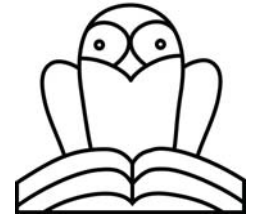


Lernfelder im Unterricht der Berufsschule – Theoretische Bezugspunkte



17. Juli 2008 – Hans-Glas-Schule Dingolfing

Alfred Riedl

Nachfolgende Ausführungen stellen schlaglichtartig theoretische Bezüge zum Lernfeldkonzept her. Die Überlegungen zeichnen in einem lerntheoretischen Bezugspunkt unterschiedliche Grundauffassungen für Unterricht nach. Sie stellen Ausgangspunkt und Zielstellungen der veränderten Lehrplanstruktur vor. Sie skizzieren die Vorgaben der Kultusministerkonferenz (KMK) in den Rahmenlehrplänen und leiten daraus eine mögliche didaktische Umsetzung ab. Für eine Vertiefung der ausgewählten Aspekte und die Erweiterung der hier nicht ausgeführten Überlegungen sei auf die zitierte Literatur verwiesen.

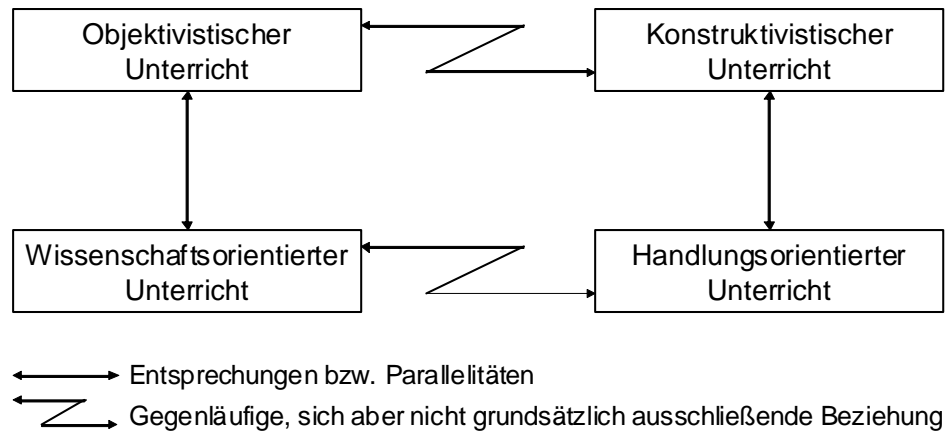
1 Lerntheoretische Bezüge

Ein aktueller Begriff in der lerntheoretischen Diskussion einer modernen beruflichen Bildung ist der konstruktivistische Unterricht. Der Konstruktivismus ist eine Theorie über die Entstehung von Wissen über Dinge und Sachverhalte, somit eine Erkenntnistheorie. Die konstruktivistische Position unterscheidet sich stark von traditionellen Sichtweisen, da sie für ein Individuum den aktiven Generierungsprozess bei der Wissensentstehung besonders betonen. Der ‚Radikale Konstruktivismus‘ geht davon aus, dass alles Wissen, wie immer es auch definiert sein mag, nur in den Köpfen von Menschen existiert und dass das denkende Subjekt sein Wissen nur auf der Grundlage eigener Erfahrungen konstruieren kann. Konsequenterweise wäre nach diesen Annahmen die Vermittlung von Lerninhalten oder Wissen im Sinne einer Übertragung nicht möglich. Der Konstruktivismus steht in seiner radikalen Ausprägung der Instruktion in Lehr-Lern-Prozessen somit skeptisch gegenüber.

Der Konstruktivismus ist in seiner moderaten Form für Lernen relevant. Er sieht vor, dass Instruktion und aktive individuelle Wissenskonstruktion nicht nur vereinbar, sondern meist erforderlich sind und sich gegenseitig bedingen. Diesbezüglich ist festzustellen, dass die konstruktivistische Lernauffassung viele wertvolle Hinweise zur Gestaltung von Lernumgebungen geben kann. Im Gegensatz zu anderen Ansätzen werden individuelle Unterschiede stärker berücksichtigt. Lernkonzepte sind weniger autoritär und besser zur Vermittlung komplexer Fähigkeiten, wie z.B. Problemlösungskompetenz, kritisches, vernetztes und ganzheitliches Denken sowie Selbstständigkeit geeignet. Insbesondere werden Probleme eines trägen Wissens und mangelnder Transferfähigkeit berücksichtigt (ausführlicher siehe Riedl 2004a, S. 44ff.). Die hier einleitend vorgestellten theoretischen Überlegungen werden im Folgenden aufgegriffen und näher dargestellt.

Grundauffassungen von Unterricht

Übergeordnete und sich gegenüberstehende Grundauffassung von Unterricht sind die objektivistische und die konstruktivistische Ausformung. Die konstruktivistische Unterrichtsauffassung lässt sich in einem handlungsorientierten Unterricht umsetzen. Sie hebt sich von einem objektivistischen Unterricht ab, in dessen Gefolge ein wissenschaftsorientierter Unterricht zu sehen ist. Zum besseren Verständnis einer konstruktivistischen Lehr-Lern-Auffassung erfolgt eine Gegenüberstellung, die zunächst den objektivistischen und wissenschaftsorientierten Ansatz erläutert.



Übersicht 1: Grundauffassungen von Unterricht

Objektivistischer Unterricht

Die objektivistische Auffassung von Lehr-Lern-Prozessen vertritt die traditionelle Sicht von Unterricht. Wissen lässt sich durch Experten objektiv festlegen und entsprechend in fachsystematischen Strukturen instruktionsorientiert durch die Lehrkraft vermitteln. Die Lehrkraft ist aktiv. Sie geht darstellend erläuternd vor und ist Vermittler und Präsentierer neuer, klar strukturierter Inhalte. Der Lernende ist hierbei vornehmlich in einer aufnehmenden Rolle. Er wird dabei stark von außen angeleitet. Seine schöpferische Kraft soll durch Belehrung erst entstehen. Anhänger des objektivistisch ausgerichteten Unterrichts werden als Objektivisten, Traditionalisten oder Strukturalisten bezeichnet.

Bei der objektivistischen Auffassung von Unterricht besteht die Gefahr, dass das vermittelte Wissen „träge“ verbleibt, indem es in neuen Situationen bei der Lösung von Problemen nicht aktiv eingesetzt werden kann. Das erworbene Wissen bleibt schwerfällig. Es ist nur schwer für Anwendungs- und Gestaltungsaufgaben einsetzbar.

Der objektivistische Unterricht findet eine Entsprechung im wissenschaftsorientierten Unterricht. Bei einem wissenschaftsorientierten Unterricht werden für das betreffende Unterrichtsfach oder Lernfeld jene Inhalte, Anordnungs-, Verfahrens- und Betrachtungsweisen zugrunde gelegt, welche die korrespondierenden Wissenschaften ausmachen. Der Unterricht richtet sich nach den zugrunde liegenden Wissenschaften aus und wird von ihnen geleitet. Die Bildungsgegenstände werden durch die Wissenschaften erkannt und entsprechend diesen Wissenschaften vermittelt.

Während beim handlungsorientierten Unterricht u. a. der Blick für die Berufstheorie aus den Handlungsanforderungen des Berufes kommt, blendet der wissenschaftsorientierte Unterricht die Berufs- und Arbeitssituation, in der die Lernenden in einer beruflichen Bildung stehen, oft aus. Bei dem wissenschaftsorientierten Unterricht rückt die sachlogische Fachsystematik der zugrunde liegenden wissenschaftlichen Disziplin bzw. der Disziplinen in den Vordergrund. Die Fachsystematik bestimmt die Ermittlung und Vermittlung der Bildungsinhalte. Neben den didaktisch reduzierten Inhalten der Bezugswissenschaften können dabei auch die Methoden ihrer Erkenntnisgewinnung zum Gegenstand des Unterrichts werden.

Soweit sich nun ein objektivistischer Unterricht um Anwendung des vermittelten Wissens bemüht, steht dieser Unterricht zwar in einer gegenläufigen, aber nicht grundsätzlich ausschließenden Beziehung zu einem konstruktivistischen Unterricht.

Konstruktivistischer Unterricht

Der Begriff eines konstruktivistischen Unterrichts ist zu Anfang der 90er Jahre des letzten Jahrhunderts aus der nordamerikanischen Pädagogik in die deutsche Pädagogik gelangt. Die Anhänger des konstruktivistischen Unterrichts wenden sich gegen die traditionelle Auffassung von Unterricht,

nach der Wissen in objektiven, fachsystematischen Strukturen instruktionsorientiert durch die Lehrkraft vermittelt werden kann.

Die Hirnforschung der letzten Jahre bestätigt, dass Lernen kein passives Aufnehmen und Abspeichern von Informationen und Wahrnehmungen ist, sondern ein aktiver Prozess der Wissenskonstruktion. Etwas lernen heißt, das Konstrukt im Kopf zu überarbeiten oder zu erweitern. Es heißt, sich aktiv und intensiv mit dem Lerngebiet auseinander zu setzen. Außerdem ist Lernen ein individueller, selbstgesteuerter Prozess, der je nach Vorkenntnissen und -erfahrungen sehr unterschiedlich ausfallen kann.

Konstruktivistisch orientierte Pädagogen gehen davon aus, dass ein Wissenserwerb in einem vom Lernenden aktiv-aufbauenden Prozess erfolgt. Lerngegenstände müssen dazu in einem konkreten Situationsbezug stehen. Entlang dieser Situation entwickelt der Lernende sein Wissen selbst und passt es in seine individuelle Wissensstruktur konstruktiv ein. Erst damit entsteht richtig verstandenes Wissen, das nach Ansicht der Konstruktivisten weniger träge ist.

Beim konstruktivistischen Unterricht liegt die Aktivität auf Seiten des Lernenden, der in einem situiereten Prozess sein Lernen gestaltet. Die Lehrkraft unterstützt, berät und regt diesen Prozess an. Sie schafft für den Lernenden eine situierte Lernumgebung. Mit anderen Worten versucht ein konstruktivistisches Lernen folgende Merkmale zu berücksichtigen:

- Lernen muss durch die aktive Beteiligung der Lernenden erfolgen, die motiviert sind und an dem, was oder wie sie es tun, Interesse haben oder entwickeln
- Lernende können ihre Lernprozesse immer auch selbst steuern und kontrollieren, der Ausprägungsgrad kann je nach Lernsituation variieren
- Lernen erfolgt konstruktiv, dazu müssen immer der Erfahrungs- und Wissenshintergrund der Lernenden berücksichtigt werden und darauf bezogene Interpretationen stattfinden können
- Lernen ist situativ, da es stets in einem spezifischen Kontext abläuft, der ganzheitlich, lebens- und berufsnah ist. Hierbei ist möglichst die Realität mit unstrukturierten Problemen leitend, die nicht reduktionistisch vereinfacht sind
- Fehler sind bedeutsam, ihr Besprechen und Korrigieren ist Verständnis fördernd
- Lernen ist ein sozialer Prozess, daher muss es als interaktives Geschehen stattfinden und den soziokulturellen Hintergrund der Lernenden berücksichtigen
- Neben kognitiven Aspekten sind Gefühle wie z.B. Erwartungshaltungen, Freude, Angst oder die persönliche Identifikation mit dem Lerngegenstand bedeutsam
- Lernen bezieht sich besonders auf Fortschritte im Lernprozess und nicht nur auf Lernprodukte. Integrative Prüfungsverfahren sollen dies berücksichtigen, die auch eine Selbstevaluation durch Lernende vorsehen können

Somit erfolgt Lernen aus moderat konstruktivistischer Sicht situiert und anhand authentischer Bezüge. Lerngegenstände sind möglichst in multiplen Kontexten zu bearbeiten, um eine zu enge Bindung erworbener Kenntnisse und Fähigkeiten an konkrete Situationen zu vermeiden. Multiple Perspektiven erhöhen die Flexibilität bei der Anwendung des Gelernten. Die instruktionale Unterstützung wirkt ineffektivem Lernen und der Überforderung einzelner Lernender entgegen.

Balance

Soweit sich ein objektivistischer Unterricht um Anwendung des vermittelten Wissens bemüht, steht dieser Unterricht zwar in einer gegenläufigen, aber nicht grundsätzlich ausschließenden Beziehung zu einem konstruktivistischen Unterricht. Bemüht sich der konstruktivistische Unterricht darum, kontinuierlich unterstützende Hilfen von Seiten der Lehrkraft beim selbständigen situierten Lernen anzubieten, nimmt dieser Unterricht zwar eine gegenläufige, nicht aber grundsätzlich ausschließende Position zum objektivistischen Unterricht ein. Bei dieser moderat konstruktivistischen Position geht es auch darum, dekontextualisierte Wissensstrukturen aufzubauen, die für weitere Problemlösungen zur Verfügung stehen. Das heißt, neu entstandenes Wissen soll abstrahiert und transferiert werden können, damit es auch außerhalb der Situation anwendbar ist, in der es erworben wurde.

Durch die zunehmende Geschäfts- und Arbeitsprozessorientierung drängt es in der beruflichen Bildung zu einem konstruktivistischen Unterricht. Aufgrund der Prozessorientierung in der modernen beruflichen Bildung wächst die Bedeutung eines konstruktivistischen Unterrichts.

2 Ausgangspunkt und Zielstellungen einer veränderten Lehrplanstruktur

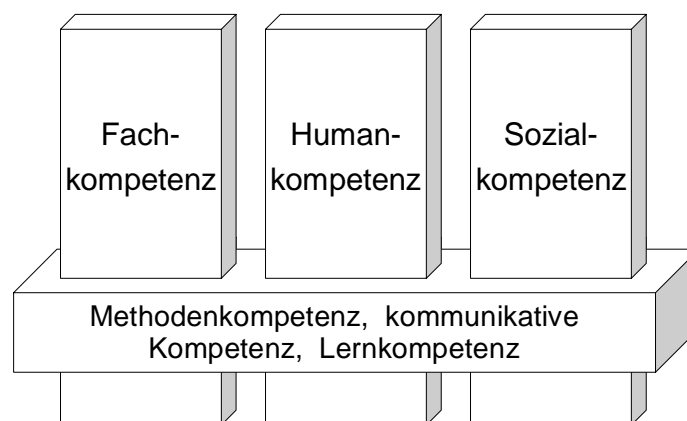
Veränderte Qualifikationsanforderungen

Die Qualifikationsanforderungen an berufliche Facharbeit haben sich in den letzten Jahrzehnten stark verändert. Heute steht der Begriff ‚berufliche Handlungskompetenz‘ im Mittelpunkt. Berufliche Handlungskompetenz offenbart sich in einem professionellen Handeln. Hier kann als zusammenfassende Anforderung das selbstständige Planen, Durchführen und Kontrollieren einer Arbeitshandlung gelten. Neben den steigenden inhaltlichen und fachlichen Voraussetzungen zur Bewältigung beruflicher Anforderungen kommen zunehmend personale und soziale Fähigkeiten immer stärker zum Tragen, die sich dem Konzept der Schlüsselqualifikationen zuordnen lassen. Dabei steht im Zentrum berufscompetenten Tuns ein sich selbst bestimmendes Individuum, das reflektiert, eigenverantwortlich und gemeinschaftsorientiert handelt und bereit ist, sich weiterzuentwickeln.

Veränderungen bei den Qualifikationsanforderungen des Beschäftigungssystems stellen sich durch eine stetig zunehmende Dynamisierung von Weiterentwicklungen in immer kürzeren Zyklen ein. Zahlreiche und wiederkehrend erforderliche Neuordnungen der Ausbildungsberufe in den verschiedenen Berufsfeldern (beginnend 1987 mit Metall und Elektrotechnik) sind die entsprechende strukturelle Reaktion. Aus der Unterrichtsperspektive zielen aktuelle Bestrebungen in der beruflichen Bildung derzeit darauf, Lehr-Lern-Prozesse in komplexen Lernumgebungen eines konstruktivistischen Unterrichts stärker zu individualisieren. Dieser gegenwärtig erkennbare didaktische Konzeptwechsel in einer technischen beruflichen Bildung will, dass Lehr-Lern-Prozesse stärker situiert, von Schülern selbst gesteuert und kooperativ verlaufen. Damit verbunden ist die Annahme, die Kompetenzentwicklung von Lernenden positiv zu beeinflussen.

Handlungskompetenz

Die übergeordnete Zielvorstellung einer zeitgemäßen beruflichen Bildung manifestiert sich im Begriff der Handlungskompetenz. Sie zeigt sich in der Bereitschaft und Befähigung des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht, durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten. Handlungskompetenz entfaltet sich in den Dimensionen von Fachkompetenz, Humankompetenz und Sozialkompetenz. Hinzu kommen Methodenkompetenz, kommunikative Kompetenz, Lernkompetenz.



Übersicht 2: Handlungskompetenz und ihre Dimensionen

In der Handreichung der KMK sind die Dimensionen von Handlungskompetenz mit nachfolgenden Umschreibungen gekennzeichnet (2007, S. 11):

Fachkompetenz bezeichnet die Bereitschaft und Befähigung, auf der Grundlage fachlichen Wissens und Könnens Aufgaben und Probleme zielorientiert, sachgerecht, methodengeleitet und selbstständig zu lösen und das Ergebnis zu beurteilen.

Humankompetenz bezeichnet die Bereitschaft und Befähigung, als individuelle Persönlichkeit die Entwicklungschancen, Anforderungen und Einschränkungen in Familie, Beruf und öffentlichem Leben zu klären, zu durchdenken und zu beurteilen, eigene Begabungen zu entfalten sowie Lebenspläne zu fassen und fortzuentwickeln. Sie umfasst Eigenschaften wie Selbstständigkeit, Kritikfähigkeit, Selbstvertrauen, Zuverlässigkeit, Verantwortungs- und Pflichtbewusstsein. Zu ihr gehören insbesondere auch die Entwicklung durchdachter Wertvorstellungen und die selbstbestimmte Bindung an Werte.

Sozialkompetenz bezeichnet die Bereitschaft und Befähigung, soziale Beziehungen zu leben und zu gestalten, Zuwendungen und Spannungen zu erfassen und zu verstehen sowie sich mit Anderen rational und verantwortungsbewusst auseinander zu setzen und zu verständigen. Hierzu gehört insbesondere auch die Entwicklung sozialer Verantwortung und Solidarität.

Bestandteil sowohl von Fachkompetenz als auch von Humankompetenz als auch von Sozialkompetenz sind Methodenkompetenz, kommunikative Kompetenz und Lernkompetenz.

Methodenkompetenz bezeichnet die Bereitschaft und Befähigung zu zielgerichtetem, planmäßigem Vorgehen bei der Bearbeitung von Aufgaben und Problemen (zum Beispiel bei der Planung der Arbeitsschritte).

Kommunikative Kompetenz meint die Bereitschaft und Befähigung, kommunikative Situationen zu verstehen und zu gestalten. Hierzu gehört es, eigene Absichten und Bedürfnisse sowie die der Partner wahrzunehmen, zu verstehen und darzustellen.

Lernkompetenz ist die Bereitschaft und Befähigung, Informationen über Sachverhalte und Zusammenhänge selbstständig und gemeinsam mit Anderen zu verstehen, auszuwerten und in gedankliche Strukturen einzuordnen. Zur Lernkompetenz gehört insbesondere auch die Fähigkeit und Bereitschaft, im Beruf und über den Berufsbereich hinaus Lerntechniken und Lernstrategien zu entwickeln und diese für lebenslanges Lernen zu nutzen.

Diese aktualisierte und gegenüber früheren Rahmenlehrplänen veränderte begriffliche Umschreibung von Handlungskompetenz findet sich in den Rahmenlehrplänen der KMK bereits ab ca. 2005 in der dargestellten Form. Damit führt die KMK den Begriff der Humankompetenz neu ein, der die früher in den Rahmenlehrplänen verwendete Bezeichnung Personalkompetenz ersetzt. Bisherige begriffliche Umschreibungen von Fach-, Personal-, Sozialkompetenz wurden im Wortlaut beibehalten. Eine orthogonale Zuordnung von Methodenkompetenz, kommunikativer Kompetenz und Lernkompetenz soll die aktuelle Bedeutung dieser drei Kompetenzausprägungen hervorheben. Dem gemäß kommen diese drei Kompetenzen sowohl bei der Fach-, Human- und Sozialkompetenz zum Tragen (siehe Übersicht 2).

3 Lernfelder für den Unterricht der Berufsschule

Curricularer Rahmen für eine technische berufliche Bildung in der Berufsschule sind Rahmenlehrpläne, die nach Lernfeldern geordnet sind. Die Einführung des Lernfeldkonzeptes durch die KMK basiert auf der ambitionierten Zielperspektive der Anbahnung einer umfassenden beruflichen Handlungskompetenz, dem selbstständigen Planen, Durchführen und Kontrollieren von Arbeitstätigkeiten. Diese Leitidee hat ab 1996 mit der ersten Veröffentlichung der ‚Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe‘ für die Gestaltung von Rahmenlehrplänen einen didaktischen Konzeptwechsel eingeleitet (Sekretariat der Kultusministerkonferenz – KMK 2007 – aktuelle Fassung).

Lernfelder als curricularer Rahmen

In den Rahmenvereinbarungen der KMK über die Berufsschule von 1991 ist der Bildungsauftrag der Berufsschule beschrieben. Berufsbildung ist nach diesen Vorgaben einem doppelten Ziel verpflichtet:

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

Bezogen auf diesen Bildungsauftrag führen die Vorgaben der KMK zu einer veränderten didaktischen Struktur der Lernziele und Lerninhalte. Sie weisen dabei besonders auf eine geforderte Handlungsorientierung des Unterrichts hin: „Die Zielsetzung der Berufsausbildung erfordert es, den Unterricht an einer auf die Aufgaben der Berufsschule zugeschnittenen Pädagogik auszurichten, die Handlungsorientierung betont und junge Menschen zu selbständigem Planen, Durchführen und Beurteilen von Arbeitsaufgaben im Rahmen ihrer Berufstätigkeit befähigt“ (KMK 2007, S. 12).

Diese grundsätzlich geforderte Ausrichtung des Unterrichts wird durch die nach Lernfeldern strukturierten Rahmenlehrpläne curricular unterstützt. Dabei ist die zugrunde liegende Idee, „bei der Planung von Lehr-Lern-Arrangements nicht von fachsystematischen Inhaltskatalogen auszugehen, sondern von beruflichen Handlungsfeldern und diese theoretisch aufzuklären. Hierbei sind Lernfelder nicht einfach in den Unterricht »abgebildete« berufliche Handlungsfelder, sondern didaktisch-methodische Konstrukte, die durch Reflexion und Rekonstruktion beruflichen Handelns gewonnen werden. Lernfelder sind didaktisch begründete und für den Unterricht aufbereitete Handlungsfelder“ (Bader 1998, S. 211). Lernfelder abstrahieren somit konkrete berufliche Handlungsfelder und führen zur theoriegeleiteten Durchdringung von beruflichen Handlungssituationen. Durch die Lernarbeit in den verschiedenen Lernfeldern eines Ausbildungsberufes in der Berufsschule leistet sie einen umfassenden Beitrag zur Berufsqualifikation.

Die Handreichung der KMK betont auf der Grundlage lerntheoretischer und didaktischer Erkenntnisse in einem pragmatischen Ansatz die Forderung nach einem modernen beruflichen Unterricht, der in seiner Grundkonzeption handlungsorientiert ausgerichtet ist. Sie untermauern dies mit der Aussage: „Für erfolgreiches, lebenslanges Lernen sind Handlungs- und Situationsbezug sowie die Betonung eigenverantwortlicher Schüleraktivitäten erforderlich. Die Vermittlung von Orientierungswissen, systemorientiertes vernetztes Denken und Handeln, das Lösen komplexer und exemplarischer Aufgabenstellungen werden mit einem handlungsorientierten Unterricht in besonderem Maße gefördert“ (KMK 2007, S. 17). An dieser Stelle wird aber auch betont, dass es unverzichtbar ist, „die jeweiligen Arbeits- und Geschäftsprozesse in den Erklärungszusammenhang zugehöriger Fachwissenschaften zu stellen“ (ebd.).

Für seine Gestaltung auf Grundlage eines Lernfeldkonzeptes nennen sie folgende Orientierungspunkte:

- „Didaktische Bezugspunkte sind Situationen, die für die Berufsausübung bedeutsam sind (Lernen für Handeln).
- Den Ausgangspunkt des Lernens bilden Handlungen, möglichst selbst ausgeführt oder aber gedanklich nachvollzogen (Lernen durch Handeln).
- Handlungen müssen von den Lernenden möglichst selbständig geplant, durchgeführt, überprüft, ggf. korrigiert und schließlich bewertet werden.
- Handlungen sollten ein ganzheitliches Erfassen der beruflichen Wirklichkeit fördern, z. B. technische, sicherheitstechnische, ökonomische, rechtliche, ökologische, soziale Aspekte einbeziehen.
- Handlungen müssen in die Erfahrungen der Lernenden integriert und in Bezug auf ihre gesellschaftlichen Auswirkungen reflektiert werden.

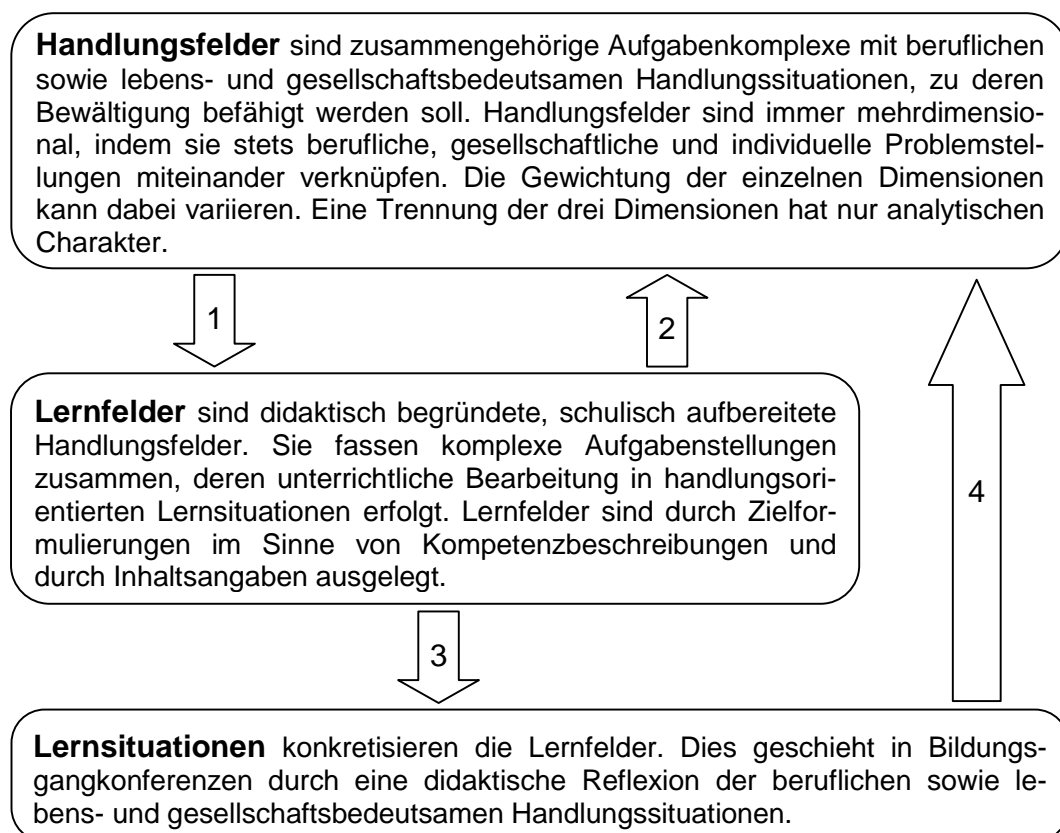
- Handlungen sollen auch soziale Prozesse, zum Beispiel der Interessenerklärung oder der Konfliktbewältigung, sowie unterschiedliche Perspektiven der Berufs- und Lebensplanung einbeziehen“ (KMK 2007, S. 12).

Hierbei verweist die KMK jedoch ausdrücklich darauf, dass handlungsorientierter Unterricht ein didaktisches Konzept ist, „das fach- und handlungssystematische Strukturen miteinander verstrickt. Es lässt sich durch unterschiedliche Unterrichtsmethoden verwirklichen“ (ebd. S. 13). Somit enthält der Rahmenlehrplan zwar keine methodischen Festlegungen für den Unterricht. Die Handreichungen fordern aber klar, dass bei der Unterrichtsgestaltung „Unterrichtsmethoden, mit denen Handlungskompetenz unmittelbar gefördert wird, besonders berücksichtigt werden. Selbstständiges und verantwortungsbewusstes Denken und Handeln als übergreifendes Ziel der Ausbildung muss Teil des didaktisch-methodischen Gesamtkonzepts sein“ (ebd. S. 8).

Vom beruflichen Handlungsfeld zur Lernsituation

Berufliche Handlungsfelder einer ausgebildeten Fachkraft geben die Struktur der Lernfelder in den Rahmenlehrplänen vor. Die berufsbezogene Festlegung und Abgrenzung von Lernfeldern orientiert sich an betrieblichen Arbeits- und Geschäftsprozessen, die Lernfelder in typischen Aufgabenbereichen bündeln. Für die konkrete Ausgestaltung von Lernfeldern und ihrer Umsetzung im Unterricht sind berufliche Aufgabenstellungen und Handlungsfelder leitend. Hierzu muss für die didaktische und unterrichtsorganisatorische Planung als praktische Umsetzung des Lernfeld-Konzepts in der Berufsschule eine Gestaltung von beruflich relevanten Lernsituationen erfolgen.

Nachfolgende Übersicht gibt gängige Definitionen für die Begriffe berufliches Handlungsfeld, Lernfeld und Lernsituation wieder und zeigt den Transformationszusammenhang zwischen ihnen auf:



Übersicht 3: Handlungsfelder, Lernfelder und Lernsituationen (Bader, Schäfer 1998)

Bader und Schäfer (1998) stellen detailliert Transformationen und verschiedene Analyseschritte zwischen komplexem beruflichem Handlungsfeld, Lernfeld und didaktisch strukturierter Lernsituation dar.

tion auf den verschiedenen Reflexionsstufen vor. Sie sollen ein systematisches Erschließen bildungsrelevanter Lernfelder und Lernsituationen aus komplexen Handlungsfeldern erleichtern. Orientiert an theoretischen Grundlagen beziehen sie sich auf Kriterien der didaktischen Analyse nach Klafki und auf lehr-lerntheoretische Modellvorstellungen nach Heimann, Otto und Schulz. Hinzu kommen handlungstheoretische Ansätze und Aspekte der Kompetenzentwicklung. Nachfolgende Ausführungen beleuchten kurz die einzelnen Transformationen. (1) und (2) erfolgen bei der Lehrplangestaltung gemäß den Vorgaben durch die KMK. (3) und (4) sind Aufgaben, die Lehrkräfte bei der Umsetzung der Lehrplanrichtlinien übernehmen.

Didaktische Reflexion vom Handlungsfeld zum Lernfeld (1)

Komplexe berufliche Handlungsfelder existieren für jeden Beruf in großer Zahl. Jedoch erst eine didaktische Reflexion führt zu didaktisch begründeten Lernfeldern. Die Beantwortung der Frage, auf welche Weise Handlungsfelder in didaktisch begründeten Lernfeldern widergespiegelt werden können, erfolgt anhand von vier Grundfragen der Didaktischen Analyse nach Klafki: Gegenwartsbedeutung, Zukunftsbedeutung, exemplarische Bedeutung und thematische Struktur (siehe auch Bader 2003, S. 215f.).

Beispiel: Das Lernfeld Warten und Pflegen von Fahrzeugen oder Systemen aus dem Rahmenlehrplan für den KFZ-Mechatroniker (KMK 16.05.2003, S. 11) ist das erste Lernfeld in der 10. Jahrgangsstufe (nachfolgende, in diesem Kapitel angeführte Beispiele beziehen sich darauf). Erste berufliche Handlungen mit Beginn der Ausbildung sind häufig einfache Pflege- und Wartungsarbeiten. Aber auch später sind Pflege- und Wartungsarbeiten zur Funktions- und Werterhaltung an Fahrzeugen oder berufstypischen Systemen für diesen Beruf sehr wichtig. Die exemplarische Bedeutung dieses Lernfeldes bezieht sich z.B. auf die Entwicklung eines Sicherheits- und Qualitätsbewusstseins und der Anwendung von Vorschriften für die Arbeitssicherheit und den Umweltschutz. Die thematische Struktur geht von der Arbeitsplanung aus, umfasst z.B. technische Informations-, Kommunikations- und Dokumentationssysteme, Geräte und Verfahren zum Prüfen und Messen, Werkzeuge, Betriebs- und Hilfsstoffe. Gleichzeitig bezieht sie auch Gesprächsführung und Kommunikationsregeln im Umgang mit dem Kunden ein.

Didaktische Reflexion vom Lernfeld zum Handlungsfeld (2)

Wenn ein Handlungsfeld in der beschriebenen Weise analysiert und als relevant für die Konkretisierung und Ausgestaltung in einem Lernfeldern identifiziert worden ist, muss geprüft werden, in welcher Weise das Lernfeld dazu beitragen kann, berufliche Handlungskompetenz zu entwickeln und zu fördern. Dies bedingt die Bildungsrelevanz eines jeden Lernfeldes, die in erster Linie eine Reflexion auf curricularer Ebene ist. Fragen hierzu sind, welchen Beitrag ein Lernfeld zur Bewältigung gegenwärtiger Lebenssituationen der Lernenden leistet, ob ein Lernfeld eine vollständige in sich geschlossene berufliche Handlung abbildet, ob neben fachlichen Zusammenhängen ein Lernfeld auch gesellschaftliche und individuelle Aspekte anspricht und wie die verschiedenen Dimensionen von Handlungskompetenz für das jeweilige Lernfeld spezifisch formuliert werden können.

Beispiel: Das aus dem KFZ-Mechatroniker-Lehrplan als Beispiel herangezogene Lernfeld Warten und Pflegen von Fahrzeugen oder Systemen ermöglicht durch die vielfältig behandelten Aspekte eine ganzheitliche Bewältigung der Anforderungen dieses definierten Handlungsfeldes. Über rein berufsbezogene und fachliche Lerninhalte hinaus werden die verbale und nonverbale Kommunikationsfähigkeit und ein Konfliktvermeidungsverhalten ebenso gefördert wie insgesamt ein Streben nach Arbeitsqualität und ein Bewusstsein für umweltgerechtes Verhalten.

Didaktische Reflexion vom Lernfeld zur Lernsituation (3)

Lernsituationen als exemplarische curriculare Bausteine bringen fachtheoretische Inhalte in einen Anwendungszusammenhang und präzisieren die Vorgaben der Lernfelder. In ihrer Gesamtheit haben sie die Aufgabe, die Ziele des Lernfeldes abzudecken. Auf dieser Ebene erfolgt die konkrete Planung der Unterrichtseinheiten, für die unterrichtsorganisatorische Bedingungen analysiert wer-

den müssen. Die Umsetzung von Lernsituationen im Unterricht ist Aufgabe des Lehrerteams der einzelnen Berufsschule. Hierbei bietet sich über die Auswahl der Beispiele die Möglichkeit, spezifische regionale Anforderungen in der Berufsausbildung zu berücksichtigen. Für diese Planung und Ausgestaltung der Lernsituationen spielt die Zugänglichkeit und Darstellbarkeit der Thematik eine entscheidende Rolle.

Beispiel: Das Lernfeld Warten und Pflegen von Fahrzeugen oder Systemen erschließt sich bei seiner Umsetzung z.B. durch die exemplarisch durchlaufene Planung, Durchführung und Kontrolle einer Wartungsarbeit an einem KFZ nach Kundenwunsch. Dabei können Lernende z.B. auf Original-Herstellerunterlagen und Servicepläne zurückgreifen. Für die konkrete Ausgestaltung der Lernsituation müssen insbesondere die schulischen Rahmenbedingungen für die Lernumgebung beachtet werden (vorhandene Fachunterrichtsräume, einsetzbare Medien und Arbeitsgegenstände, hier z.B. ein KFZ oder ein anderes komplexes technisches System, an dem ein solcher Geschäftsprozess exemplarisch geplant und durchgeführt werden kann). Zu diesen unterrichtsorganisatorischen Einflussgrößen kommen weiter die Eingangsvoraussetzungen der Lernenden als Bedingungsfelder des Unterrichts für die Planung und Ausgestaltung der Lernsituationen hinzu (anthropologisch-psychologische, sozial-kulturelle aus der Lehr-Lerntheoretischen Didaktik). Unterschiede ergeben sich hieraus z.B. für Lernende aus dem Nutzfahrzeug-, PKW- oder Motorradbereich. Lernende können in verschiedenen Klassen einen unterschiedlichen Entwicklungsstand haben, der z.B. abhängig von jeweiligen Betriebsstrukturen (Größe, Ausbildungsqualität, technische Ausstattung, etc.), sozialer Herkunft der Lernenden, Alter, usw. sein kann.

Didaktische Reflexion von der Lernsituation zum Handlungsfeld (4)

Die Reflexion einer möglichen Kompetenzentwicklung für berufliche Handlungsfelder analysiert, in welcher Weise Lernsituationen dazu beitragen, berufliche sowie lebens- und gesellschaftsbedeutende Problemstellungen zu bewältigen und welche Aspekte beruflicher Handlungskompetenz durch die jeweilige Lernsituation besonders gefördert werden können. Hierbei stehen Fragen der methodischen Gestaltung und der Überprüfbarkeit von Lernprozessen im Vordergrund. Mit der Frage, in welcher Weise in Lernsituationen Handlungsstrukturen zur Bewältigung der Anforderungen eines Handlungsfeldes aufgebaut werden können, schließt sich der Kreis.

Beispiel: Das Lernfeld Warten und Pflegen von Fahrzeugen oder Systemen zielt z.B. das Lesen können von Blockschaltbildern, Diagrammen und Funktionsschemata oder die Gesprächsführung mit Kunden, um einen Wartungsauftrag entgegenzunehmen. Dies erfordert unterschiedlich gestaltete Lernsituationen für die anvisierten Kompetenzen. Den jeweils im Vordergrund stehenden Zielkategorien beruflicher Handlungskompetenz (siehe Grafik 2 weiter oben) muss die Gestaltung der Lernsituationen gerecht werden, um sie anbahnen zu können. Dies betrifft auch die Form der Überprüfung der einzelnen Dimensionen von Handlungskompetenz. Testformen, die sich primär auf eine Überprüfung des Wissenszuwachses im Bereich der Fachkompetenz richten, können z.B. soziale Kompetenzen wie die Entwicklung kommunikativer Fähigkeiten oder methodische und personale Kompetenzen kaum erfassen. Diese komplexen Kompetenzbereiche erfordern Prüfungssituationen bzw. Diagnoseverfahren (oft auch individualdiagnostischer Art), die ihnen Rechnung tragen. Ihre Realisierung im Unterricht der Berufsschule kann aber aufgrund des damit verbundenen, meist hohen Aufwandes erhebliche Schwierigkeiten in sich bergen.

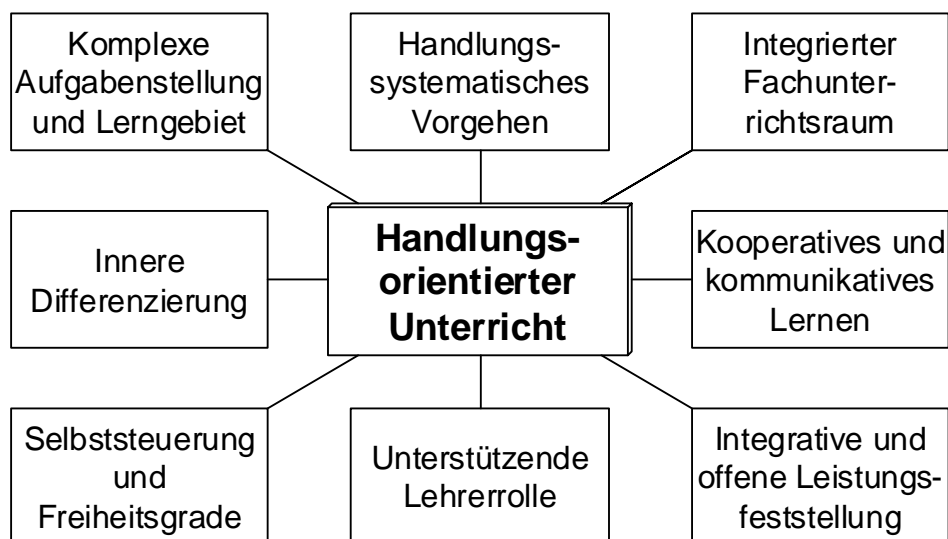
4 Handlungsorientierung im Unterricht

In sehr vielen Bereichen haben sich Verlagerungstendenzen von der Handarbeit hin zu zunehmender Kopfarbeit ergeben. Für die Berufsausbildung bedeutet dies, dass die theoretischen Anteile immer mehr zunehmen und die Vermittlung der benötigten Kenntnisse und Fertigkeiten einer gesteigerten theoretischen Durchdringung bedarf. Umgekehrt verlangt die immer komplexer werdende Theorie eine handlungsgemäße Umsetzung in der Berufsschule, um vermittelbar zu bleiben. Herkömmliche Qualifizierungskonzepte können aufgrund ihrer meist primären Orientierung an einer Wissensvermittlung diesen veränderten Anforderungen aber oft nicht gerecht werden.

Ein Unterschied bei den Bildungsbemühungen zwischen den Institutionen Beschäftigungssystem und Bildungssystem ist derzeit nicht mehr so offenkundig wie bei einer früher klar erkennbaren Trennung der Aufgaben zwischen Betrieb und Berufsschule. Nach der alten Aufteilung lagen folgende Zuordnungen vor: Der Betrieb habe sich um das „Was“ und „Wie“ und die Berufsschule um das „Warum“ und „Wozu“ zu kümmern. Dies lässt sich für moderne Berufsbildung nicht mehr aufrechterhalten, da beide eine übergreifende Bildungsvorstellung verfolgen. Das letztendlich gemeinsam formulierte Ziel ist die Vermittlung der Berufskompetenz. Zur Förderung der Berufskompetenz ist der Aufbau von Handlungswissen notwendig. Im Lichte dieser Zielvorstellung lässt sich folgende Akzentuierung für beide Dualpartner vornehmen: Die Berufsschule übernimmt die Aufgabe, Berufskompetenz systematisch in grundlegenden Lernprozessen zu vermitteln, was sich durch eine theoretische gesteuerte und reflektierende Förderung beruflicher Handlungsfähigkeit ausdrückt. Der besondere Schwerpunkt liegt hierbei auf der Vermittlung des Begründungswissens. Beim Begründungswissen geht es um ein Wissen über Hintergründe und Zusammenhänge von Sachverhalten, ihre wechselseitig wirkenden Beziehungen oder Erklärungen zu den Ursachen bestimmter Phänomene. Zugleich dient das Begründungswissen der Vertiefung, Ergänzung, Erweiterung und Systematisierung des zu erwerbenden Wissens. Im Betrieb dagegen liegt das Hauptaugenmerk auf gestaltendem und mitverantwortlichem Lernen in realen Arbeitsvollzügen am Arbeitsplatz. Der Schwerpunkt steht hierbei in der quantitativen Ausprägung von Verfahrenswissen wie aber auch von Faktenwissen (ausführlicher hierzu siehe Schelten 1997).

Kennzeichen und Merkmale eines handlungsorientierten Unterrichts

Ein handlungsorientierter Unterricht will wie jede Form von Unterricht ein Behalten, Verstehen und aktives Anwenden von Wissen, von Fertigkeiten und Fähigkeiten gewährleisten. Zwischen traditionellen Unterrichtsformen mit einer oft fachsystematischen Grundstruktur und einem handlungsorientierten Unterricht sind vielfältige und fließende Übergänge möglich. Trotzdem unterscheidet sich ein handlungsorientierter Unterricht erheblich von einem solchen Unterricht. Der inhaltliche und organisatorische Ablauf unterliegt gegenüber dem herkömmlichen Unterricht anderen Grundvoraussetzungen. Eine Vielzahl eigener Bestimmungsgrößen bedingt dieses Unterrichtskonzept:



Übersicht 4: Bestimmungsgrößen eines handlungsorientierten Unterrichts

- **Komplexe Aufgabenstellung und Lerngebiet**

Handlungsorientierter Unterricht richtet sich an vielschichtigen und viele verschiedene Aspekte umfassenden Aufgabenstellungen mit deutlichem Praxisbezug für die Schüler aus. Ein zentraler Lerngegenstand bündelt in einem Lerngebiet eine Reihe von Lernzielen aus einem Lernfeld und berücksichtigt dabei unterschiedliche berufliche Anforderungsbereiche. Darüber hinaus können

Lernziele aus allgemein bildenden Fächern hinzukommen. Die Aufgabenstellungen decken zeitlich langfristig ein Lerngebiet für eine oder mehrere Wochen im Blockunterricht oder mehrere Wochen im Einzeltagesunterricht ab. Für die Schüler werden damit abstrakte Lerninhalte, die im fachsystematisch organisierten Unterricht häufig willkürlich erscheinen, konkret und sachbezogen. Über die Grenzen der traditionellen Unterrichtsfächer hinaus wird ein Denken in Zusammenhängen gefördert. Problemstellungen mit angemessenem Komplexitäts- und Schwierigkeitsgrad verorten Lerninhalte in typischen Berufssituationen der Lernenden. Ein entsprechender Komplexitätsgrad der Aufgaben, der jedoch nicht bis zur Überforderung gehen darf, bedingt einen Planungsaufwand der Schüler. Der Erwerb von Wissen erfolgt über aktiv handelnde Problemlöseversuche in vollständigen Handlungen, bei denen auch übergreifende methodische Qualifikationen erlernt werden. Die Problemstellungen sollen die Erfahrungen und Interessen der Schüler berücksichtigen und dadurch ihre Identifikation mit der Aufgabenstellung unterstützen.

- **Handlungssystematisches Vorgehen**

Handlungsorientierter Unterricht erfordert eine handlungssystematische Unterrichtsplanung, die sich an der Handlungslogik einer zugrunde liegenden Aufgabe ausrichtet. Vorgesehene Lernziele und -inhalte müssen dabei entlang einer voraussichtlichen Bearbeitung der im Mittelpunkt stehenden Arbeitsaufgabe gruppiert und sinnvoll in den Bearbeitungsablauf integriert werden. Ein Erarbeiten theoretischer Lerninhalte erfolgt an einer theoriehaltigen Problemstellung, die sich an den Erfordernissen der Praxis ausrichtet.

- **Integrierter Fachunterrichtsraum**

Handlungsorientierter Unterricht fordert eine Lernumgebung, die ständig theoretische Überlegungen mit ihrer praktischen Umsetzung an experimentellen Einrichtungen, Maschinen, Geräten oder Gegenständen verbindet. Der integrierte Fachunterrichtsraum (IFU) bildet die vorbereitete Umgebung, die ein handlungsorientierter Unterricht erfordert. Lerngegenstände, Material-, Geräteaufwand und Medienausstattung sollen sich generell an berufstypischen Realsituationen, Standardkomponenten und Originalunterlagen orientieren und über didaktisch reduzierte Modelle, Geräte und schriftliche Unterlagen hinausweisen.

- **Innere Differenzierung**

Die Lernenden können gemäß ihrer eigenen Lerngeschwindigkeit unabhängig vom Lehrer vorgehen. Leistungsstarke Schüler werden nicht unterfordert oder gebremst. Der Lehrer kann einzelne Schüler individuell fördern und sich besonders leistungsschwachen Schülern zuwenden. Jedem einzelnen Schüler sollte sowohl innerhalb seiner Gruppe als auch im Verhältnis zu anderen Gruppen ein individueller Lernprozess möglich sein. Hierfür können geeignete Aufgabenstellungen ein gestuftes Schwierigkeits- und Abstraktionsniveau anbieten. Die individuellen Grundlagen der Schüler, wie unterschiedliches Vorwissen, verschiedene Lern- und Aufnahmefähigkeiten oder Motivations- und Interessenschwankungen, werden dabei berücksichtigt (ausführlicher hierzu siehe Riedl 2008).

- **Kooperatives und kommunikatives Lernen**

Der Klassenverband ist in einem handlungsorientierten Unterricht größtenteils aufgelöst. Die Schüler arbeiten vorwiegend in Teams, aber auch Einzelarbeit ist möglich. Die Gruppenzusammensetzung soll auf freiwilliger Basis erfolgen, in die der Lehrer zur Optimierung im weiteren Unterrichtsverlauf regulierend eingreifen kann. Leistungshomogene Gruppen führen zur gleichmäßigeren Verteilung der Aufgaben und Lernarbeit in der Gruppe. Einer vorwiegend passiven Haltung einzelner, meist schwächerer Gruppenmitglieder wirkt dies eher entgegen. Leistungsheterogene Gruppen ermöglichen den Einsatz von Schülern als ‚Hilfslehrer‘ zur Unterstützung von leistungsschwächeren. Die Aufgabenbearbeitung und Informationsbeschaffung soll die Zusammenarbeit der Lernenden und den gegenseitigen Austausch betonen. Anstehende Arbeitsaufgaben sollen in der Gruppe in sozialer und sachbezogener Interaktion eigenverantwortlich verteilt, übernommen und koordiniert werden.

- **Selbststeuerung und Freiheitsgrade**

Bei ihrer Lernarbeit sollen die Schüler möglichst wenig durch direkte Vorgaben der Lehrkraft, von Leittexten, Leitaufgaben und Leitfragen in ihrem Lernprozess eingeengt werden. Arbeitsumgebung, Arbeitsunterlagen und Aufgabenstellungen müssen jedoch den Lernverlauf zum Teil inhaltlich als auch ablaufspezifisch vorstrukturieren. Sie sollen aber Entscheidungsspielräume der Lernenden möglichst wenig einschränken, damit sie ihren Lernprozess weitgehend eigenverantwortlich organisieren, gestalten und Entscheidungssituationen durchlaufen können, in denen sie individuelle Bearbeitungswege festlegen. Aufgabenlösungen und Handlungsziele müssen dabei über verschiedene Wege mit verschiedenen Hilfsmitteln erreichbar sein. Freiheitsgrade und Handlungsspielräume liegen jedoch nur dann wirklich vor, wenn sie vom Lernenden wahrgenommen werden können und offensichtlich erkennbar sind. Handlungs- und Entscheidungsspielräume bergen aber auch die Gefahr der Überforderung und Orientierungslosigkeit der Schüler, wenn diese im Lernverlauf zu wenig Unterstützung durch die Lehrkraft erhalten.

- **Unterstützende Lehrerrolle**

Die Lehrkraft gestaltet die Lernumgebung und organisiert Selbstlernformen für die Lernenden wie z.B. Leitaufgaben, Leittexte, Informationsmaterial und Arbeitsanweisungen. Sie stellt eine Lernumgebung bereit, indem sie Arbeitsgegenstände, Werkstoffe, Geräte und Ausstattung, umfangreiches Arbeitsmaterial wie z.B. Herstellerkataloge, Produktbeschreibungen, Fachbücher oder Informationsblätter organisiert und vorbereitet. Im Lernprozess tritt die Lehrkraft hinsichtlich der Unterrichtssteuerung in den Hintergrund, da sie nicht mehr die Rolle des zentralen Wissensvermittlers übernimmt. Sie wird zum Organisator, Initiator sowie hauptsächlich zum Berater im Unterricht. Die Unterrichtsqualität in einem solchen Unterricht hängt jedoch zu erheblichen Teilen von der Betreuung der Lernenden bei auftretenden Fragen oder Problemen und somit von der Verfügbarkeit der Lehrkraft ab. Bei einer zu hohen Schülerzahl kann dies zu erheblichen Betreuungsanforderungen an die Lehrkraft führen. In großen Klassen kann dadurch eine Betreuung durch zwei Lehrkräfte erforderlich sein.

Bisherige Aufgaben der Beaufsichtigung und Leistungskontrolle bleiben bestehen. Auftretende zeitliche Freiräume durch das eigenständige Lernen leistungsstarker Schüler können für die intensivere Zuwendung zu leistungsschwachen Schülern oder Gruppen genutzt werden. Die Unterrichtsplanung verschiebt sich für einen solchen Unterricht von der Ebene unterrichtsbezogener Kommunikation und dabei explizierbarer Lernziele und -inhalte auf die Ebene der Gestaltung einer Lernumgebung. Ein solcher Unterricht ist nicht mehr exakt inhaltlich und zeitlich planbar. Die Steuerung des Unterrichts erfolgt nicht mehr allein durch die Lehrkraft, sondern wird von den Schülern entscheidend mitbestimmt. Lehrkräfte müssen flexibel auf nicht vorhersehbare, detaillierte Fragen, Situationen und Probleme reagieren und sich rasch eindenken können. Dies stellt oft hohe Anforderungen an ihre fachliche Kompetenz.

Die Lehrkraft vermeidet die Präsentation vorgefertigter Lösungen, begleitet beratend den gesamten Lernprozess und versucht, Lernende in die Lage zu versetzen, eigene Lösungswege zu finden. Fachgespräche sollen sicherstellen, dass eine theoriegeleitete Planung der praktischen Ausführung vorausgeht oder erledigte Aufgaben einer Reflexion unterzogen werden. Fachgespräche sind kommunikative Hilfestellungen durch eine Lehrkraft in Lernumgebungen, in denen Lernende über weite Strecken die Rolle aktiv Handelnder übernehmen. Sie beziehen sich im inhaltlichen Dialog zwischen Lehrkraft und Lernenden sowohl auf den Lerngegenstand als auch auf den Lernprozess. Mit ihnen gelingt es, besonders ein Begründungswissen zu fördern (ausführlicher hierzu siehe Buchalik, Riedl 2007 u. Schelten 2006).

- **Integrative, offene Leistungsfeststellung**

Leistungsfeststellungen müssen von ihren Inhalten und ihrem Ablauf dem ganzheitlichen Ansatz eines handlungsorientierten Unterrichts entsprechen. Wenn ein solcher komplexer Unterricht auf berufliche Handlungsfähigkeit abzielt, ist es inkonsequent, nach durchlaufenen Qualifizierungsprozessen nur Wissen abzufragen. Gefordert ist ein ganzheitliches Prüfen mit einer problemhaltigen

Situation, die durch alternative Lösungswege und davor zu treffenden, begründeten Entscheidungen bearbeitet werden kann.

Zusammenfassung:

In handlungsorientierten Lehr-Lern-Arrangements, die eine moderate konstruktivistische Auffassung von Lernen umsetzen, verändern sich die Rollen der Lehrkraft und der Lernenden gegenüber traditionellen Unterrichtsformen (Gegenüberstellung und Synthese siehe bei Riedl 2004, S. 115ff.). Lehren und Lernen in einem traditionellen Unterricht erfolgt meist auf der Ebene der personalen Kommunikation zwischen Lehrendem und den Lernenden mit präzisen Fragen und Impulsen der Lehrkraft und darauf erwarteten Schülerreaktionen. In einem konstruktivistischen Unterricht verlagern sich Lernprozesse stärker auf die individuelle Ebene der Lernenden, die in einer vorbereiteten Lernumgebung über weite Strecken stark eigenständig lernen. Solche Lehr-Lern-Arrangements sind getragen von zwei zentralen Determinanten. Zum einen sind dies die unterstützend erfolgenden Eingriffe durch eine Lehrkraft, die einen schüler- oder gruppenindividualisierten Lernprozess beratend begleiten oder durch Instruktionsphasen unterstützen und ergänzen. Die zweite wichtige Einflussgröße ist das Selbstlernmaterial, das einen schüleraktiven Wissenserwerb und ein individualisiertes Lernen ermöglicht (z.B. Lern- und Arbeitsgegenstände, Leittexte, schriftliche Arbeitsanweisungen, Informationsmaterialien, Lösungsbeispiele, etc.).

Für weitere Erkenntnisse und Erfahrungen zur Umsetzung und Durchführung von handlungsorientiertem Unterricht, die sich auf eine wissenschaftliche Grundlage stützen, die aber auch unterrichtspraktische Aspekte einbeziehen, siehe Riedl 2004b, S. 96ff.

5 Moderner beruflicher Unterricht als integrative Gesamtkonzeption

Moderner beruflicher Unterricht konstituiert sich durch geführtes, systematisches Lernen in definierten Wissensdomänen und situationsbezogenem Lernen in realitätsnahen, berufstypischen Aufgabenbereichen. Ein solcher Unterricht umfasst selbstgesteuertes Lernen ebenso wie einen lehrergeführten Dialog. Situierendes Lernen ist hier verknüpft mit systematikorientiertem Lernen. Dies zielt auf den Erwerb professioneller beruflicher Handlungskompetenz durch ein lernförderliches Zusammenwirken von Fach- und Handlungssystematik in einem integrativen Unterrichtsgesamtkonzept, in dem beide Grundorientierungen zusammenfließen.

Die in den Lernfeldern der aktuellen Lehrpläne enthaltenen Lernzielformulierungen können grundlegende unterschiedliche Ausrichtungen enthalten. Sie können z.B. eher grundlagenorientiert oder stärker anwendungsbezogen und prozessorientiert sein. Eine weitere Unterscheidung ergibt sich aus den unterschiedlichen Bildungszielen einer beruflichen Grundbildung und einer beruflichen Fachbildung. Für erstere ist die Einführung in einen Themenbereich, bei der insbesondere theoretische Wissensgrundlagen situiert und anwendungsorientiert vermittelt werden, zentral. Damit zielt sie auf die Vermittlung von Begrifflichkeiten und Begründungszusammenhängen, die systematisch in festen Strukturen anzulegen sind. Das Bildungsziel einer beruflichen Fachbildung ist stark anwendungsbezogen ausgelegt und hat transferorientierte Lerninhalte zum Gegenstand. Idealerweise erfolgt hier bereits eine Transfersicherung während des Lernprozesses selbst.

Die Umsetzung von Lernfeldern im Unterricht gemäß den Intentionen der Handreichung der KMK erfolgt bisher an den Schulen unterschiedlich konsequent. Die unterrichtenden Lehrkräfte müssen dies vor dem Hintergrund bestehender organisatorischer und rechtlicher Rahmenbedingungen in ihrem schulischen Umfeld bewerkstelligen. Hierbei hinderlich sein können Klassenräume oft getrennt nach Theorie und Praxis, der 45-Minuten Takt von Unterrichtsstunden, Schwierigkeiten bei Teilungsstunden und Teamteaching, nicht vorhandene Verfügungsstunden zur Entwicklung von Lehr-Lern-Arrangements, die rechtlich oft nicht zulässige Beurteilung von Gruppenleistungen oder die bisherigen unterrichtlichen Vorerfahrungen der Schüler. Auch die bisher geforderten und bei Lehrkräften vorhandenen Kompetenzen sowie die derzeitige Form der Lehrerbildung können einschränkend wirken. Der begonnene Entwicklungsprozess einer Unterrichtsgestaltung, die auf Lern-

felder abgestimmt ist, kann und wird wohl so schnell nicht abgeschlossen sein. Nach wie vor sind sowohl aus theoretischer als auch unterrichtspraktischer Sicht zahlreiche Fragen offen, wie spezifische Lernziele und Lerninhalte mit teilweise verschiedenen Zielperspektiven in konkreten Lernsituationen umzusetzen sind.

Ein moderner beruflicher Unterricht muss hohen Qualitätsansprüchen genügen. Ein solcher Unterricht umschließt sowohl fachsystematische als auch handlungssystematische Konzepte mit unterschiedlicher Akzentuierung in einem sich gegenseitig ergänzenden und bereichernden Wechselspiel. Eine konstruktivistische Grundauffassung für Lernen ist dabei leitend.

Literatur

- Bader, Reinhard: Das Lernfeldkonzept in den Rahmenlehrplänen. In: Die berufsbildende Schule 50 (1998) 7-8, S. 211 – 212
- Bader, Reinhard; Schäfer, Bettina: Lernfelder gestalten. Vom komplexen Handlungsfeld zur didaktisch strukturierten Lernsituation. In: Die berufsbildende Schule 50 (1998) 7-8, S. 229 – 234
- Buchalik, Uwe; Riedl, Alfred: Fachgespräche in komplexen, schülerzentrierten Lehr-Lern-Umgebungen. Lehrstuhl für Pädagogik, Technische Universität München 2007 *
- Riedl, Alfred: Grundlagen der Didaktik. Stuttgart: Steiner 2004a
- Riedl, Alfred: Didaktik der beruflichen Bildung. Stuttgart: Steiner 2004b
- Riedl, Alfred: Innere Differenzierung – Herausforderung für modernen Unterricht. Lehrstuhl für Pädagogik, Technische Universität München 2008 *
- Riedl, Alfred; Schelten, Andreas: Handlungsorientiertes Lernen. Aktuelle Entwicklungen aus der Lehr-Lern-Forschung und deren Anwendung im Unterricht. Lehrstuhl für Pädagogik, Technische Universität München. Teilnehmerunterlagen einer Lehrerfortbildung am 14. Februar 2006*
- Schelten, Andreas: Aspekte des Bildungsauftrages der Berufsschule: Ein Beitrag zu einer modernen Theorie der Berufsschule. In: Pädagogische Rundschau 51 (1997) 5, S. 601 – 615 *
- Schelten, Andreas: Begriffe und Konzepte der berufspädagogischen Fachsprache. Stuttgart: Steiner 2000
- Schelten, Andreas: Einführung in die Berufspädagogik. Stuttgart: Steiner 2004
- Schelten, Andreas: Fachgespräche. In: Die berufsbildende Schule 58 (2006) 5, S. 107 – 108 *
- Sekretariat der Kultusministerkonferenz: Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Bonn 2007 (<http://www.kmk.org>)

Die mit * gekennzeichneten Quellen und weitere Literatur mit engem Themenbezug sind auf folgender Internetseite zu finden: <http://www.paed.wi.tum.de/publik/>