstheoretisch begründete und didaktisch abgesicherte Gesamtheorie des Bildungsganges, womit ich mich der impliziten Forderung von HOLGER REINISCH (2003) nach Bildungsgangarbeit als „bildungstheoretisch angeleiteter didaktischer Arbeit“ anschließen würde.

## Literaturverzeichnis

- ACHTENHAGEN, F. UND JOHN, E. G. (Hrsg.) (1992): Mehrdimensionale Lehr-Lern-Arrangements - Innovationen in der Kaufmännischen Aus- und Weiterbildung. Wiesbaden 1992.
- ACHTENHAGEN, F., TRAMM, T., PREISS, P., SEEMANN-WEYMAR, H., JOHN, E. G. UND SCHUNCK, A. (1992): Lernhandeln in komplexen Situationen - Neue Konzepte der betriebswirtschaftlichen Ausbildung. Wiesbaden 1992.
- BUSCHFELD, D. (2003): Draußen vom Lernfeld komm' ich her ...? Plädoyer für einen alltäglichen Umgang mit Lernsituationen. In: Online: [http://www.bwpat.de/ausgabe4/buschfeld\\_bwpat4.shtml](http://www.bwpat.de/ausgabe4/buschfeld_bwpat4.shtml). Stand: August 2007.
- BUSCHFELD, D. (2007): Kann Selbständig-Probleme-Lösen gelehrt werden? In: HORST, F.-W.; SCHMITTER, J. und TÖLLE, J. (Hrsg.): Wie MOSEL Probleme löst. Band 1: Lernarrangements wirksam gestalten. Band 1, Paderborn 2007, S. 139 – 158.
- DILGER, B., SLOANE, P. F. E. UND TIEMEYER, E. (Hrsg.) (2005): Selbstreguliertes Lernen in Lernfeldern. Band I: Konzepte, Positionen und Projekte im Bildungsgang Einzelhandel. Paderborn 2005.

- DILGER, B., SLOANE, P. F. E. UND TIEMEYER, E. (Hrsg.) (2007): *Selbstreguliertes Lernen in Lernfeldern. Band II: Konzepte und Module zur Lehrkräfteentwicklung*. Paderborn 2007.
- DUBS, R. (2006): *Instruktive oder konstruktive Unterrichtsansätze in der ökonomischen Bildung?* Sowi-online journal.de: [http://www.sowi-online.de/journal/2004-2/unterrichts-ansaezte\\_dubs.htm](http://www.sowi-online.de/journal/2004-2/unterrichts-ansaezte_dubs.htm). Stand: August 2007.
- KREMER, H.-H. UND SLOANE, P. F. E. (2001): *Lernfelder implementieren. Zur Entwicklung und Gestaltung fächer- und lernortübergreifender Lehr-/Lernarrangements im Lernfeldkonzept*. Paderborn 2001.
- KNECHT-VON MARTIAL, I. (1986): *Theorie allgemeindidaktischer Modelle*. Köln und Wien 1986.
- REETZ, L. (1976): *Beruf und Wissenschaft als organisierende Prinzipien des Wirtschaftslehrecurrículums*. In: *Die Deutsche Berufs- und Fachschule*, 12/72 (1976), S. 881 – 911.
- REETZ, L. (1984): *Wirtschaftsdidaktik*. Bad Heilbrunn 1984.
- REETZ, L. (2000): *Handlung, Wissen und Kompetenz als strukturbildende Merkmale von Lernfeldern*. In: *BADER, R. UND SLOANE, P. F. E. (Hrsg.): Lernen in Lernfeldern. Theoretische Analysen und Gestaltungsansätze zum Lernfeldkonzept*. Markt Schwaben 2000, S. 141 – 153.
- REINISCH, H. (2003): *Zu einigen curriculumtheoretischen Implikationen des Lernfeldansatzes – Überlegungen anlässlich der Beiträge von CLEMENT, KREMER, SLOANE und TRAMM in bwp@ Ausgabe 4*. Online: [http://www.bwpat.de/ausgabe4/reinisch\\_bwpat4.shtml](http://www.bwpat.de/ausgabe4/reinisch_bwpat4.shtml). Stand: August 2007.
- SLOANE, P. F. E. (2003): *Schulnahe Curriculumentwicklung*. Online: [http://www.bwpat.de/ausgabe4/sloane\\_bwpat4.shtml](http://www.bwpat.de/ausgabe4/sloane_bwpat4.shtml). Stand: August 2007.
- SLOANE, P. F. E. (2005): *Kompetenzen im Lernfeldansatz der KMK: Eine deutsche Diskussion um kompetenzbasierte Lehrpläne*. In: *H. ERTL UND P. F. E. SLOANE (Hrsg.): Kompetenzerwerb und Kompetenzbegriff in der Berufsbildung im internationaler Perspektive* Paderborn 2005, S. 46 - 60.
- SLOANE, P. F. E. (2007a): *Didaktische Analyse und Planung im Lernfeldkonzept*. Erscheint in: *BONZ, B. (Hrsg.): Didaktik der beruflichen Bildung*. 2. Auflage (im Druck).
- SLOANE, P. F. E. (2007b): *Lern- bzw. Problemsituationen als fachdidaktische Fragestellung*. In: *HORST, F.-W.; SCHMITTER, J. UND TÖLLE, J. (Hrsg.): Wie MOSEL Probleme löst. Band 1: Lernarrangements wirksam gestalten. Band 1*, Paderborn 2007, S. 159 – 196.
- TENORTH, H.-E. (2000): *Kanon: Prinzipien, Selektivität und Willkür. Differenz und Gleichheit in Lehrplänen*. In: *SCHLÖMMERKEMPER, J. (Hrsg.): Differenzen: über die politische und pädagogische Bedeutung von Ungleichheiten im Bildungswesen*. Weinheim, S. 21 – 32.
- TRAMM, T. (2003): *Prozess, System und Systematik als Schlüsselkategorien lernfeldorientierter Curriculumentwicklung*. Online: [http://www.bwpat.de/ausgabe4/tramm\\_bwpat4.shtml](http://www.bwpat.de/ausgabe4/tramm_bwpat4.shtml). Stand: 24. August 2007.
- TRAMM, T. (2007): *Im Lernfeld selbständig Probleme lösen? oder: Von der Unmöglichkeit, sich am eigenen Schopf aus dem Sumpf zu ziehen*. In: *HORST, F.-W.; SCHMITTER, J. UND TÖLLE, J. (Hrsg.): Wie MOSEL Probleme löst. Band 1: Lernarrangements wirksam gestalten. Band 1*, Paderborn 2007, S. 104 – 138.
- WEINERT, F. E. (1982): *Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts*. In *Unterrichtswissenschaft*, 10. Jg., H. 2, S. 99-110.