

Tade Tramm

Kommentierte Kriterien für die Gestaltung von Lernsituationen im Rahmen eines lernfeldorientierten Curriculums im Rahmen des BLK-Modellversuchs CULIK

I. Zur Entstehung und Funktion der Gestaltungskriterien

Im Mittelpunkt des BLK-Modellversuchs Culik stand die Frage, wie die Umsetzung eines lernfeldstrukturierten Curriculums als kooperativer Entwicklungs- und Qualifizierungsprozess unter Nutzung von Computernetzwerken organisiert werden kann. Konstitutiv für dieses Projekt war die intra- und interinstitutionelle Zusammenarbeit bei der Interpretation und Umsetzung des neuen Rahmenlehrplans für Industriekaufleute. Dieser Prozess sollte arbeitsteilig organisiert werden. Dabei war es erklärtes Ziel, dass die Arbeit an den unterschiedlichen Standorten möglichst gut aufeinander abgestimmt werden sollte.

Für diesen Abstimmungsprozess spielte die Vereinbarung gemeinsamer Gestaltungskriterien für die curriculare Entwicklungsarbeit eine wesentliche Rolle. Diese Kriterien wurden auf einer ersten Präsenzveranstaltung aller an Culik beteiligten Lehrkräfte gemeinsam erarbeitet und im Anschluss daran von der Wissenschaftlichen Begleitung ausformuliert und kommentiert. Sie waren das Ergebnis einer intensiven Diskussion und drücken einen breiten Konsens über die theoretische und normative Grundorientierung der Projektarbeit aus. Auch wenn in diesem Text bewusst auf den Ausweis von Literaturbelegen verzichtet wird, ist doch erkennbar, dass die Gestaltungskriterien im Theoriekontext handlungs- und problemorientierten Lernens in komplexen Lehr-Lern-Arrangements stehen, der seit Ende der 1980er Jahre die berufs- und wirtschaftspädagogische Diskussion in Deutschland prägt.

Die Gestaltungskriterien hatten im Verständnis der Modellversuchsbeteiligten nie den Charakter eine Handlungsanweisung, aus der quasi deduktiv die konkrete Curriculumarbeit vor Ort abzuleiten wäre. Tatsächlich haben sich die Entwicklungsarbeiten vor Ort in Abhängigkeit von den jeweiligen institutionellen und personellen Rahmenbedingungen in durchaus unterschiedlicher Weise vollzogen. Die Funktion der Gestaltungskriterien war vielmehr die der Verpflichtung auf eine gemeinsame Grundorientierung und die einer Grundlage für die Reflexion und Justierung der eigenen Arbeit. In diesem Sinne wurden die Gestaltungskriterien sehr eindeutig als hilfreich bewertet, auch wenn sie im konkreten Arbeitsprozess nicht immer explizit präsent gewesen sein mögen.

Bei der nachfolgenden Fassung der Gestaltungskriterien handelt es sich um eine in der Schlussphase des Projekts gemeinsam revidierte Fassung. Diese weicht jedoch substantiell kaum von der Ursprungsversion ab, die weiterhin unter www.culik.de dokumentiert ist. Die Bezüge zur ursprünglichen Kriterienliste sind jeweils in Klammern angegeben, Die Überarbeitung bezieht sich wesentlich auf den Versuch, die Kriterien in Form einer schlüssigen Folge von Aussagen zu sequenzieren und an einigen Stellen das Gemeinte sprachlich besser zu fassen. Ergänzungen finden sich in den Punkten 4 und 5, mit denen der Kompetenzbezug der Curriculumarbeit und die Notwendigkeit einer lernfeldübergreifenden Sicht auf den Kompetenzentwicklungsprozess deutlicher pointiert werden sollen.

II. Zum Verständnis eines handlungs- und problemorientierten Lernens in komplexen Lehr-Lern-Arrangements im Kontext eines Lernfeldcurriculums

1. Ausgangspunkt: Handlungs- und problemorientiertes Lernen (8)

Mit dem Konzept eines handlungsorientierten Unterrichts verbindet sich grundsätzlich die Anforderung, den Unterricht als einen aktiven Konstruktions- bzw. –Rekonstruktionsprozess der Lernenden anzulegen. In diesem Verständnis sind Begriffe, Theorien, Modelle, Normen, berufliche Handlungsstrategien oder Techniken als Lösungen oder Instrumente spezifischer Handlungs- oder Orientierungsprobleme einzuführen.

Das Verständnis dieser Lerninhalte kann nur erreicht werden, wenn sie aus dem Verständnis der jeweils korrespondierenden Probleme oder Aufgabenstellungen heraus erarbeitet werden. In diesem Sinne sollten praxisrelevante Handlungs- oder Orientierungsprobleme (auch z. B. in Form konkreter Arbeitsaufgaben) den Ausgangspunkt des Lernprozesses darstellen.

2. Situiertes Lernen (9)

Die zentrale didaktisch-curriculare Herausforderung besteht darin, Lerngegenstände nicht isoliert oder in ihrer fachsystematischen Ordnung und damit losgelöst aus ihrem jeweiligen pragmatischen Kontext zu präsentieren, sondern sie umgekehrt so in sinnvolle situative Kontexte zu (re)integrieren, dass sie den Lernenden Anlässe zum problemlösenden Lernen bieten, dass sie im Zuge dieses problemlösenden Handelns orientierungs- und handlungsrelevant werden und so von den Lernenden aktiv angeeignet werden können.

3. Komplexe Ausgangssituationen (10)

Die Ausgangspunkte situierten, problemlösenden Lernens sollen komplexe Lehr-Lern-Situationen bilden. Das Attribut der Komplexität verweist dabei auf die Anforderung, den lebensweltlichen Sinngehalt und die wesentlichen strukturellen Zusammenhänge des jeweiligen Lerngegenstandes in der Lernsituation zu repräsentieren. Hierbei wird es sich im Kern um berufliche Orientierungs- oder Handlungszusammenhänge handeln. Zu ergänzen wären diese um gesamtwirtschaftliche Problemzusammenhänge, um Probleme aus der Konsumenten und- Arbeitnehmerperspektive und - bei fortgeschrittenen Lernern – um Probleme auf einer theoretisch-konzeptuellen Ebene (z. B. Grenzen des Homo-Oeconomicus-Modells, Widerspruch zwischen Prozess- und Ressourcenökonomie u. a. m.). Komplexität kann also auf verschiedenen Abstraktionsebenen thematisiert werden.

4. Orientierung in Ausbildung und Beruf (neu aus 8 und 10)

Eine besonders relevante Problemstellung verbindet sich in der Startphase der Berufsausbildung mit der Notwendigkeit für den Auszubildenden, sich in der beruflichen Ausbildungssituation, in den Lernmilieus Betrieb und Schule, im neuen Beruf und den damit verbundenen Erwartungen und Perspektiven zu orientieren. Die Bearbeitung dieses Orientierungsproblems erfordert im Wesentlichen reflexive Lernprozesse, die auf eine bewusste Gestaltung des eigenen Lernprozesses und des individuellen Kompetenzprofils zielen sollten. Dieser reflexive Lernprozess sollte ausbildungsbegleitend angeregt und unterstützt werden, wobei besondere Akzente auf die Übergangsphasen zu setzen sind (Schule - Ausbildung; Ausbildung - Erwerbsarbeit bzw. Weiterbildung).

III. Didaktische Modellierung komplexer Lernumwelten

5. Dimensionen des Kompetenzerwerbs (neu aus 1)

In Bezug auf den Kompetenzerwerb ist es sinnvoll, zwischen operativen Kompetenzen („Können“) einerseits und Orientierungskompetenzen („Verstehen“) andererseits zu unterscheiden. Hinzu treten Aspekte der Motivation, des Wertens und der Einstellungen („Wollen“). Während sich Verstehen und Wollen grundsätzlich eher lernfeldübergreifend entwickeln dürften, lassen sich im Hinblick auf das „Können“ prozessspezifische und prozessübergreifende Fähigkeiten unterscheiden. Bezogen auf prozessübergreifende Kompetenzen muss eine Zielbestimmung lernfeldübergreifend erfolgen und bezogen auf einzelne Lernfelder muss der jeweils spezifische Entwicklungsbeitrag bestimmt werden.

6. Kompetenzorientierte Modellierung arbeitsanaloger Lernumwelten (1)

Für situiertes Lernen spielt die Gestaltung simulativer Lernumwelten eine herausragende Rolle, in denen betriebliche Strukturen und Prozesse modellhaft abgebildet und arbeitsanaloges Lernhandeln ermöglicht werden kann. Solche Modellunternehmen sind keine naturalistischen Abbilder von Unternehmen, sondern didaktische Konstruktionen zum Zwecke des Lernens. Ihre Qualität erweist sich also nicht darin, reale Strukturen und Abläufe möglichst detailgenau nachzubilden, sondern vielmehr darin, ob sie es erlauben, solche Strukturen, Prozesse, Phänomene und Probleme abzubilden, mit denen sich die Lernenden auseinandersetzen sollen und über die sie die angestrebten Kompetenzen erwerben können. Diese Kompetenzen bilden den intentionalthematischen Kern und damit auch das zentrale Qualitätskriterium der Modellierung.

7. Wissensbasis der Kompetenzen identifizieren (2)

Für den Modellierungsprozess wird es wesentlich sein frühzeitig zu klären, welche Fakten, Konzepte (Begriffe, Modelle), Prozeduren und Einstellungen sich die Lernenden aneignen sollen und über welche Probleme oder Aufgabenstellungen diese situativ repräsentiert werden sollen. Wichtig ist hierbei im Sinne exemplarischen Lernens die Konzentration auf solche Elemente der Wissensbasis, die strukturbildend oder zentral für das Verständnis eines Bereiches sind.

8. Zentrale Geschäftsprozesse identifizieren und analysieren (3)

Als grundlegender konzeptueller Rahmen für die Modellierung von (arbeitsanalogen) Lernsituationen sollen Geschäftsprozesse dienen. Geschäftsprozesse sind nicht identisch mit Arbeitsprozessen, sondern integrieren diese in den betrieblichen Gesamtprozess. Es wird erforderlich sein, eine stimmige Systematik von Geschäftsprozessen heranzuziehen bzw. zu entwickeln und diese auch in einen systemischen Zusammenhang zu stellen. Bezogen auf diese Geschäftsprozesse ist dann zu klären, welche Begriffe, Rechtsnormen oder kaufmännischen Verfahrensweisen zum Verständnis und zur Bewältigung dieser Prozesse zu erarbeiten sind und es ist zu klären, in welchen Geschäftsprozessen anhand welcher Probleme übergreifende Kernkonzepte kaufmännischen Handelns und ökonomischen Denkens am besten abzubilden sind.

9. Wertströme abbilden und buchen (13)

Alle betrieblichen Geschäftsprozesse betreffen immer auch den Wertschöpfungsprozess einer Unternehmung und können nicht optimiert werden, ohne dabei den Bezug zur Wertschöpfungsebene herzustellen. Vor diesem Hintergrund sollte die Wertschöpfungsebene bei allen Geschäftsprozessen explizit thematisiert und modelliert werden.

Dies schließt auch die Frage der buchhalterischen Erfassung und Auswirkungen der jeweiligen Transaktionen mit ein, erschöpft sich jedoch nicht mit diesem Aspekt.

10. Volkswirtschaftliche Bezüge herstellen (18)

In allen Lernfeldern sollen auch volkswirtschaftliche Bezüge hergestellt werden. Dies sollte überwiegend aus einer betrieblichen Perspektive im Sinne einer Abklärung gesamtwirtschaftlicher Rahmenbedingungen erfolgen. Darüber hinaus wird es jedoch erforderlich sein, aus einer dezidiert gesamtwirtschaftlichen Fragestellung in die Perspektive, die Fragestellung und Methodologie der VWL einzuführen und in einem abschließenden Schritt die disparaten volkswirtschaftlichen Bezüge zu einer einheitlichen Systematik zusammenzuführen.

11. Verschiedene Modellunternehmen (4)

Es muss nicht durchgängig in allen Lernfeldern mit demselben Modellunternehmen gearbeitet werden. Anzustreben ist allerdings eine begrenzte Anzahl von Modellunternehmen, die sich nach Branche, Betriebsgröße, Rechtsform und anderen Merkmalen unterscheiden und den besonderen Anforderungen der einzelnen Lernfelder angepasst werden können.

IV. Verknüpfung kasuistischen und systematischen Lernens

12. Raum für systematisierende Lernphasen (14)

Im handlungsorientierten Unterricht kommt der *begrifflichen Reflexion und Systematisierung* der Lernerfahrungen eine zentrale Bedeutung zu, um ein Lernen am Modell zu ermöglichen und damit das erworbene Wissen und Können zu verallgemeinern (zu dekontextualisieren) und für andere Zusammenhänge nutzbar zu machen.

13. Systematische Ergänzungen und Erweiterungen ermöglichen (14)

Neben der begrifflichen Reflexion und Systematisierung konkreter, situativer Lernerfahrungen zum Zwecke der Verallgemeinerung, Generalisierung oder Abstraktion wird es auch weitere Phasen vorwiegend begrifflich strukturierten Lernens geben, die der *systematischen Ergänzung, Vervollständigung, Vertiefung oder Ausweitung* der erworbenen Kenntnisse oder Fähigkeiten dienen. In diesen Phasen wird es weder möglich noch notwendig sein, jeden Inhalt aus seinem konkreten Handlungs- oder Problembezug heraus aufzubauen. Wesentlich ist allerdings, dass sich solche Lernphasen an handlungs- und problemorientiert aufgebaute Strukturen anschließen können. Außerdem sollen systematische Ergänzungen und Vertiefungen den Zusammenhang der problemorientierten Erarbeitung grundlegender Strukturen nicht zerreißen, sondern erst im Anschluss hieran in spezifischen Lernphasen erfolgen.

14. Ansteigende Komplexität (11)

Unter lernpsychologischen Gesichtspunkten gilt ein Schwierigkeitsgrad der Lernhandlungen als erstrebenswert, der knapp oberhalb des aktuellen Leistungsstandes der Lernenden liegt. Hieraus ergibt sich die Notwendigkeit, auch das Komplexitätsniveau der Lernsituationen so an die Lernenden anzupassen, dass einerseits die Ganzheitlichkeit und Sinnhaftigkeit des Lerngegenstandes erhalten bleibt und andererseits die Lernenden nicht überfordert werden. Dies verlangt einerseits eine Reduktion von Komplexität (vor allem im Hinblick auf Kompliziertheit, d. h. Differenziertheit und Varietät der Situation) und es bedingt andererseits Lehrstrategien und Lernhilfen, die es den Lernenden selbst ermöglichen, die Komplexität der Situation zu reduzieren.

Im Zuge des Lernprozesses sollte die Komplexität des Lerngegenstandes sukzessive erhöht werden. Dies kann dadurch erfolgen, dass zusätzliche Entscheidungsvariablen und Parameter einbezogen werden oder dadurch, dass die Komplexität der Problemstellungen und Lernaufgaben so erhöht wird, dass die Lernenden zunehmend mehr Aspekte beachten und miteinander verknüpfen müssen.

15. Störungen, Problem- und Gestaltungssituationen modellieren (12)

Im kaufmännischen Bereich bietet es sich hier an, in der Makrosequenzierung von relativ störungsfreien Prozessverläufen auszugehen, dann taktische Anpassungsleistungen einzubeziehen (geringfügige Störungen im Ablauf), dann Anpassungen im Bereich des operativen Managements (Variation der Umweltbedingungen), strategische Entscheidungen in Abstimmung mit anderen Unternehmensbereichen bis hin zu normativen Entscheidungen, die nur aus der Perspektive des Gesamtunternehmens zu treffen sind.

16. Anwenden und Üben integrieren (15)

Phasen der Übung (Anwendung in strukturgleichen Situationen) und des Transfers (Anwendung in strukturell variierenden Situationen) sind in alle Lernarrangements zu integrieren. Erst durch Übung und Transfer erhalten die erworbenen Kompetenzen die notwendige Nachhaltigkeit und Flexibilität.

17. Weitere Fallbeispiele einbeziehen um Transfer zu lernen (6)

Unter dem Aspekt des Transfers ist es wichtig, über das oder die Modellunternehmen hinaus auch weitere konkrete Beispiele einzuführen, auf welche die neu erworbenen Kompetenzen übertragen werden können. Für einen handlungsorientierten, situierten Unterricht, ist das Wechselspiel von Kontextualisierung, Dekontextualisierung (durch begrifflichen Reflexion und Systematisierung) und Rekontextualisierung (anhand ergänzender Modellunternehmen oder Fallbeispiele) von grundlegender Bedeutung.

18. Bezüge zu den Ausbildungsbetrieben herstellen (5)

Bezüge zu den Strukturen und Arbeitsprozessen in den Ausbildungsbetrieben sowie zum spezifischen Erfahrungshintergrund der Berufsschüler sollen insbesondere in den Anwendungs- bzw. Transferphasen hergestellt werden. Dem systematischen und kontinuierlich betriebenen Vergleich von Modellunternehmen und Ausbildungsbetrieb kommt große Bedeutung zu.

19. Prüfungs-Aufgaben einbeziehen (20)

Im Zusammenhang der systematisch-ergänzenden Lernangebote und der Anwendungsaufgaben erscheint es sinnvoll, im Kontext der einzelnen Lernfelder programmierte Prüfungsaufgaben mit einzubeziehen, um die Auszubildenden frühzeitig mit den Besonderheiten dieser Prüfungsform vertraut zu machen und das hierfür charakteristische Definitions- und Merkmalswissen in den Sinnzusammenhang der Lernfelder zu stellen.

20. Aufbau von Methodenkompetenz (16)

Methodische Kompetenzen unterschiedlicher Art (soziale Kompetenzen, Lern-, Arbeits- und Kreativitätstechniken, sprachliche Kompetenzen, DV-Fähigkeiten und kommunikative Kompetenzen) sollen in die Lernfelder integriert werden. Der Erwerb dieser Kompetenzen erfolgt jedoch nicht beiläufig, sondern es ist erforderlich, dass diese Kompetenzen gezielt angebahnt, unterstützt und abgefordert werden. Auch ist zu klären, zu welchem Zeitpunkt welche Fähigkeiten in welcher Weise angebahnt werden sollen. Hier wird es sinnvoll sein, einzelnen Lernfeldern explizit diese Aufgabe zuzu-

ordnen. Voraussetzung dafür wird eine Liste der zu vermittelnden methodischen Kompetenzen sein mit Hinweis auf die Art der Einführung, auf das originär zuständige Lernfeld und auf weitere Lernfelder, die Vertiefungsmöglichkeiten bieten.

21. Projekte vorbereiten und anbahnen (17)

Als eine besondere methodische Kompetenz ist die der Planung, Durchführung und Auswertung von Projekten zu betrachten. In geeignete Lernfelder sind projektartige Arbeitsformen und Projekte mit zunehmender Komplexität und Selbständigkeit zu integrieren. Zugleich müssen die spezifischen methodischen Kompetenzen an geeigneter Stelle (d. h. in einem geeigneten Lernfeld) vermittelt werden.

22. Pflicht- und Profilierungsbereiche unterscheiden (19)

In den einzelnen Lernfeldern sollte zwischen verpflichten Elementen und fakultativen Angeboten zur Vertiefung oder Erweiterung unterschieden werden.

23. Kriterien der Leistungsmessung und –beurteilung festlegen (22)

Für jedes Lernfeld müssen die erwarteten Kompetenzen auch in operationalisierter Weise definiert werden, d. h. es muss angegeben werden, welche Leistungen die Auszubildenden nach Abschluss des Lernfeldes zu erbringen in der Lage sein sollen. Dies sollte sich in der Regel sowohl auf pragmatische Kompetenzen beziehen als auch auf das Verständnis und die Fähigkeit zur Anwendung theoretischer Konzepte oder methodischer Fähigkeiten. Darüber hinaus muss eine solche Operationalisierung der Lernziele auch für prozessübergreifende Kompetenzen erfolgen.