



05.06.2003

Reinhard Bader

## Strategien zur Umsetzung des Lernfeldkonzepts

(Handreichung zum Impulsreferat im Rahmen des Workshops 3 der CULIK-Fachtagung am 12./13.06.2003 an der Universität Hamburg)

### Themenschwerpunkte/Leitfragen:

#### Bereich 1: Umsetzung der Lernfelder in komplexe Lehr-Lern-Arrangements

##### 1) Welche Strategien zur Umsetzung des LF-Konzepts wurden bislang bzw. werden derzeit erprobt?

*These: Eine Erfolg versprechende Strategie besteht darin, in den Schulen Bildungsgangkonferenzen einzurichten, die didaktische Jahresplanungen (Schulcurricula, keinesfalls nur „Stoffverteilungspläne“) entwickeln.*

**Im Modellversuch SELUBA sind Konzepte zur Entwicklung didaktischer Jahresplanungen im Bildungsgang weiter entwickelt worden. Handreichungen liegen vor. Das Instrument „didaktische Jahresplanung“ wird dennoch nicht in allen Schulen hinreichend genutzt.**

*Empfehlung:*

- Erweiterung der Lehrerfortbildung auf Schulebene und überregionaler Ebene im Bereich einer systemischen Beratung.
- Stärkere Verzahnung von Bildungsgangplanungen mit den Schulprogrammen sowie im Rahmen der Schulorganisation insgesamt.

**Teamarbeit bei der Umsetzung des Lernfeld-Konzeptes ist erforderlich und hat sich bewährt. Dennoch sind Teamorganisation, Teamentwicklung, Teamarbeit in vielen Schulen nur ansatzweise ausgeprägt.**

*Empfehlung:*

- Stärkung der Bildungsgangkonferenzen (unter Einbezug der Lehrenden des berufsübergreifenden Bereiches und des Differenzierungsbereiches).
- Einrichtung von Reflexionsseminaren zur Schulkultur (Leitbild, kurz- und mittelfristige Programme...).
- Flexibilisierung des Schulmanagements.

## **2) Welche allgemeine Arbeitsstrategie kann für die Konkretisierung der Lernfelder und die Umsetzung in Lernsituationen empfohlen werden?**

*These: Es kommt darauf an, nicht allein von den in den Rahmenlehrplänen vorliegenden Lernfeldern auszugehen, sondern nach Möglichkeit den Entwicklungsprozess von der Identifizierung der Handlungsfelder bis zur Beschreibung der Lernfelder zu rekonstruieren. (Handreichungen hierzu liegen vor, s. Anhang 1.)*

**Handlungsfelder müssen im Zusammenhang mit Geschäfts- und Arbeitsprozessen identifiziert und beschrieben werden.**

*Empfehlung:*

- *Orientierung an den Ausbildungsordnungen ergänzt um eigene Erfahrungen und Recherchen der Lehrenden*

Bezüge zu CULIK-Kriterien:

1. Zielgeleitete Modellierung
3. Zentrale Geschäftsprozesse identifizieren und analysieren
7. Wissenspool

**Handlungsfelder sind in den Vorgaben für die KMK-Rahmenlehrplanausschüsse vielfach nicht erkennbar. Handlungsfelder sind in manchen Berufen nur kurzlebig.**

*Empfehlung:*

- *Prüfen einschlägiger Fachsystematiken als ergänzende Grundlage für Lernfelder unter den Aspekten: innovativ, grundlegend, exemplarisch*

Bezüge zu CULIK-Kriterien:

10. Komplexe Ausgangssituationen
14. Raum für systematisierende Lernphasen
18. Volkswirtschaftliche Bezüge herstellen

**Lehrende haben Probleme mit der Transformation fachsystematisch geordneter Sachverhalte auf Handlungsanforderungen hin.**(zur Konkretisierung s. Anhang 2).

*Empfehlung:*

- *Erweitertes Selbstverständnis der Fachdidaktiken entwickeln.*
- *Projektseminare, integriert für Studierende, Referendare , Lehrkräfte.*

**In Berufsfeldern/Berufen/Fächern existieren unterschiedliche Einschätzungen zur Bedeutung fachsystematisch erarbeiteter Grundlagen als Voraussetzung für das Lernen in Lernfeldern.**

*Empfehlung:*

- *Akzeptieren einer "didaktischer Pluralität" sowie pragmatischer Lösungen.*

Bezüge zu KULIK-Kriterien:

8. Problemlernen
14. Raum für systematisierende Lernphasen
21. Handlungssituationen durchgängig bearbeiten

## **Bereich 2: Gesamtcurriculum**

**3) Wie kann sichergestellt werden, dass der Zusammenhang zwischen den Lernfeldern im Sinne eines ganzheitlichen Lern- und Entwicklungsprozesses der Schüler gewahrt wird?**

*These: Zusammenhang kann hergestellt werden durch Verortung der Lernfelder in Geschäfts- bzw. Arbeitsprozessen, durch thematische Verknüpfungen, die in den Lernfeldern selbst angelegt sind, durch Bezüge zu Fachsystematiken und nicht zuletzt auch durch Lernfelder übergreifende Projekte.*

Bezüge zu CILIK-Kriterien:

- 3. Zentrale Geschäftsprozesse identifizieren und analysieren
- 13. Wertströme abbilden und buchen
- 17. Projekte vorbereiten und anbahnen

## **Bereich 3: Gestaltungskriterien aus dem CULIK-Kontext**

**6) Welche Eignung sprechen Sie den in CULIK zusammengestellten Gestaltungskriterien zu, im Hinblick auf die Erarbeitung von Lernsituationen?**

*These: Die Kriterien geben sachlich fundierte und praktikable Anregungen für die Gestaltung handlungsorientierter Lehr-Lern-Arrangements. Hilfreich wäre eine weitere Ausdifferenzierung in Bezug einerseits auf Human- und Sozialkompetenz sowie andererseits auf unterschiedliche Ausprägungen von Handlungsorientierung.*

**Eine Förderung der Entwicklung von Human- und Sozialkompetenz ist besonders durch bestimmte Ausprägungen von Handlungsorientierung zu erwarten** (zur Erläuterung und Konkretisierung s. Anhang 3).

**Hinsichtlich der Orientierung der Lerngegenstände an Geschäftsprozessen erscheint besonders relevant das Konzept „Zielgeleitete Modellierung“** (Kriterium 1 in Verbindung mit 3, 4, 5, 7, 13, 18).

**Das Problem der Systematisierung und des Transfers von Wissen wird durch die Kombination von „Dekontextualisierung“ und „Rekontextualisierung“** perspektivenreich angegangen (Kriterien 6, 8, 9, 14, 15 in Verbindung mit 11 und 16).

## Zusammenfassende Empfehlungen

- Bei der Entwicklung der KMK-Rahmenlehrpläne sollte die Konstruktion der Lernfelder grundsätzlich von beruflichen Handlungsfeldern ausgehen. Als weiteres Bezugsfeld sollten jedoch systematisch auch die Fachwissenschaften herangezogen werden, und zwar nicht nur zur inhaltlichen Ausfüllung der aus Handlungsfeldern gewonnenen Lernfelder, sondern darüber hinaus auch zur Identifizierung und Begründung für die Kompetenzentwicklung relevanter Lerninhalte, speziell unter den Aspekten: Innovation, Exemplarik, Fundierung.  
(Makroebene)
- Ausgehend vom Konzept der didaktischen Jahresplanung, sollte im Rahmen der Schulentwicklung ein Netzwerk von Funktionen und Maßnahmen geschaffen bzw. weiter entwickelt werden, in dem die Professionalisierung der Lehrenden insbesondere in Bezug auf curriculare Planungskompetenz unterstützt wird. In Betracht kommen vor allem: ein flexibles Schulmanagement, der Aufbau von Teamarbeitsstrukturen, eine schulnahe Lehrerfortbildung.  
(Mesoebene)
- Bei der Planung von Lehr-Lern-Arrangements sollten die Lehrenden von Lernsituationen ausgehen. Wie hierbei einerseits von den Lernenden selbst organisierte mit stärker lehrergesteuerten Lernsequenzen integriert und wie andererseits handlungssystematisch strukturierte Problemlösungen mit fachsystematisch strukturierten Inhalten erreicht werden können, dies sollte in der Verantwortung der professionell Lehrenden liegen. „Didaktische Pluralität“ sollte in Lehrerteams und Kollegien akzeptiert, aber insbesondere auch als Anlass und Grundlage gegenseitiger Beratung genutzt werden.  
(Mikroebene)

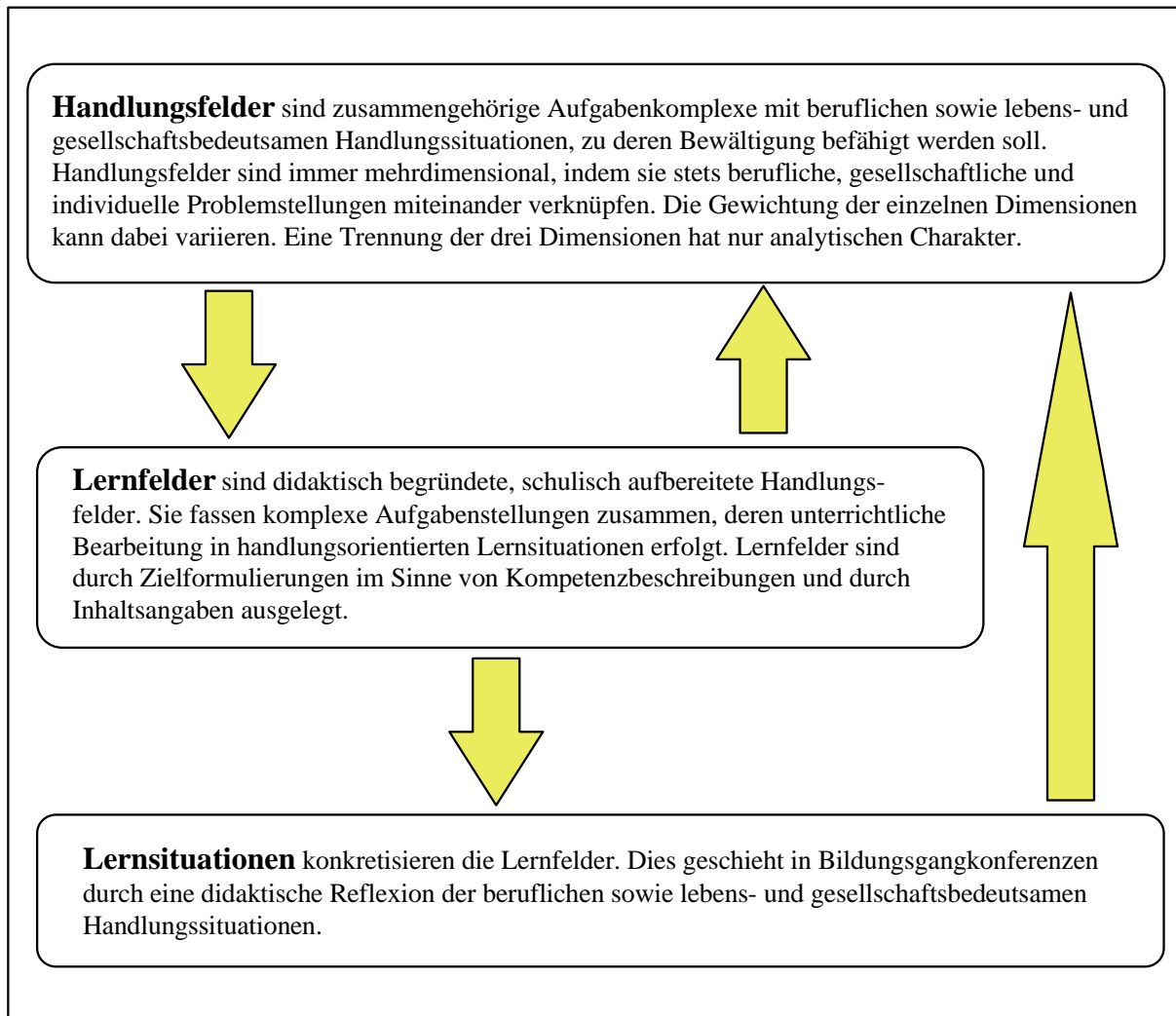
Die Implementation des Lernfeld-Konzepts zeigt Fortschritte. Nach einer Evaluationsstudie im Modellversuch SELUBA-NRW befürworten die befragten Lehrerinnen und Lehrer mehrheitlich das Konzept, allerdings erkennt nur etwa ein Viertel eine vollständige Umsetzung. In einer Typisierungsstudie zu Transformationsprozessen bei der Arbeit mit dem Lernfeld-Konzepts (Bader; Müller 2002) zeigt sich eine zunehmende Akzeptanz durch die Lehrenden bei längerer Einarbeitung. Das weitere Gelingen der Implementation setzt entschiedene, wirksame Unterstützungen auf allen Ebenen didaktischer Planung und Entwicklung voraus.

# Anhang 1

## Handreichung zum Konstruieren von Lernfeldern

(Auszug, ungekürzte Fassung s. www.SELUBA.de oder Bader 2000 sowie in der Präsentation variiert in Müller; Zöllner (Hrsg.) 2001, Kap. 2.2 und Kap. 2.3)

- Bildungsauftrag der Berufsschule
- Arbeitsprozessorientierung
- Leitziel: Handlungskompetenz
- Lernfeld-Konzept



Zusammenhang zwischen Handlungsfeldern, Lernfeldern und Lernsituationen (Bader; Schäfer 1998)

### Schritt 1: Erfassen des Zusammenhangs zwischen dem Beruf und Arbeitsprozessen

Fragen:

- In welcher Phase der Ablaufstruktur eines sozio-technischen Handlungssystems sind die Tätigkeiten des Berufs überwiegend angesiedelt (z. B. Fertigung)?
- Auf welcher Ebene der theoretischen Fundierung sind die Tätigkeiten einzuordnen?
- 

### Schritt 2: Erfassen der Ausbildungsbedingungen im Beruf

Fragen:

- Sind für den Beruf regionale Besonderheiten zu beachten (z. B. Vernetzung mit regionalen Wirtschaftszentren, quantitative Verdichtung in einzelnen Regionen)?
- 

### **Schritt 3: Erfassen von Handlungsfeldern**

Fragen:

- 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)?
- 

### **Schritt 4: Beschreiben einzelner Handlungsfelder**

Fragen:

- Welche Funktion erfüllt das Handlungsfeld im gesamten Arbeitsprozess?
- Welche Kompetenzen bzw. Qualifikationen erfordern die Tätigkeiten in diesem Handlungsfeld?
- 

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

Fragen:

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

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

Fragen:

- Um welche Handlungsgebiete oder -aspekte müssen die Lernfelder insgesamt erweitert werden, damit sie über die Entwicklung von Fachkompetenz hinaus auch die Entwicklung von Human- und Sozialkompetenz fördern?
- Ist die in den Handlungsfeldern anzutreffende Ebene der theoretischen Fundierung der Berufstätigkeiten angemessen oder sollte sie unter Berücksichtigung der Voraussetzungen der Lernenden gesenkt oder auch angehoben werden? (Theoriebezug)
- 

### **Schritt 7: Ausgestalten und Formulieren der einzelnen Lernfelder**

(nach den Vorgaben der KMK-Handreichung)

Fragen:

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

### **Schritt 8: Ausgestalten und Formulieren von Lernsituationen durch Konkretisieren der Lernfelder unter Orientierung an den Handlungsfeldern**

Fragen:

- 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?

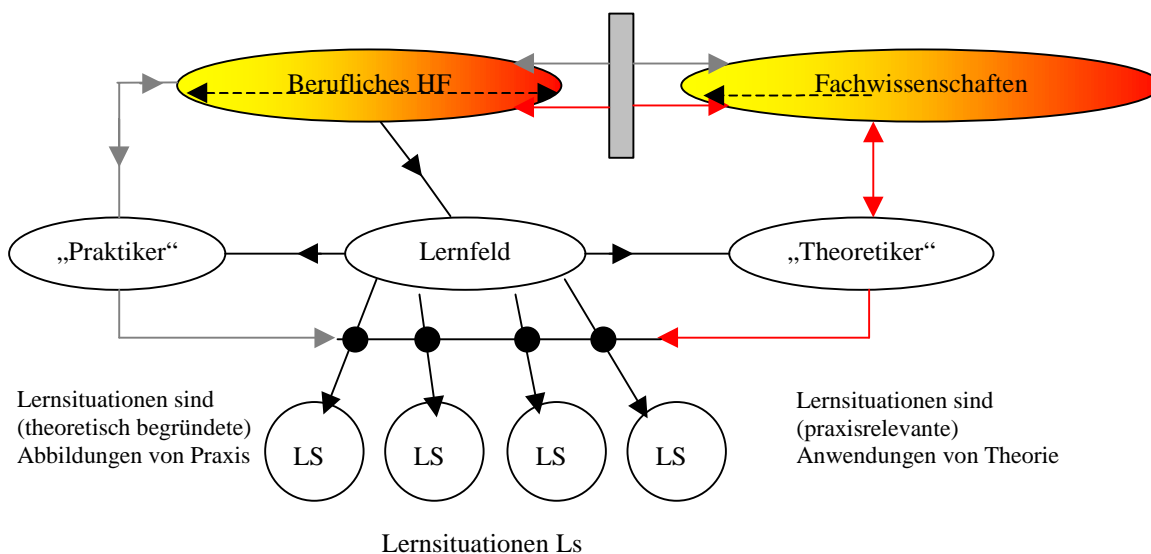
## Anhang 2

### Erweiterte Anforderungen an die fachdidaktische Kompetenz der Lehrenden durch das Lernfeldkonzept

Das Lernfeldkonzept, nach dem die KMK-Rahmenlehrpläne für die Berufsschule seit einigen Jahren strukturiert werden, stellt die Lehrenden – dies lässt sich aus vielfachen Rückmeldungen aus den Schulen schließen – zwar nicht vor grundsätzlich neue Probleme, wohl aber akzentuiert es die alte Forderung einer Verbindung von Theorie und Praxis – immer schon eine zentrale Herausforderung an die Kompetenz der Lehrenden, speziell im Dualen System der Berufsausbildung. Da Theorie-Praxis-Bindung generell unbestritten zu den Anliegen fachdidaktischer Planung und Gestaltung gehört, soll es hier, verdichtet um das Lernfeldkonzept, genauer thematisiert werden. Hierbei geht es darum, wie Lehrende ihre Theorie- und Praxiskompetenz aufeinander beziehen und welche Probleme sie dabei zu lösen haben, nicht um die Praxisrelevanz von Fachwissenschaften und auch nicht um fachwissenschaftliche Strukturierungen zum Lernfeldkonzept.

In den neuen KMK-Rahmenlehrplänen sind die Lernfelder sowohl hinsichtlich der beschriebenen Kompetenzen als auch der aufgeführten Lerninhalte bewusst so offen formuliert, dass regional- und schulspezifische Aspekte sowie auch permanent Innovationen berücksichtigt werden können und sollen. Über die Konkretisierung der Inhalte hinaus bringt das Lernfeldkonzept eine weitere Anforderung an curriculare Kompetenz mit sich, denn es reicht nicht aus, allgemeine Inhaltsangaben „klein zu arbeiten“, sondern die nicht fachsystematisch, sondern handlungssystematisch strukturierten Lernfelder müssen durch Lernsituationen untersetzt werden, die ihrerseits auch wieder handlungssystematisch aufgebaut, d. h. den Lernfeldern strukturgleich sind, und diese curriculare „Kleinarbeitung“ setzt begleitende Reflexion auf die beruflichen Handlungsfelder bzw. beruflichen Handlungssituationen voraus.

Bei der Ausgestaltung der Lernfelder durch Lernsituationen zeigen sich hinsichtlich der Theorie-Praxis-Verknüpfung – dies haben zahlreiche Gespräche mit Lehrenden ergeben – zwei typische Herangehensweisen: die der „Theoretiker“ und die der „Praktiker“.



*Untersetzung von Lernfeldern durch Lernsituationen: Herangehensweisen von „Theoretikern“ und „Praktikern“*

„Theoretiker“ orientieren sich bewusst und weit überwiegend an Bezugswissenschaften:

- Sie analysieren die Lernfelder aus fachwissenschaftlicher Sicht;
- sie behalten Fachstrukturen herkömmlicher Lehrpläne, die an Fachwissenschaften orientiert sind, soweit wie möglich als didaktischen Überbau über die Lernfelder bei, oder diese liefern zumindest die gedankliche Orientierung bei der Lernfeldgestaltung;
- sie akzeptieren Lernsituationen als Anwendungsbeispiele für Fachtheorie.

„Praktiker“ orientieren sich an der Berufspraxis:

- Sie analysieren Ausbildungsbetriebe auf Handlungsfelder hin;
- sie verstehen den Berufsschulunterricht als Dienstleistung für das Beschäftigungssystem;
- sie bilden Lernsituationen beruflichen Handlungssituationen nach, der Theoriebezug wird bisweilen kaum reflektiert.

Die hier typisierten Herangehensweisen sind in „Reinform“ nur sehr selten anzutreffen, gleichwohl aber werfen sie Licht auf das zugrunde liegende fachdidaktische Problem. Idealtypisch betrachtet, müssten beide Lösungswege zu denselben oder zumindest zu vergleichbaren Lernsituationen führen, doch lehren bisherige Beobachtungen, dass „Theoretiker“ doch dazu neigen, „lästige“ Praxis dem Lernort Betrieb zuzuweisen, „Praktiker“ Gefahr laufen, „schwierige“ Theorie als praxisfern abzutun.

Auf fachdidaktische Kompetenz hin gewendet, ist festzuhalten:

- Fachdidaktische Kompetenz ist in der Lage, fachwissenschaftlich schwierige Sachverhalte zu veranschaulichen, zu strukturieren, zu vereinfachen, aber deutlich mehr noch: sie auf Handlungserfordernisse der Praxis hin anzuwenden und somit verwertbar zu machen: nicht träges Wissen, sondern produktives Können zu fördern.
- Fachdidaktische Kompetenz durchleuchtet Praxis, klärt sie auf, begründet und befragt sie kritisch, und zwar systematisch an Fachwissenschaften orientiert.
- Fachdidaktische Kompetenz pflegt wissenschaftlich interdisziplinäres und praxisoffenes – auch berufs- und berufsfeldübergreifendes – Denken, Handeln, Suchen, Mitgestalten. In diesem Zusammenhang verknüpft sie die Dimensionen von Produktion und Dienstleistung sowie die Strukturen von Arbeits- und Geschäftsprozessen.
- Fachdidaktische Kompetenz schafft eine Lernumgebung, die soziales Lernverhalten fördert, teamorientierte Arbeitsstrukturen erproben und reflektieren lässt.
- Fachdidaktische Kompetenz unterstützt kommunikative Prozesse, die auf spezielle Berufstätigkeiten bezogen und für Interaktionen in der Lerngruppe erforderlich sind.



## Anhang 3

### Ausprägungen von Handlungsorientierung in der Berufsbildung

"Berufliche Handlungskompetenz" ist heute als Leitziel der Berufsbildung weithin akzeptiert. In der Didaktik korrespondiert dieses Leitziel mit der Konzeption handlungsorientierter Ausbildung bzw. handlungsorientierten Unterrichts. Zugrunde liegt die Hypothese, dass Handlungskompetenz durch solche Lehr-Lern-Arrangements besonders gefördert werden kann, in denen die Lernprozesse sich an Handlungen orientieren. Worin diese Orientierung an Handlungen genauer bestehen soll, hierüber gibt es sehr unterschiedliche Vorstellungen, teilweise auch Begriffsunschärfen, und beides führt in der praktischen Didaktik zu vielfältigen Missverständnissen, überzogenen Erwartungen an den Praxisbezug der Schule, bisweilen gar zu unreflektierten Aggressionen gegenüber dem Ziel der Handlungskompetenz überhaupt. Derlei Unklarheiten und Missverständnisse erschweren professionelle Diskussionen über angemessene Formen einer Konkretisierung von Handlungsorientierung in Lehr-Lern-Prozessen. Sie reichen von der Konstruktion der Lernfelder in den KMK-Rahmenlehrplanausschüssen über Verständigungen zwischen Betrieben und Berufsschulen hinsichtlich der Praxisorientierung des Unterrichts über das Verständnis von Berufsorientierung in studienqualifizierenden Bildungsgängen bis hin zu unbefriedigenden Auseinandersetzungen bei der Beurteilung von Lehrproben darüber, was an Handlungsorientierung erwartet und was geboten wurde.

Als ein Ergebnis von Literaturstudien, insbesondere aber auch zahlreicher Gespräche mit Fachleuten aus Schule, Betrieb, Bildungsplanung, Curriculumentwicklung erkenne ich eine ganze Reihe unterschiedlicher Ausprägungen im Verständnis von Handlungsorientierung und diese Ausprägungen differenzieren sich in konkreten didaktischen Planungen mehr oder weniger variantenreich aus.

1. ***Handlungsorientierung der betrieblichen Ausbildung an "vollständigen Handlungen", die selbständiges Planen, Durchführen und Kontrollieren bzw. Bewerten beruflicher Arbeit einschließen.***

Hinsichtlich dieser noch recht allgemeinen Orientierung besteht sowohl in der ausbildenden Wirtschaft als auch in der Berufsschule weitgehend Konsens, doch fehlen in der Ausbildungspraxis vielerorts noch Entsprechungen durch geeignete Formen der Ausbildungs- und Arbeitsorganisation, die vollständige Handlungen tatsächlich auch zulassen.

In diesem Verständnis dient Handlungsorientierung der Zielklärung beruflicher Bildung.

2. ***Handlungsorientierung des Schulunterrichts im Sinne des Lernens an Sachverhalten und Problemen, die eine Entsprechung im Erfahrungsraum der Lernenden haben oder absehbar erhalten werden.***

Nach diesem Verständnis wird Handlungsorientierung insbesondere auch für die allgemeinbildenden Schulen eingefordert und dient der Begründung von Lerninhalten etwa im Sinne von *Klafkis* didaktischer Analyse (Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung der Inhalte).

3. ***Handlungsorientierung als psychologisch begründete Strukturierung aller Lernprozesse - meist auf der Basis von kognitionspsychologischen Theorien, von Handlungsregulationstheorien oder von pragmatischen Verbindungen beider Theoriestränge.***

Hiernach erfolgt Lernen grundsätzlich an Handlungen orientiert, wobei der Begriff Handlung auch gedankliche Konstruktionen umfasst und Handlungsorientierung des Lernens sich auch auf das gedankliche Nachvollziehen von Handlungen anderer beschränken kann. (Beispiel: Lernen aus einem Lehrbuch, das politische Kontroversen um die Entstehung eines Gesetzes, Experimente in den Naturwissenschaften, wirtschaftsgeographische Zusammenhänge, Veränderungen von Gesellschaftsstrukturen oder historische Entwicklungen anschaulich und nachvollziehbar darstellt)

Bei der Planung von Lernprozessen muss Handlungsorientierung in diesem psychologischen Verständnis unbedingt berücksichtigt werden, weil Lernen sonst erschwert, wenn nicht gar verhindert wird. Sie ist eine Art Artikulationsschema.

**4. Handlungsorientierung als Gestaltung von Lernprozessen, in denen die Lernenden möglichst durch selbständiges Handeln lernen, mindestens jedoch durch aktives Tun, jedenfalls nicht allein durch gedankliches Nachvollziehen von Handlungen anderer.**

Handlungsorientierung in diesem Verständnis ist nicht nur in der Praxis der betrieblichen Ausbildung, sondern auch im Unterricht der Schule anzustreben und so weit wie möglich auszudehnen, weil hierdurch Anschaulichkeit, differenziertere Problemsicht, Motivation, intensivere Verknüpfung neuer Einsichten mit vorangegangenen Erfahrungen, längeranhaltendes Behalten des Gelernten gefördert werden. (Beispiel: Lernen im Lernbüro, an Fallstudien, in Rollenspielen, an praktisch durchgeführten Experimenten oder am Projekt) Diese Handlungsorientierung als eine Art Unterrichtsprinzip in der Praxis zu realisieren, dies wird je nach Lerninhalten, Medienausstattung und organisatorischen Rahmenbedingungen sowie auch je nach Lehrerkompetenz mehr oder weniger schwierig sein. In vielen Schulen zeigen sich bereits ermutigende Ergebnisse. Besonders erfreulich ist die immer wieder geäußerte persönliche Zufriedenheit der Lehrerinnen und Lehrer, die diese Unterrichtsgestaltung praktizieren.

**5. Handlungsorientierung als Lernen an konkreten Handlungen, deren Ergebnis nicht aufgrund gesicherter Erkenntnisse (zum Beispiel der Naturwissenschaften) feststeht, sondern offen ist.**

Dies trifft für alle Situationen zu, in denen Menschen mehr oder weniger weite Handlungsspielräume haben, die sie auf ihre Weise nutzen bzw. ausgestalten können. Handlungen sind dann Voraussetzungen für den Zugewinn an Erkenntnissen, die sich sowohl aus zweckrationalem als auch aus kommunikativem Handeln bzw. einer Synthese beider Handlungstypen ergeben können. Auf den jeweiligen Handlungsplan gewendet: Die Leistungsfähigkeit des Handlungsplans lässt sich erst durch tatsächliches Ausführen der geplanten Handlung beurteilen. (Beispiele: Prüfung der Effizienz eines Bearbeitungsablaufs zur Regulierung von Versicherungsfällen; Beurteilung der Richtigkeit eines Schaltplans durch Aufbau und Überprüfung der Schaltung; Erprobung einer Lösungsstrategie bei der Fehlersuche durch Aufspüren und Beseitigen einer Störung; Beurteilung einer Argumentation durch deren Erprobung in einer Gruppendiskussion)

Im Falle von Aufgabenstellungen bzw. Problemen, die prinzipiell offene Lösungen zulassen, kann das Lernpotential nur durch eine Handlungsorientierung in diesem Verständnis voll ausgeschöpft werden; bei der Beschränkung auf eine nur gedankliche, allgemeine Handlungsstrukturierung (im Verständnis nach Punkt 3), d.h. ohne eigenes konkretes Handeln, sind allenfalls Teileinsichten zu erwarten. Handlungsorientierung nach diesem Verständnis ist eine Erkenntnismethode.

**6. Handlungsorientierung als Planung und Gestaltung von Lernprozessen mit dem Ziel der Fähigkeit, aus gewonnenen Erkenntnissen (im weitesten Sinne) gesellschaftliche Konsequenzen zu ziehen, d.h. der Einsicht die Tat folgen zu lassen, um vorgefundene Situationen in Richtung auf als erstrebenswert erkannte Ziele mit den geplanten Methoden zu verändern.**

Dieses Verständnis von Handlungsorientierung dürfte in manchen Kreisen Argwohn hervorrufen. Aus einer verengten Sicht von Bildung könnte die Gefahr einer "Politisierung" der Bildungseinrichtungen gesehen werden. (Beispiele: Beseitigen von Gefahrenstellen an Arbeitsplätzen; Verweisen auf Umweltschäden; Ändern von Ausbildungsplänen oder Schulordnungen; Hinweis der Öffentlichkeit auf gesellschaftliche Ungerechtigkeiten durch Schülerzeitungen, Pressemitteilungen, Flugblätter, Demonstrationen)

Der in den Landesverfassungen begründete Bildungsauftrag der Schulen verpflichtet diese, den Prozess zur Entwicklung von Mündigkeit, zur Persönlichkeitsentfaltung in sozialer

Verantwortung, bestmöglich zu fördern. Deshalb ist in der Didaktik der Schulen auch diese Dimension von Handlungsorientierung unverzichtbar. Dies bedeutet nicht die Aufforderung der Schülerinnen und Schüler zu politischem Aktionismus, wohl aber das stetige Bestreben, zum Durchschauen und Verstehen von Sachverhalten und Zusammenhängen anzuleiten, Urteilsbildung und Werteentwicklung zu fördern sowie das verantwortungsbewusste Nachdenken über Handlungsalternativen und -möglichkeiten zu unterstützen.

**7. Handlungsorientierung als Leitlinie der Curriculumentwicklung.**

Die Auswahl und die Strukturierung von Unterrichtsinhalten erfolgt nicht primär durch Orientierung an Unterrichtsfächern, sondern durch Orientierung an Handlungsfeldern. (Beispiel: Handlungsfeld „Reisen“, und hieraus werden Unterrichtsinhalte aus Geographie, Deutsch, Englisch, Wirtschaftslehre und ggf. weiteren Fächern gewonnen, ohne primär die Fachsystematiken der genannten Fächer abzubilden; Beispiel: Handlungsfeld für Tischler „Herstellen von Möbeln“, hieraus werden Lerninhalte der Fächer Werk-

stofftechnik, Maschinenteknik, Fertigungstechnik und ggf. weiterer begründet, ohne primär die Systematik der genannten Fächer abzubilden.)

Die inhaltliche Strukturierung der KMK-Rahmenlehrpläne für die Berufsschule nach Lernfeldern und deren Untersetzung nach Lernsituationen in didaktischen Jahresplanungen bzw. einrichtungsspezifischen Curricula der Schulen folgt diesem Konzept.

#### **8. Handlungsorientierung als Entwicklung und Vermittlung impliziten Wissens.**

Erfahrungen und systematische Beobachtungen von Arbeitshandlungen zeigen, dass Menschen beim Lösen auftretender Probleme (z. B. bei der Fehlersuche und beim Beheben von Fehlern; beim Führen von Verhandlungen; beim Leiten von Gruppen) Wissen einsetzen, das als Wissensbestand nicht explizit verfügbar ist, sondern - von den Handelnden selbst unbewusst - erworben und weiter entwickelt worden ist und das implizit verfügbar gehalten wird. Soll dieses "implizite" Wissen nutzbar gehalten und auch weiterhin angereichert werden, so müssen Arbeitssituationen erhalten bzw. geschaffen werden, die diesen permanenten Prozess unterstützen. Dies ist schwierig, denn die Gestaltung von Geschäfts- und Arbeitsprozessen ist tendenziell darauf gerichtet, diese Prozesse zu durchschauen und zu planen. Noch schwieriger indessen ist es, implizites Wissen als solches zu erkennen, zu strukturieren und gar zu vermitteln. Eine ansatzweise Lösung dieses Vermittlungsproblems liegt vermutlich in der Pflege bewährter pädagogischer Konzepte zur Förderung von Kreativität und Kommunikation sowie in der Akzeptanz auch spontaner, unstrukturierter Arbeitssituationen bis hin zu deren Provozierung.

#### **9. Handlungsorientierung als Merkmal unternehmerischer Selbständigkeit.**

In unternehmerischer Selbständigkeit kommt Handlungsorientierung mit hoher Komplexität, großem Engagement und Kreativität sowie insbesondere auch mit individueller Selbständigkeit und Verantwortung zum Tragen. "Denken und Handeln aus der Perspektive unternehmerischer Selbständigkeit" steigert vermutlich auch die Handlungskompetenz für abhängige Beschäftigung.

#### **10. Handlungsorientierung als vorbereitende Kompetenzentwicklung zur Bewältigung nicht voraussagbarer beruflicher, gesellschaftlicher und individueller Anforderungen.**

Während das Zusammenwirken von Beschäftigungs- und Berufsbildungssystem traditionell überwiegend so gesehen wurde, dass das Bildungssystem auf das Beschäftigungssystem reagiert, d. h. dem Beschäftigungssystem "die passenden Arbeitskräfte zuliefert", scheint dieser funktionale Zusammenhang dem globalen Innovationsdruck nicht länger standzuhalten. Deshalb wird das Berufsbildungssystem der Zukunft voraus schauend, Innovationen vorbereitend bis hin zu voraus ahnend zu konzipieren sein. Dies gilt für die verschiedenen Branchen mit sehr unterschiedlichen Ausprägungen. Vorstellungen dazu, wie dieser Paradigmenwechsel inhaltlich ausgestaltet und wie er im System von Beschäftigung und Berufsbildung implementiert werden könnte, sind bisher erst vage zu erkennen.

Hinsichtlich der Ausprägungen 1 und 2 besteht in der Didaktik weitgehend Konsens. Die Berufsschule ist aufgrund ihres Bildungsauftrags gehalten, in ihrer Didaktik auch die Ausprägungen 3 bis 6 zu integrieren. Ausprägung 7 liegt dem Lernfeld-Konzept zugrunde, nach dem die neuen Rahmenlehrpläne der KMK für die Berufsschule strukturiert werden.

Ausprägung 8 verweist auf eine alte Einsicht in den Wert von Erfahrung, die durch systematische, analytische Aufklärung nur sehr bedingt ersetzbar ist, sowie auf offene Rahmenbedingungen für Lehren und Lernen.

Ausprägung 9 bezieht sich auf eine besonders weit gehende Form von Selbständigkeit des beruflichen Handelns und Ausprägung 10 nimmt Dispositionen für kompetentes Handeln in noch unbekanntem Situationen in den Blick. Beide Verständnisdimensionen werden zunehmend zur Orientierung bereits auch für die Berufsausbildung gesehen.

## **Literatur (Auswahl)**

- Bader, Reinhard*: Konstruieren von Lernfeldern. In: Bader, Reinhard; Sloane, Peter F. E. (Hrsg.): Lernen in Lernfeldern. Theoretische Analysen und Gestaltungsansätze zum Lernfeldkonzept. Markt Schwaben 2000
- Bader, Reinhard*: Handlungsorientierung in der Berufsbildung. Variantenreiche Ausprägungen. In: Die berufsbildende Schule 54(2002)3, S. 71 ff.
- Bader, Reinhard; Müller, Martina*: Vom Lernfeld zur Lernsituation. Typisierung der Transformationsarbeit in den Schulen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 98(2002)1, S. 71-85
- Bader, Reinhard; Müller, Martina*: Leitziel der Berufsbildung: Handlungskompetenz. Anregungen zur Ausdifferenzierung des Begriffs. In: Die berufsbildende Schule 54(2002)6, S. 176-182
- Bader, Reinhard; Müller, Martina*: Fachdidaktische Professionalität zur Gestaltung des Lernfeldkonzeptes. Anforderungen an die Lehrenden und schulorganisatorische Rahmenbedingungen. In: Bader, Reinhard; Sloane, Peter F. E. (Hrsg.): Bildungsmanagement im Lernfeldkonzept – curriculare und organisatorische Gestaltung. Paderborn 2002, S. 63-76
- Bader, Reinhard; Schäfer, Bettina*: Lernfelder gestalten. Vom komplexen Handlungsfeld zur didaktisch strukturierten Lernsituation. In: Die berufsbildende Schule 50(1998)7-8, S. 229-234
- Beek, Heinz; Gravert, Helmut; Müller, Martina; Zöller, Arnulf*: Optimierung und Qualitätsverbesserung der KMK-Rahmenlehrplanarbeit – Erste Arbeitsergebnisse der Modellversuchsverbände NELE und SELUBA. In: Die berufsbildende Schule 51(1999)10, S. 321 - 323
- Berger, Birgit; Müller, Martina*: Teamarbeit im lernfeldorientierten Unterricht. Hrsg.: Landesinstitut für Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung (LISA) Sachsen-Anhalt. Halle 2000
- Binstadt, Peter; Müller, Martina u. a.*: Prozessleitfaden zur Entwicklung eines lernfeldstrukturierten KMK-Rahmenlehrplanes. Hrsg.: Help Wiesbaden, 11/2001
- Deisenroth, Holde*: Deutsch im lernfeldorientierten Unterricht der Berufsschule. In: Die berufsbildende Schule 53(2001)11-12, S. 339 ff.
- Deisenroth, Holde; Harmut-Podleschny, Kora; Keiser, Gerd; Kniesburg, Leonhard; Lösche, Hans-Joachim; Schmidt, Thilo; Thiele, Norbert*: Didaktische Jahresplanung im Bildungsgang. Leitfaden zur Umsetzung von Lehrplänen für die Fachklassen duales System. Hrsg.: Landesinstitut für Schule, Soest, 2002
- Deisenroth, Holde; Köbbing, Janine*: Evaluation der Bildungsgangarbeit in Nordrhein-Westfalen im Rahmen des Modellversuches SELUBA. Hrsg.: Landesinstitut für Schule, Soest, 2002
- KMK*: 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 15.09.2000
- Kremer, H.-Hugo; Sloane, Peter F.E.*: Lernfelder implementieren. Erste Umsetzungserfahrungen lernfeldstrukturierter Curricula. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 15, 2000
- Kremer, H.-Hugo; Sloane, Peter F.E.*: Lehrerrolle und Lernfeldkonzept. In: Reinisch, H./Bader, R./Straka, G. A. (Hrsg.): Modernisierung der Berufsbildung in Europa. Neue Befunde der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung, Opladen 2001, S. 97-106
- Modellversuch SELUBA*: Informationen zur Umsetzung lernfeldstrukturierter Rahmenlehrpläne in Sachsen-Anhalt. Hrsg.: LISA Halle 2000

*Modellversuch SELUBA*: Implementation des Lernfeldkonzeptes. Dokumentation der gemeinsamen Fachtagung der Modellversuchspartner Sachsen-Anhalt und Nordrhein-Westfalen. Hrsg.: LISA Halle 2002

*Modellversuch SELUBA*: Teamarbeit im lernfeldorientierten Unterricht. LISA Halle, 2001

Müller, Martina; Zöller, Arnulf (Hrsg.): Arbeitshilfe für Rahmenlehrplanausschüsse. Handreichung der Modellversuchsverbände NELE (Bayern und Hessen) und SELUBA (Sachsen-Anhalt und Nordrhein-Westfalen) für die Rahmenlehrplanausschüsse der KMK. München/ Halle: ISB 2001

Müller, Martina; Bader, Reinhard: Lernfeldorientierte Schulentwicklung – Unterstützung des Lernfeldkonzepts aus der Sicht von Schulleiterinnen und Schulleitern. In: Bader, Reinhard; Sloane, Peter F. E. (Hrsg.): Bildungsmanagement im Lernfeldkonzept – curriculare und organisatorische Gestaltung. Paderborn 2002, S. 103-114

Pätzold, Günter: Lernfelder – Lernortkooperation – Neugestaltung beruflicher Bildung. In: Höltershinken, D.; Pätzold, G.: von der Burg, U. (Hrsg.): Dortmunder Beiträge zur Pädagogik. Band 30. projekt verlag 2002

Richter Helmut: Modellversuch SELUBA: Lernerfolgsüberprüfung im Lernfeldkonzept – Werkstattbericht. Hrsg.: Landesinstitut für Schule Soest 2002

Sloane, Peter F.E.: Lernfelder und Unterrichtsgestaltung. In: Die berufsbildende Schule 52 (2000) 3, S. 79-85

Sloane, Peter F. E.: Schulorganisation und Curriculum. In: Bader, Reinhard; Sloane, Peter F. E. (Hrsg.): Bildungsmanagement im Lernfeldkonzept – curriculare und organisatorische Gestaltung. Paderborn, 2002, S. 9-28

Straka, Gerald A.: Handlungsorientierung und Lernfelder – viel Lärm um Nichts? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 98(2002)2, S. 278-295

Tramm, Tade: Zur Relevanz der Geschäftsprozessorientierung und zum Verhältnis von Wissenschafts- und Situationsbezug bei der Umsetzung des Lernfeldansatzes im kaufmännischen Bereich. In: Bader, Reinhard; Sloane, Peter F. E. (Hrsg.): Bildungsmanagement im Lernfeldkonzept – curriculare und organisatorische Gestaltung. Paderborn 2002, S. 41 - 62