

---

## Schulnahe Curriculumentwicklung

---

### 1 Vorbemerkungen: Ein Curriculum – ja und?

Die Einführung so genannter Lernfeld-Curricula hat neben zahlreichen Implementationsproblemen u. a. auch deutlich gemacht, dass die Curriculumsdiskussion und -theorie der 1970er Jahre sich in der Schulpraxis und -administration nicht nachhaltig verankert hat. So stellt Antonius LIPSMEIER (2000a, 197; vgl. auch 2000b) nach einer ausführlichen Analyse der Strukturierungsformen und Konstruktionsprinzipien beruflicher Curricula fest, „dass die Innovationszyklen immer kürzer werden und dass die vorausgegangenen Erfahrungen immer weniger aufgegriffen werden“.

Ganz i. S. einer Berücksichtigung des Bewährten fordert Ingrid LISOP (2000, 206f; vgl. auch HUISINGA und LISOP 2000, 43) eine Orientierung an Anforderungen, „die seit der Curriculumreform der 70er Jahre an eine Lehrplankonstruktion gestellt werden“, womit u. a. Fragen des Bildungsauftrags, des Wissenschaftsbezugs, der Orientierung an Lebens- und Arbeitswelten usw. gemeint sind. Es ist folgerichtig, dass Kritiker des Lernfeldkonzepts vor dem Hintergrund solcher Standards eine „funktionalistische Verengung“ (REINISCH 1999, 116) bzw. eine Dominanz des Situationsprinzips (vgl. GERDSMEIER 1999, 276f; HUISINGA 1999, 65ff) befürchten. Eine solche Befürchtung wäre genau dann berechtigt, wenn sich eine vorrangige Ausrichtung der Lehrpläne und den sich daraus ergebenden Anforderungen an die pädagogische Arbeit in den Schulen an betriebliche Verwertungssituationen stattfinden würde (vgl. HEID 2000).

Insgesamt scheinen die FRANKFURTER Antagonisten des Lernfeldkonzepts durch die präferierte historisch-systematische Analyse – so Holger REINISCH (1999) – mit dem Fokus auf eine ausbildungspolitische Reformoption – so Richard HUISINGA (1999) – eine Position einzunehmen, bei der die Curriculumentwicklung (=Produktionsperspektive) das zentrale Anliegen ist. Auch dies ist selbstredend ein gerechtfertigtes Vorgehen, doch blendet es m. E. die reale Curriculumverwendung (= Curriculumrezeption) zu weit aus.

Die Frage sollte eigentlich nicht (vorrangig) lauten: Wie soll das Curriculum aussehen?, sondern: Was geschieht mit dem Curriculum? Dies sind in der Tat zwei unterschiedliche Zugänge. Im ersten Fall (Produktionsperspektive) geht es um die Legitimation des curricularen Produkts. Es gilt auszuloten, ob Bildungsansprüche, Vorstellungen über Lernen und Arbeiten, lerntheoretische Konzepte u. v. m. ausreichend berücksichtigt werden. Das Ergebnis ist dann möglicherweise ein ‚gutes‘ Curriculum, gemessen an den jeweiligen Konzeptionsvorstellungen.

Ein ‚gutes‘ Curriculum – ‚ja und‘ wäre möglicherweise die Antwort im Rezeptionshorizont. Und wie bei jedem Buch, welches gelesen werden soll, sind diese Protagonisten die eigent-

lich Mächtigen, denn sie entscheiden darüber, was ‚gut‘ und was ‚schlecht‘ ist. – Daher geht es im zweiten Fall (Rezeptionsperspektive) um die Interpretation der Curricula durch die Verwender, um deren Gestaltungsideen und -interessen. Selbstredend müssen sich Produktions- und Rezeptionsperspektiven aufeinander beziehen lassen. Curriculumentwickler sollten wissen, was Curriculumverwender benötigen und Rezipienten sollten erfahren, was Produzenten denken. Diese spezifische Problematik soll hier ausgeblendet werden (vgl. BEEK et al. 2003, 78ff). Stattdessen geht es um schulnahe Curriculumentwicklung, worunter ich den Prozess der Rezeption von übergreifenden Curricula in Schulen verstehe, einschließlich einer darauf aufbauenden Managementarbeit in den Schulen, die zu schulinternen Lehrplänen, Jahresplanungen, Konstruktion und Sequenzierung von Lernsituationen resp. Einzelmaßnahmen usw. führt.

Meine nachfolgenden Ausführungen gliedern sich in zwei Kapitel: Zunächst werde ich auf Curricula als Kommunikationsmittel (Kap. 2) eingehen, um den hier kurz skizzierten Perspektivenwechsel von der Curriculumproduktion zur Curriculumrezeption substantiell zu begründen. Als zweites werde ich die schulische Rezeptionsperspektive ausleuchten (Kap. 3). Dies geschieht unter der Überschrift „produktive Lehrplanrezeption“. Damit soll ausgedrückt werden, dass es sich hier um kein einfaches Anwendungsproblem handelt, sondern um ein komplexes Implementationsproblem, für das Schulen Lösungen selbst (kreativ) produzieren und nicht Lösungen (naiv) übernehmen. In diesem Kapitel werden didaktisch-konzeptionelle Interpretationen des Lernfeldkonzepts notwendig (Unterkap. 3.1), außerdem werde ich schulische Umsetzungsfragen thematisieren (Unterkap. 3.2) und abschließend versuchen, pragmatische Leitfragen für die Umsetzung (Unterkap. 3.3) zu skizzieren. Einige resümierende Überlegungen (Kap. 4) runden die Ausführungen ab.

## **2 Curricula als Kommunikationsmittel**

### **2.1 Das triviale Curriculummodell**

„Curricula“ stellen i. S. Erich WENIGERs Vereinbarungen gesellschaftlicher Mächte über Unterrichtsinhalte, Unterrichtsprinzipien, Prüfungsvorgaben etc. dar. Somit sind Curricula politisch gewollte Vorgaben für die pädagogische Arbeit, modern gewendet sind es (handlungsregulierende) Institutionen (vgl. PICOT 1991, 144). In der curriculumtheoretischen Wende wurden dabei insbesondere die Grundlagen für eine empirische Fundierung der pädagogischen Arbeit formuliert.

In Anlehnung an Saul B. ROBINSOHN (1967, 45) dient Curriculumforschung der Identifikation zentraler Qualifikationen und darauf aufbauend, der Objektivierung solcher Bildungsinhalte, die den entsprechenden Qualifizierungsprozess fördern können. Zusammenfassend geht es darum, zum einen eine genaue Analyse der Lebenssituation und deren Entwicklungsprozess vorzunehmen, um diese dann zum anderen in ein curriculares Raster (Lehrplan) zu transferieren. In dem 1975 von Karl FREY (1975) herausgegebenen Curriculum-Handbuch werden eine Vielzahl von Beiträgen zur Qualifikationsermittlung (vgl. u. a. SANTINI 1975;

ISENEGGER 1975) und deren didaktische Auswertung (vgl. z. B. ACHTENHAGEN 1975) zusammengestellt. Ein zentrales Anliegen einer didaktisch akzentuierten Curriculumtheorie war es dabei immer, die curricularen Vorgaben nicht als funktionalistisch reduzierte Übernahme von Qualifikationsanforderungen zu begreifen. Vielmehr wurde eine bildungstheoretische Re-Interpretation gefordert, die sich in entsprechenden Struktur- und Konstruktionsprinzipien niederschlug (vgl. hierzu nochmals LIPSMEIER 2000a).

Eine zentrale Idee dieses Vorgehens ist m. E. die Identifizierbarkeit und curricular eindeutige Abbildbarkeit von Bildungsinhalten und -ideen in einem Curriculum. Folgt man einer solchen Annahme, so lassen sich durchaus objektivierbare Lehrpläne entwickeln. Diese können zugleich als Qualitätsstandards für die pädagogische Arbeit gelten. Zugleich ist es möglich, eine wissenschaftliche Curriculumforschung zu begründen, die auf die Erfassung der Lebensweltanforderungen – durch wissenschaftliche Organisationen – basiert und über entsprechende Verfahren zu ‚guten‘ Lehrplänen gelangt und die von den jeweiligen Organisationen der Praxis nur noch umgesetzt werden müssen.

Vor dem Hintergrund von Erfahrungen aus der Implementationsforschung muss dies als ein triviales Curriculummodell angesehen werden.

## 2.2 Nicht-triviale Curriculararbeit: produktive Lehrplanimplementation

Eine andere Sichtweise gewinnt man, wenn man die Frage nach der didaktischen Arbeit von Lehrern, die sich aufgrund der curricularen Vorgaben ergeben, zum Ausgangspunkt einer evaluativ-konstruktiven Arbeit (vgl. TRAMM 1992) macht.

Rezeption ist kein re-produktiver, sondern ein produktiver Vorgang (vgl. SLOANE 1992), bei dem der Rezipient eine Vorgabe im Kontext seiner Erfahrung interpretiert. Bezogen auf die Lehrplanarbeit spreche ich daher von ‚produktiver Lehrplanrezeption‘:

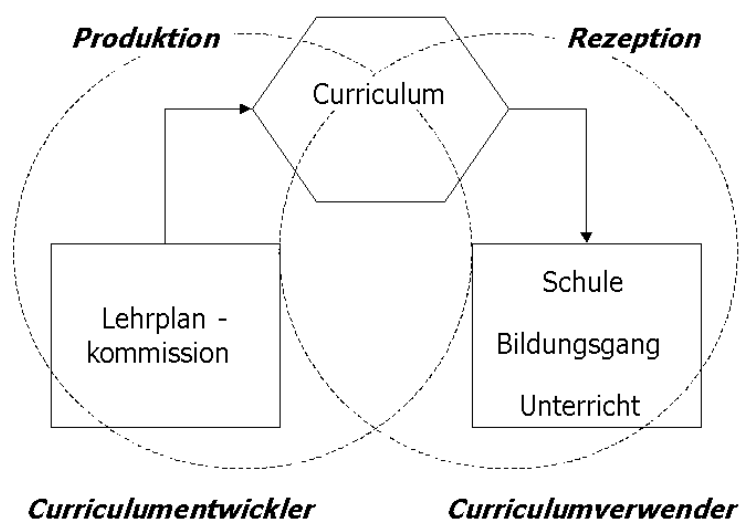


Abb. 1: Produktive Lehrplanentwicklung

Die „produktive Lehrplanrezeption“ ist ein curricularer Ansatz, „bei dem in einem Rahmen-curriculum allgemeine Vorgaben gemacht werden, die dann in der jeweiligen Bildungsorganisation (Berufsschule, Berufskolleg, Fachschule etc.) präzisiert werden müssen“ (SLOANE 2001, 194).

Somit sind Lehrpläne als Kommunikationsmittel anzusehen. Über Curricula kommunizieren Lehrplanentwickler und -verwender miteinander. Es gibt einen Produktions- und einen Rezeptionshorizont. Es handelt sich um eine Kommunikation, die weitgehend durch den Empfänger gesteuert wird (vgl. MOLLENHAUER und RITTELMAYER 1977; SLOANE 1992), denn dieser muss festlegen, was mit den Hinweisen, die er liest, gemeint ist und wie sie sich in seinem Handlungskontext interpretieren lassen.

Wählt man diesen Zugang zur Curriculumtheorie, so kommt es nicht mehr vorrangig darauf an, objektivierte Lehrpläne zu generieren; vielmehr stellt sich die Frage nach der Implementation von Lehrplänen. Implementation ist dann wiederum kein ‚naiver‘ Übernahmeprozess von Lehrplänen durch die Praxis; Implementation stellt einen elaborierten Prozess der Genese von Lehrplänen in Schulen dar. Aus Sicht der Wirtschaftspädagogik stellt sich die Frage nach den Anknüpfungspunkten in der Praxis, d. h. sie muss Argumentationshilfen für die Interpretation von Curricula liefern und kann sich nicht darin erschöpfen, nach objektivierbaren Lehrplänen zu suchen.

### **3 Produktive Lehrplanrezeption in beruflichen Schulen – dargestellt am Beispiel von Lernfeldcurricula**

Nachfolgend wird eine didaktisch-konzeptionelle Interpretation des Lernfeldansatzes vorgenommen. Anschließend werden die sich hieraus ergebenden didaktischen Aufgabenstellungen zusammengestellt und abschließend Gestaltungsparameter aufgezeigt.

#### **3.1 Didaktisch-konzeptionelle Interpretationen des Lernfeldansatzes**

##### *3.1.1 Strukturmerkmale von Lernfeldern*

Lernfelder sind didaktisch aufgearbeitete berufliche Tätigkeitsfelder (vgl. KMK 1996; SLOANE 2001, 198). Sie sind kompetenzbasiert und verweisen darauf, was ein Lerner nach dem Absolvieren des Lernfeldes im beruflichen Handlungsfeld tatsächlich können soll. Dies wird durch eine Zielformulierung ausgedrückt. Daneben werden inhaltsbezogene Angaben (=inhaltliche Unterfütterung der Ziele) gemacht, die eine Interpretationshilfe darstellen, sowie Zeitrichtwerte vorgegeben (vgl. auch EMBACHER und GRAVERT 2000; HERRMANN und ILLERHAUS 2000).

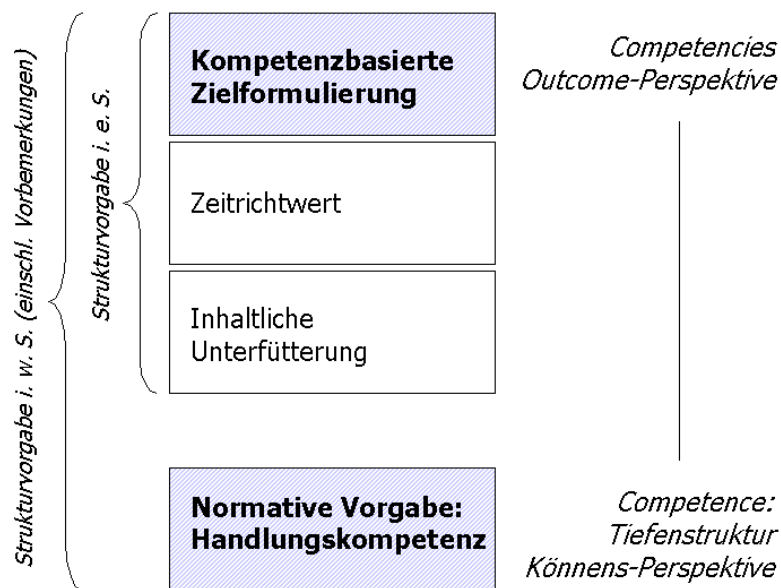


Abb. 2: Strukturmerkmale von Lernfeldcurricula

Genau genommen finden sich also zwei Kompetenzbegriffe im Lernfeldkonzept wieder: Eine wie die oben beschriebene kompetenzbasierte Zielformulierung stellt eine outcome-Perspektive dar. Es handelt sich um eine Vorstellung von Kompetenz, die dem angelsächsischen Konzept der *competencies* folgt. Dies ist insofern verwirrend, als zugleich in den Vorbemerkungen zu Lernfeldlehrplänen immer auch auf die Förderung der beruflichen Handlungskompetenz als Leitziel verwiesen wird, die sich als Fach-, Human- und Sozialkompetenz entfalten soll (vgl. BADER 2000). Dieser zweite Kompetenzbegriff entspricht dem angelsächsischen Modell der *competence* und ist ganzheitlich und generisch i. S. einer grundlegenden Disposition, die es dem einzelnen ermöglicht, in Situationen sachgerecht und ethisch richtig (=adäquat) zu handeln, zu verstehen. Michael ERAUT (1994, 179) schreibt hierzu:

„...we should note a useful distinction in the American literature between the term ‚competence‘, which is given a generic and holistic meaning refers to a persons’s capacity, and the term ‚competency‘, which refers to specific capabilities.“

### 3.1.2 Situationsbezug

Das Verhältnis von Fach zu (Lern-)situation bzw. das Verhältnis von Fachsystematik zu Handlungssystematik i. Allgemeinen ist ein zentraler Punkt der Auseinandersetzung bei der Präzisierung von Lernfeldern.

Die in den 1970er und 1980er Jahren von Lothar REETZ (1976, 1984) in Anlehnung an Heinrich ROTH explizierten curricularen Gestaltungsprinzipien: Wissenschaftsprinzip, Situationsprinzip und Persönlichkeitsprinzip werden zur Interpretation von Lernfeldern herangezogen (vgl. REETZ 2000 und TRAMM 2002). Es scheint dahingehend ein Konsens zu bestehen, Wissenschafts- und Situationsorientierung nicht als Gegensatz, sondern als Kom-

plementarität (vgl. PÄTZOLD 2000a, 128f) zu begreifen; „situations- und wissenschaftsbezogene Aspekte“ (TRAMM 2000, 59) sind miteinander zu verbinden.

Der Situationsbezug ist dabei zugleich ein lerntheoretisches Konzept. Es geht darum, fachtheoretische Inhalte auf Anwendungssituationen zu beziehen (vgl. SLOANE 2000). Hierzu führt Tade TRAMM (2002, 46) aus:

„Mit dem Lernfeldansatz verbindet sich der aus meiner Sicht richtige Ansatz, berufliches Lernen mikrostrukturell nicht mehr auf der begrifflich-systematischen Ebene der Definitionen und des Merkmalswissens ansetzen zu lassen, sondern an der individuellen Auseinandersetzung mit subjektiv-bedeutungsvollen, konkret-situierten, praktischen Problemstellungen aus dem jeweiligen beruflichen Handlungsfeld.“

Ähnlich geht PÄTZOLD (2000a+b) davon aus, dass Fachwissen und Handlungssituation vernetzt werden müssen. „Fächer sind historische Gebilde“ (2000a, 131). Sie bekommen einen Anwendungsbezug, wenn sie von Lernern auf Situationen appliziert werden können. I. S. einer konstruktivistischen Lerntheorie wird Wissen kontextbezogen erworben. Ziel muss dabei die De-Kontextualisierung sein (vgl. SLOANE 1999; KREMER und SLOANE 2000, 81).

### *3.1.3 Prozessorientierung*

Es wird allenthalben davon ausgegangen, dass mit Lernfeldern auch eine Geschäfts- oder Arbeitsprozessorientierung verbunden ist. Hiermit ist in einem ersten Zugriff eine Reorganisation des Wissens in Form einer vollständigen Handlung verbunden, als Planung, Durchführung und Kontrolle von Arbeitsprozessen in beruflichen Kontexten (vgl. FISCHER 2000, 120f) oder als Reorganisation des Wissens in betrieblichen Ablauforganisationen (vgl. TRAMM 2002, 44, 48ff; vgl. weiterhin PETERSEN 2000, 225ff).

### *3.1.4 Zielorientierung*

Es besteht m. E. die Gefahr, die Strukturmerkmale des Lernfeld-Curriculums in einer engen Fassung (siehe oben Abbildung 2) auszulegen und die Arbeits- und Geschäftsprozesse gleichzeitig als implizite Zielvorgaben aufzufassen. Dies führt dann zu der in Kapitel 1 erwähnten funktionalen Verkürzung. Der intentionale Ansatz eines Lernfeldcurriculums steckt aber in dem Leitziel der Handlungskompetenz. Reinhard BADER (2000, 39) führt hierzu aus:

„'Berufliche Handlungskompetenz' ist die Fähigkeit und Bereitschaft des Menschen, in beruflichen Situationen sach- und fachgerecht, persönlich durchdacht und in gesellschaftlicher Verantwortung zu handeln, d. h. anstehende Probleme zielorientiert auf der Basis von Wissen und Erfahrungen sowie durch eigene Ideen selbständig zu lösen, die gefundenen Lösungen zu bewerten und seine Handlungsfähigkeit weiterzuentwickeln.“

### 3.2 Schulische Umsetzung des Curriculums

Auf der Grundlage von Lernfeldern sollen – so das KMK-Konzept – Lernsituationen entwickelt werden. Dabei geht es nicht um die einzelne Unterrichtsstunde, sondern um eine zusammenhängende Reihe von Unterrichtsstunden, die nach Gesichtspunkten einer handlungsorientierten Didaktik aufgebaut sein sollen. Vor dem Hintergrund der offenen curricularen Vorgaben muss diese Präzisionsarbeit in Schulen von Arbeitsgruppen übernommen werden. In Nordrhein-Westfalen wird dies als Aufgabe von Bildungsgangkommissionen angesehen (vgl. EMBACHER/GRAVERT 2000; KREMER/SLOANE 2000). Abbildung 3 verdeutlicht den Zusammenhang:

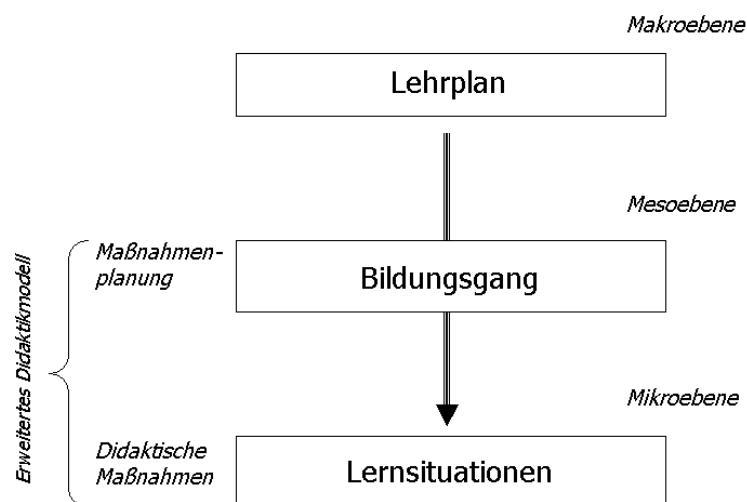


Abb. 3: Arbeitsebenen

In einer solchen Betrachtung nimmt die Mesoebene eine vermittelnde Ebene zwischen Lehrplan (Makroebene) und Unterricht (Mikroebene) ein. Genau genommen wird eine Managementebene eingeführt, deren Ziel die Gestaltung der unterrichtlichen Arbeitsbedingungen ist (vgl. SLOANE 1993a; BRAUKMANN 1993). Dies erweitert den traditionellen didaktischen Fokus. Es sollte dabei zwischen Lernsituationen und Maßnahme unterschieden werden.

#### 3.2.1 Von der Lernsituation zur Maßnahme

Unter „Maßnahmen“ verstehe ich dabei in Anlehnung an BRAUKMANN (1993) jede denkbare geplante didaktische Intervention. Hierunter können Workshops, Impulsreferate, Vorträge, Erkundungsprojekte etc. fallen. Ein Bildungsgang ist immer ein komplexes Gefüge solcher abgrenzbaren Maßnahmen, mit dem Ziel, die curricularen Vorgaben zu realisieren. Im Lernfeldkonzept sind diese Vorgaben sehr offen gehalten, so dass die Curriculumpräzisierung Bestandteil der Maßnahmenplanung ist. Lehrer planen Maßnahmen, um Lerner bei der Bewältigung von Lernsituationen zu unterstützen!



Detlef BUSCHFELD (2003) definiert in seinem Beitrag in dieser Ausgabe von *bwp@* Lernsituationen sinngemäß als problembezogene Aktivitäten der Lernenden in einem gegebenen Handlungsrahmen. Seiner Meinung nach ist es dann u. a. eine Aufgabe der Bildungsplanung, eine Sequenz von Lernsituationen festzulegen und damit eine Folge von zu bearbeitenden Problemsituationen zu bestimmen.

Die didaktisch-methodischen Merkmale solcher Lernsituationen sind nach BUSCHFELD (2003) der Handlungsrahmen (i), der Handlungsablauf (ii) und das Handlungsergebnis (iii). Alle drei Merkmale können in Anlehnung an die Tätigkeitssituation, auf die das Lernfeld Bezug nimmt, gestaltet werden.

Hervorheben sollte man m. E., dass hiermit eine Vorgabe entwickelt wird, die sich an schülerbezogenen Problemstellungen orientiert. In der Planungsperspektive des Lehrers bedeutet dies: Man strukturiert Unterrichtsreihen problemorientiert und formuliert die Maßnahmen, die man durchführen möchte, um die Problembearbeitung der Lernenden zu unterstützen. Damit werden aber genau zwei Perspektiven relevant: Die Lernperspektive als Problembearbeitungsprozess und die Maßnahme- bzw. Lehrperspektive.

Diese Unterscheidung ist für mich wichtig:

Der Begriff der Lernsituation ist in den KMK-Unterlagen nicht so genau gefasst, worauf auch BUSCHFELD (2003) in seinem Beitrag hinweist. Mit dem Begriff „Lernsituation“ wird von Seiten der KMK wohl zum Ausdruck gebracht, dass Lernfelder in Form von unterrichtlichen Situationen präzisiert werden sollen, in denen der Prozesscharakter des jeweiligen Handlungsfeldes rekonstruiert wird. Auf den ersten Blick suggeriert dies, dass nicht-handlungsorientierte Aktionen wie Frontalunterricht, Impulsreferat, fragend-entwickelnde Unterrichtssequenzen usw. per definitionem ausgeschlossen sind. Dies ist aber eine Verkürzung. Genau genommen geht es um ein Gesamtarrangement, in dessen Kontext es durchaus sinnvoll sein kann, die gerade erwähnten Interventionen vorzunehmen. Maßnahmen müssen sich dabei immer an den angestrebten Problembearbeitungen (Lernsituationen) begründen lassen.

Zusammenfassend wäre zu sagen: Lernsituationen sind Bestandteil der Maßnahmenplanung von Lehrergruppen. Lernsituationen ersetzen nicht die Lehr- und Planungsperspektive, sondern stellen einen Fokus für die Planung, Durchführung und Evaluation von Lehrhandlungen dar.

### *3.2.2 Maßnahmenplanung als Aufgabe von Bildungsgangkommissionen (Bildungsmanagement)*

Neben der Jahresplanung, der Koordination sowie der Evaluation und Dokumentation (vgl. BUSCHFELD 2002, 31) ist nach BUSCHFELD (2002, 35) die Entwicklung, Implementation und Evaluation des so genannten Bildungsgangcurriculums eine zentrale Aufgabe der Bildungsgangarbeit. Hiermit verbindet er (ebenda) folgende Teilaufgaben: (i) die „Auslegung der Ziele und Inhalte“ und die „Diskussion um die Fach- und Situationsorientierung“, (ii) die Konstruktion und Sequenzierung von Lernsituationen (bzw. in meiner Terminologie: der Pla-



nung, Durchführung und Kontrolle von Maßnahmen) sowie (iii) das Durchführen von Prüfungen sowie die Analyse von Prüfungsaufgaben.

Bei EMBACHER und GRAVERT (2000, 140) finden sich weitere Hinweise. Im einzelnen nennen sie: (i) Planung und Ausgestaltung der Lernsituationen, (ii) Verknüpfung mit dem berufsübergreifenden Bereich, (iii) Planung der Lernorganisation (methodisches Vorgehen, Klassenbelegung u. ä.), (iv) Zeitplanung, (v) Lehrkräfteeinsatz, (vi) Planung der sächlichen Ressourcen, (vii) Vereinbarungen über zu erbringende Leistungen, (viii) Abstimmung mit dem betrieblichen Lernort, (ix) Dokumentation, (x) Evaluation des schulinternen Curriculums.

Bildungsgangarbeit ist eine Managementtätigkeit. Es geht um ein Bildungsgangmanagement. Aus dieser Perspektive kann man dann die Aufgabe der Entwicklung, Durchführung und Evaluation von Lernsituationen als eine Frage der Planung, Durchführung und Evaluation von didaktischen Maßnahmen (=Interventionen), um das Lernen von Schülerinnen an und in Lernsituationen zu fördern, interpretieren. Es gibt dabei nicht ein idealtypisches Bündel von Maßnahmen, vielmehr ist es Aufgabe der beteiligten Lehrerinnen und Lehrer, ‚geeignete‘ Maßnahmen zu generieren und umzusetzen sowie deren Effizienz (richtige Maßnahme) und Effektivität (Zielerreichungsgrad) zu überprüfen. Das empirische Feld der Prüfung wäre die Lernsituation. Folgende aufeinander abzustimmende Teilaufgaben lassen sich aufzählen:

- (i) Lernfeldpräzisierung: Entwicklung eines bildungsgangspezifischen Curriculums
  - Zielorientierung
  - Situations- und Fachorientierung
  - Prozessorientierung
- (ii) Maßnahmenplanung
  - Konstruktion/Entwicklung von Lernsituationen
  - Sequenzierung von Maßnahmen
  - Lerntheoretischer und methodischer Ansatz
- (iii) Ressourcenplanung
  - Raum- und Zeitplanung
  - Lehrkräfteeinsatz
  - Sächliche Ressourcen
- (iv) Evaluation und Revision
  - Evaluation und Revision des Curriculums
  - Evaluation und Revision der Maßnahmen
  - Evaluation und Revision der Ressourcen

Diese Aufgaben sind nicht linear abzuarbeiten. Sie stehen in einem Implikationszusammenhang und müssen daher in ihrer Wechselwirkung berücksichtigt werden (siehe Abb. 4). Damit wird es erforderlich, gleichsam ‚in‘ die Bildungsgangarbeit ‚hineinzuschauen‘.

### 3.2.3 Diskursive Maßnahmenplanung

Lernsituationen werden nicht aus Lernfeldern abgeleitet. Vielmehr werden sie von einer Lehrkräftegruppe im Diskurs entwickelt. Von dieser Warte aus betrachtet gibt es keine objektiv richtige Lernsituation oder gar ‚die‘ vorbildliche Lernsituation und die darauf bezogenen ‚richtigen‘ Maßnahmen. Vielmehr werden Lernsituationen entwickelt und sequenziert und ein Bündel von Maßnahmen beschlossen. Dies geschieht auf der Grundlage der im Diskurs der teilnehmenden Lehrerinnen und Lehrer geführten Argumente. Lernsituationen und das darauf bezogene Maßnahmenbündel sind daher dialogdefinit und damit auf der Grundlage des Diskurses gültig, sinnvoll etc. Ich bezeichne dies als diskursive Maßnahmenplanung. Die Gruppe muss festlegen, was sie wann wie und warum macht. Dies ist nicht gleichzusetzen mit einer Gruppenwillkür. Vielmehr liegt es an der Professionalität der Gruppe, Verfahren zu finden, um die eigene Arbeit demokratisch und transparent sowie wissenschaftlich fundiert durchzuführen. Die Voraussetzung hierfür ist, dass die Gruppe ihr Vorgehen als eine experimentell-wissenschaftliche Arbeit begreift und i. S. der Handlungsforschung ihre eigene Arbeit als Forschungsgegenstand auffasst (vgl. ALTRICHTER und POSCH 1998).

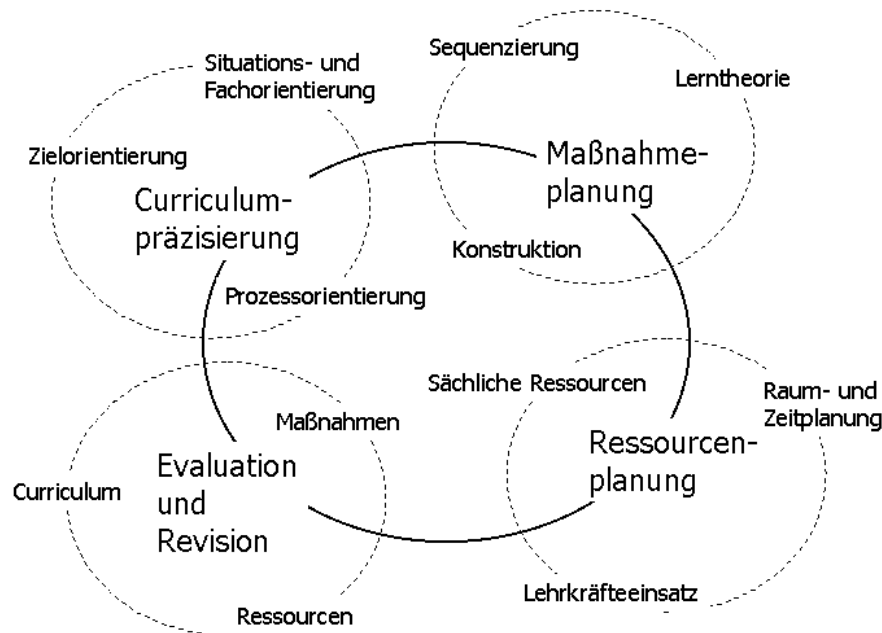


Abb. 4: Arbeitsaufgaben der Bildungsgangkommission

Die leitende Idee diskursiver Maßnahmenplanung ist, dass die Mitglieder einer Arbeitsgruppe argumentieren, d. h. Argumente austauschen. Damit stellt sich die Frage, welche Argumente zulässig sind. In einer ersten Festlegung kann man bezogen auf die Arbeitsaufgaben der Kommission eine Eingrenzung vornehmen, wie dies in Abbildung 4 seinen Ausdruck findet. Gemäß dieser Darstellung kann von verschiedenen Perspektiven aus argumentiert werden, z. B. aus Sicht der sächlichen Ressourcen (Computerausstattung, Lernmittel etc.) oder aus derjenigen der Konstruktion von Maßnahmen. I. S. eines Implikationszusammenhangs haben solche singulären Argumente immer auch eine Wirkung auf andere Bereiche und fordern

dazu auf, dies dann zu thematisieren. Aus dieser gegenseitigem Beeinflussung heraus bzw. aus der extensiven Argumentation in der Gruppe ergeben sich dann konkrete Hinweise zu den vier Hauptbereichen: Curriculum, Maßnahmen, Ressourcen sowie Evaluation resp. Revision.

### 3.3 Schulbezogene Maßnahmenplanung

Im Folgenden steht das im Mittelpunkt, was im Lernfeldkonzept relativ pragmatisch als Entwicklung von Lernsituationen bezeichnet wird. Es geht darum, dass eine Gruppe von Lehrern Lernsituationen (=im Sinne von Problemstellungen der Lerner) konstruiert und darauf bezogen zielgruppenadäquate und intentional begründete Interventionen (=Maßnahmenbündel) plant. Dabei greift sie auf verschiedene didaktische Instrumente zurück und bündelt diese in Form von komplexen Lehr-Lernarrangements. Somit werden „komplexe Lehr-/Lernarrangements“ hier definiert als ein Bündel von Maßnahmen (Interventionen), die auf Lernsituationen bezogen werden. Die Konstruktion der jeweiligen Lernsituation ist Bestandteil des Arrangements.

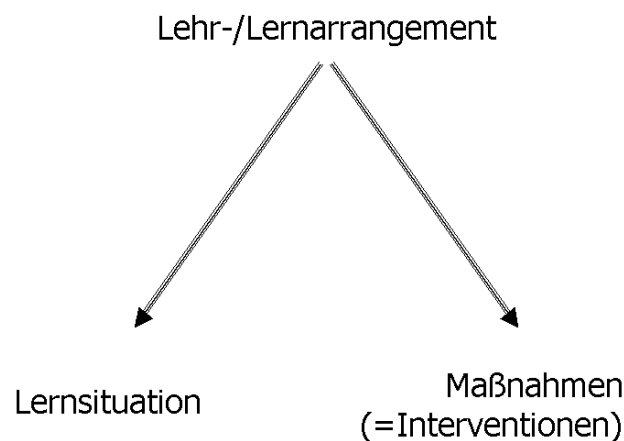


Abb. 5: Lehr-/Lernarrangements – Lernsituation - Maßnahmen

Da dies wiederum im Diskurs der Gruppe erfolgen soll, stellt sich die Frage, welche Argumente eigentlich zulässig sind. Bei der Konstruktion von Lernsituationen bzw. der Planung von Maßnahmen müssen verschiedene Argumentationsketten aufeinander bezogen werden. Auch hier gilt ein Implikationszusammenhang – wie in Abbildung 4 gezeigt –, der im Gespräch der beteiligten Fachleute berücksichtigt und ‚ausgehandelt‘ werden muss.

Genau genommen handelt es sich um ein zirkuläres Abstimmungsproblem. Aus Darstellungsgründen werde ich es als Sequenz abhandeln. Dabei zeigen sich Überschneidungen, einzelne Teilaufgaben mag der Leser vielleicht sogar spontan aus einer anderen Perspektive betrachtet wissen. Dies verweist auf die Vernetzung der Aspekte.

### 3.3.1 Prozessorientierung

Entsprechend dem Lernfeld müssen Lernsituationen formuliert werden, die jene Prozesse, die im Lernfeld thematisiert werden, exemplarisch aufgreifen. Daher muss ein Handlungsprozess rekonstruiert werden: es geht also um die Stimulierung bzw. Rekonstruktion beruflicher Tätigkeiten in Lernsituationen.

#### Beispiel:

Im Lernfeld 12 des Ausbildungsberufs Automobilkaufmann/-frau: „Finanzdienstleistungen und betriebsspezifische Leistungen“ (Zeitrichtwert: 120 Std.) wird folgende Zielsetzung formuliert (vgl. KMK 1998, 19):

*Die Schülerinnen und Schüler unterbreiten Finanzierungsvorschläge, Leasing- und Versicherungsangebote und bieten erwerbbar Garantien sowie weitere betriebsspezifische Leistungen kundengerecht an. Sie bearbeiten Anträge und Verträge unter Beachtung der Allg. Geschäftsbedingungen und nutzen branchenspezifische Informations- und Kommunikationstechnologien. Die Schülerinnen und Schüler entwickeln Finanzierungsvorschläge für betriebliche Investitionen.*

Hierauf bezogen müssen exemplarische Arbeitsprozesse bestimmt werden, die Gegenstand der unterrichtlichen Arbeit sein sollen. Eine solche Tätigkeit könnte sein: *„Betreuung eines Kunden beim PKW-Kauf und Entwicklung eines Finanzierungsangebots (einschließlich Bonitätsprüfung)!“*

Die Bildungsgangkommission muss sich mit folgenden Fragen beschäftigen:

- (i) Welche Tätigkeit wird ausgewählt?
- (ii) Wird diese Tätigkeit in einem vollständigen Handlungszusammenhang gestellt?
- (iii) Ist dieser Prozess in seiner Komplexität adäquat transportierbar in eine Lernsequenz?
- (iv) Ist der Prozess subjektiv ‚problematisch‘? Mit anderen Worten: Hat er Problempotenzial für den Lerner, das über bereits vorhandene Arbeitsroutinen hinausgeht?
- (v) Ist die rekonstruierte Tätigkeit realitätsnah?
- (vi) In welcher Beziehung steht die ausgewählte Tätigkeit zu anderen Prozessen, die auch im Lernfeld sowie in anderen Lernfeldern thematisiert werden sollen?

### 3.3.2 Zielorientierung und Bewertungsmaßstäbe

Der in 3.3.1 formulierte Prozessaspekt ist nicht deckungsgleich mit der Zielsetzung der Lernsituation. Die Zielsetzung ergibt sich erst in Verbindung der rekonstruierten Tätigkeit mit dem Leitziel der Handlungskompetenz. Es muss dargelegt werden, ob und in welcher Form die Auseinandersetzung der Lernerin mit der Tätigkeit zu einer individuellen ‚Höherführung‘ (=Entwicklung der Handlungskompetenz) beiträgt.

Dies verweist im Übrigen auf die Notwendigkeit einer schulinternen Leitbilddiskussion. Die in den Lehrplänen referierte Leitkategorie Handlungskompetenz ist eine relative offene Formulierung, die es semantisch zu präzisieren gilt. So muss festgehalten werden, was unter Fach-, Human- und Sozialkompetenz – den Subkategorien der Handlungskompetenz präzise erfasst werden soll (vgl. nochmals BADER 2000).

Beispiel:

Bezogen auf das in 3.3.1 begonnene Beispiel aus dem Bereich Automobilkaufmann/-frau ließen sich exemplarisch vier Bezüge herstellen:

*Welche fachliche/domänenspezifische Problemstellung (Finanzierungsprüfung) soll die Schülerin erkennen und welche Lösungsstrategien soll sie entwickeln?*

*Welches verallgemeinerbare Wissen kann sich eine Schülerin erarbeiten, z. B. hinsichtlich analytischer Verfahren (Zinsrechnung, Vergleich von Handlungsalternativen etc.)?*

*Welche (Selbst-)Erkenntnisse ergeben sich durch einen Perspektivenwechsel (die Schülerin als Konsumentin) für die Schülerin?*

*Welche ethischen Überlegungen sind möglich, zum Beispiel in Hinblick auf die Bonitätsprüfung (betriebliche Verantwortung), aber darüber hinausgehend für die eigene Person (Kreditbelastungen) und für die Gesellschaft (Verschuldung von privaten Haushalten).*

Auch hier lassen sich einige Leitfragen formulieren:

- (i) Welche Kompetenzbereiche sollen gefördert werden?
- (ii) Welche Anforderungen stellt der rekonstruierte Prozess hinsichtlich Fach-, Human- und Sozialkompetenz?
- (iii) Ist eine Höherführung – i. S. eines Bildungsanspruchs – überhaupt gegeben?

Die Zielorientierung ist unmittelbar auch relevant für die Bewertungs- und Evaluationsfrage. Wenn sich die Zielsetzung aus der Handlungskompetenz ergibt, so ist es eigentlich nicht ausreichend, nur den Arbeitsprozess und das Arbeitsergebnis zu bewerten.

Beispiel:

Wenn im leitenden Beispiel u. a. ein Projekt zur Entwicklung eines Finanzierungsangebots durchgeführt wird, so wäre es nicht ausreichend, die Bewertung der Leistung an Hand des Projektergebnisses vorzunehmen. Vielmehr muss in Rückgriff auf die Zielorientierung überprüft werden, ob eine Förderung von Handlungskompetenz erfolgte.

Somit wären weitere Leitfragen für die Argumentation wichtig, u.a.:

- (iv) Wie erfolgen Lernerfolgskontrollen?
- (v) Sind diese Kontrollen resultativ oder prozessbegleitend?

- (vi) Was ist Gegenstand der Kontrolle? Auf welche Teile der Handlungskompetenz bezogen erfolgt die Bewertung?
- (vii) Kann eine Selbstevaluation durchgeführt werden?

### 3.3.3 *Situative Adäquatheit und Zielgruppenangemessenheit*

Die Lernsituation muss in einen dramaturgischen Kontext gesetzt werden, der den Lebensraum der Schülerin adäquat wiedergibt. Sprache und Probleme müssen dem Lebensraum der Schülerin angemessen sein (narrative Einbindung). So muss auch das hier vorgestellte Beispiel hinsichtlich der dramaturgischen Konfiguration ‚passend‘ sein. Hiermit ist u. a. gemeint: Der Arbeitsprozess sollte nicht analytisch-distanzierend aufgebaut sein, gemäß dem Prinzip A will einen PKW beim Unternehmen B-AG kaufen und ist an einer Finanzierung interessiert. Vielmehr muss eine ‚Geschichte‘ mit Identifikationsmöglichkeiten um den Prozess herum aufgebaut werden. Im Idealfall werden auch die zu bearbeitenden Tätigkeiten nicht unbedingt explizit genannt, sondern sind in der ‚Rahmenhandlung‘ inkorporiert und müssen dann vom Lerner selbst herausgearbeitet werden.

Auch hierzu lassen sich Leitfragen formulieren:

- (i) Motiviert die Lernsituation den Lerner?
- (ii) Führt der angestrebte Arbeitsprozess zu kognitiven, motivationalen, affektiven Konflikten mit der Lebensraumerfahrung der Lerner?
- (iii) Hat die rekonstruierte Tätigkeit persönliche Bedeutsamkeit für den Lerner?
- (iv) Kann der Lerner Vorwissen in die Lernsituation hineintransportieren? Kann er an Vorwissen anknüpfen? Ist dieses Wissen hinsichtlich des kognitiven Konflikts hinderlich oder förderlich? Kann der Konflikt überwunden werden?

Unter dem Anspruch der Zielgruppenangemessenheit ließen sich weitere Leitfragen formulieren:

- (v) Sind die Voraussetzungen für die lernsituationsspezifischen Problemstellungen bei den Lernern vorhanden resp. wurden die Voraussetzungen in vorausgehenden Lernsituationen geschaffen?
- (vi) Werden individuelle Lernvoraussetzungen und Vorkenntnisse und ggf. Differenzierungsstrategien berücksichtigt?
- (vii) Sind unterschiedliche Zugangs- und Darstellungsformen für eine Differenzierung möglich?

### 3.3.4 *Fachwissenschaftliche Adäquatheit/Applikation von Wissen*

Der Situationsbezug (vgl. 3.3.1) betont die Tätigkeit als Lerngegenstand. Damit ist aber der fachliche Zugang nicht zurückgestellt. Vielmehr muss festgelegt werden, welche fachlichen Begriffe, Kategorien, Modelle etc. in den situativen Zusammenhang gebracht werden sollen. Dies ist eine genuin lerntheoretische Überlegung, mit der sich die Bildungsgangkommission

auseinandersetzen muss. Es geht zum einen um das Verhältnis von Wissen, Handeln und Können, zum anderen aber auch darum, auf welches Wissen zurückgegriffen werden soll. Die erste Überlegung (Verhältnis: Wissen, Handeln, Können) führt zu Fragen nach induktiven und deduktiven Lernstrategien. Für die Maßnahmenplanung geht es darum festzulegen, ob Wissen aus dem Anwendungszusammenhang heraus verallgemeinert oder ob Wissen vorausgehend vermittelt und im Anwendungszusammenhang erprobt werden soll. Einige Fachvertreter (z. B. TRAMM 2002; DUBS 2000, 23) verweisen auf die entdeckend-suchenden Strategien von Lernern. Insgesamt geht es dabei um die Vermeidung von trägem bzw. deklaratorischem Wissen (vgl. KLAUSER 2000). Die zweite Überlegung (Welches Fachwissen ist relevant?) verweist auf das Problem des adäquaten Wissens. In der Berufs- und Wirtschaftspädagogik wird dies unterschiedlich bewertet: In einigen Positionen wird von Fachtheorie als aufbereitete Fachwissenschaft ausgegangen, die auf Anwendungssituationen zu beziehen wäre. Andere Positionen, hier wäre als prominentes Beispiel Felix RAUNER (1995) zu nennen, gehen (insbesondere) für den gewerblich-technischen Bereich davon aus, dass es einen Gegensatz zwischen Fachwissenschaft (Ingenieurwissenschaft) und Berufsfeldwissen gäbe, der nicht überwunden werden könne. Eine andere Position nimmt Günter PÄTZOLD (2000a+b) ein, der die Unterschiede von wissenschaftlichem Wissen, fachlichem Wissen usw. aufarbeitet und die Wechselbeziehungen zwischen diesen Wissensformen bestimmt. In diesem Modell ergibt sich Professionswissen durch den Austausch und der gegenseitigen Befruchtung dieser Wissensformen. Auf die Vertiefung dieser Problematik muss an dieser Stelle aus Platzgründen verzichtet werden (vgl. zusammenfassend PÄTZOLD 2000a+b; TRAMM 2002). Ich spreche im Folgenden summarisch von Fachwissen bzw. Fachtheorie. Ein vorläufiges Resümee zeigt Abbildung 5:

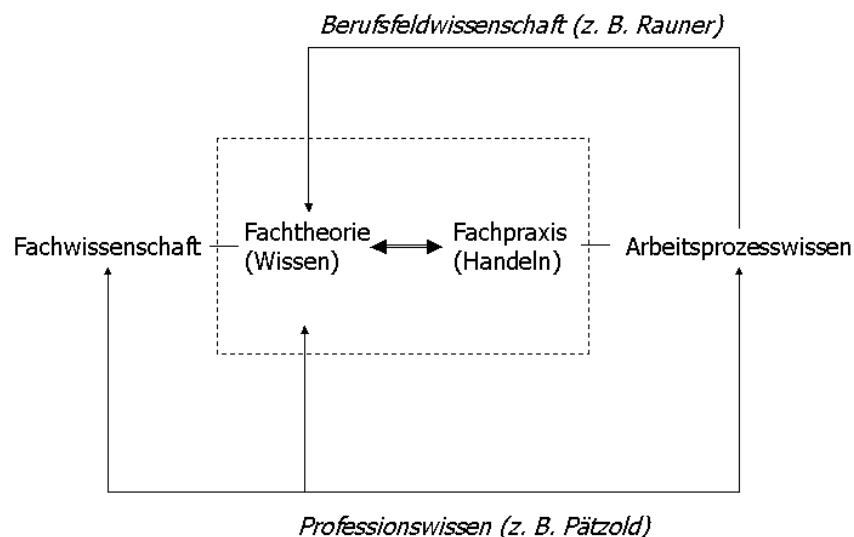


Abb. 6: Applikation ( $\leftrightarrow$ ) von Wissen auf Handeln



### Beispiel:

Im Beispiel zu den Automobilkaufleuten (Lernfeld 12) werden folgende inhaltlichen Hinweise gegeben:

*Darlehensverträge, Zins- und Zinseszinsrechnung, Leasingverträge, Vergleich: Leasing – Kreditfinanzierung, Kreditfähigkeit und Kreditwürdigkeitsprüfung, Haftpflicht-, Insassenunfall- und Kreditsicherung, Rechtsschutzversicherung, Konditionen, erwerbzbare Garantieleistungen usw.*

Dies verweist sicherlich auf einen lexikalischen Wissensbegriff und überantwortet weiterführende wissenschaftsorientierte, aber auch berufsfeldorientierte Überlegungen, den Rezipienten. So können Inhalte zu Vertragsformen durch juristische Argumentationsformen, z. B. mit dem Abstraktionsprinzip: Unterscheidung von Verpflichtungs- und Verfügungsgeschäft usw., unterlegt werden. Demgegenüber verweisen die finanzmathematischen Themen, z. B. Zins- und Zinseszinsrechnung, auf traditionelle kaufmännische Fragestellungen aber auch auf analytische Denkmodelle (etwa geometrische Reihe). Es wird deutlich, dass eine extensive theoretische Analyse notwendig ist. Franz BERNARD (2000, 100f) spricht von der Akzentuierung fachwissenschaftlicher Inhalte und zeigt dabei auf, dass unterschiedliche Bezugswissenschaften berührt werden. Tade TRAMM (2002, 59) bildet eine Matrix aus wissenschaftsorientierter und situationsorientierter Analyse. M. E. handelt es sich um ein kategoriales Modell, bei dem man einerseits von der Anwendungssituation ausgehend nach fachlichen Zusammenhängen, Erklärungsmustern etc. suchen kann und bei dem man andererseits aber auch ausgehend von fachlichen Kategorien (Begriffe, Konstrukte usw.) nach relevanten Anwendungssituationen suchen kann. Wesentlich ist, dass fachwissenschaftliche resp. fachliche Aspekte nicht i. S. eines offenen Reservoirs vorhanden sind, sondern dass diese Aspekte vorausgehend konzeptionell festgelegt werden müssen (vgl. hierzu auch SLOANE 1993b).

Denkbare Leitfragen für die Argumentation sind:

- (i) Können wissenschaftliche Kategorien auf die Lernsituation angewandt werden?
- (ii) Welches Fachwissen (Wissenschaft, Professionswissen, Berufswissen, Arbeitsprozesswissen) ist heranzuziehen?
- (iii) Sind in der Lernsituation Erkenntnisse, Konzepte etc. eingebunden, die sich ein Lerner im Prozess erarbeiten kann?

Es geht um die Applikation von Wissen auf Anwendungsfälle. I. S. von Jürgen ZABECK (1988) ist ein solches Wissen eine handlungsgerechte Theorie, die den Anwendungsfall erklär- und verstehbar macht (vgl. ZABECK 1988, 88; ähnlich auch KRUMM 1987, 20f. vgl. weiterführend SLOANE, TWARDY und BUSCHFELD 1998, 275f).

Fraglich ist allerdings, ob immer alles in einen dramaturgischen Kontext und in eine Lernsituation hineintransportieren werden kann, was für den Arbeitsprozess (vgl. 3.2.1) und die Zielerreichung relevant ist (vgl. 3.2.2). Dies muss dann wiederum auf der Maßnahmenebene

betrachtet werden. Zu fragen ist, ob ergänzende Lehr-Lernsequenzen notwendig sind, die nicht immer unmittelbar an den Problembezug der Lernsituation gebunden sind:

#### Beispiel:

Ein inhaltlicher Hinweis bezieht sich auf Zinsrechnung. Es kann in der Tat möglich sein, die Zinsrechnung in einem Anwendungskontext zu erarbeiten. Alltägliches unterrichtliches Arbeiten ist ggf. aber durch die Erfahrung gekennzeichnet, dass mathematische Grundlagen zumindest bei einigen Schülerinnen fehlen. Ein Lösungsweg ist die Binnen- oder Außendifferenzierung der Klasse. In der Betrachtung von Bildungsmaßnahmen heißt dies dann, dass für einzelne oder für die gesamte Klasse möglicherweise eine kurze einführende Lehr-Lernsequenz in mathematischen Grundfragen (Dreisatz, Prozentsatz, Zinssatz, Zinseszins) notwendig sein könnte. Dies könnte dann ggf. auch lehrer- und stofforientiert erfolgen, ohne den Anspruch der Handlungsorientierung aufzugeben. Dies setzt die Integration dieser aus Differenzierungs- und Fördergründen eingeführten Sequenz in den Gesamtansatz der Maßnahmen insgesamt voraus. Die zentrale Idee ist für mich immer, dass dies fallweise erprobt und überprüft wird. Maßstab muss dabei die Relevanz dieser ergänzenden, fördernden und vertiefenden Maßnahmen für die Problembearbeitung in Lernsituationen sein.

#### 3.3.5 *Reflexion*

Dieser Aspekt korrespondiert mit dem der Applikation (vgl. 3.3.4). Das anwendungsbezogene Lernen soll sich nicht nur als ein Tätigkeitsprozess entfalten, der sich als Rekonstruktion beruflichen Handelns begreift (vgl. 3.3.1). Vielmehr geht es immer auch um die nachhaltige Förderung von Fach-, Human- und Sozialkompetenz.

Unterrichtsmethodisch gewendet: Es sollten m. E. immer auch meta-kognitive und meta-kommunikative Prozesse initiiert werden. Diese dienen der Aufarbeitung der Tätigkeitsprozesse, insbesondere zu deren Verallgemeinerung, so dass ein Transfer in verschiedenen Lebenssituationen möglich wird. Dies sollte allerdings nicht auf den Bereich der Fachkompetenz – Verallgemeinerung und Transfer von domänenspezifischen Prozessen – reduziert, sondern sollte in einem weiteren Zusammenhang auch auf die Human- und Sozialkompetenz ausgedehnt werden.

Leitfragen für die Argumentation wären:

- (i) Kann der Lerner Wissen dekontextualisieren/verallgemeinern? Welches Wissen soll wie verallgemeinert werden?
- (ii) Wird der Lerner angeregt über seinen Arbeits- und Lernprozess nachzudenken?
- (iii) Ist der Lerner aufgefordert, meta-kognitive und meta-kommunikative Prozesse zu vollziehen, z. B. um den Tätigkeitsprozess überhaupt bewältigen zu können?

#### 3.3.6 *Didaktisches Material*

Für die Durchführung von komplexen Lehr-Lernarrangements müssen Materialien entwickelt werden. Lernsituationen ‚leben‘ von der Authentizität der eingesetzten Materialien. Sie haben

dabei zumindest eine zweifache Funktion: Zum einen unterstützen sie die situative Adäquatheit (vgl. 3.3.3) und die Prozessorientierung (vgl. 3.3.1), zum anderen können sie die Applikation (vgl. 3.3.4) und die Reflexion (vgl. 3.3.5) unterstützen.

Leitfragen hierzu sind bspw.:

- (i) Repräsentiert das Material reale Tätigkeiten?
- (ii) Entsprechen die gewählten Darstellungsformen in dem Material den Formen, die in der Lebenswelt der Lerner gebräuchlich sind?
- (iii) Unterstützt das Material die Reflexions- und Anwendungsprozesse der Lerner?
- (iv) Leistet das Material einen thematischen Input? Fördert es die Lösungsbemühungen der Lerner? Etc.

### 3.3.7 *Methodisches Konzept*

Didaktisches Grundprinzip der Lernfeldkonzeption ist die Handlungsorientierung. Ich habe versucht darzustellen, dass eine Umsetzung auf der mikrodidaktischen Ebene zu einem Bündel an Maßnahmen führt, die sich auf zu konstruierende und zu sequenzierende Lernsituationen beziehen lassen müssen. Daher ist die Einbindung in das Gesamtkonzept wichtig. Vor diesem Hintergrund können aus begründetem Anlass auch Interventionsformen zur Anwendung gelangen, die für sich betrachtet eher nicht als handlungsorientiert angesehen werden. Gerade hier ist es dann notwendig, eine kritische Prüfung vorzunehmen.

In Bezug auf einzelne Maßnahmen wäre daher näher zu fragen:

- (i) Welche Funktion erfüllt die einzelne Maßnahme im Gesamtansatz?
- (ii) Welche Bedeutung haben Maßnahmen in Hinblick auf die Lernsituationen?
- (iii) Dient die Maßnahme im Kontext des Gesamtansatzes der Förderung von Handlungskompetenz?
- (iv) Welche Kompetenzbereiche werden durch die Maßnahme gefördert?
- (v) Falls Maßnahmen aus Differenzierungs- sowie aus Förder- und Kompensationsgründen eingeführt werden: Worin besteht der Beitrag in Hinblick auf das Gesamtziel des Bildungsgangs?

### 3.3.8 *Ressourceneinsatz*

Ressourcenplanung bezieht sich auf den Einsatz von Lehrkräften, auf die zeitliche und organisatorische Gliederung, auf die Sachmittel usw. Diese Dinge können limitierend wirken und Vorstellungen, die oben skizziert wurden, einengen. Nach meiner Ansicht sollten Ressourcenfragen zwar selbstverständlich beachtet und berücksichtigt werden, da sonst keine realistische Planung vorgenommen werden kann. Doch sollten diese Aspekte nicht der didaktischen Argumentation, die oben unter 3.3.1 bis 3.3.7 geführt wurde, vorangehen. In solchen Fällen besteht die Gefahr, dass man Dinge nicht zu Ende diskutiert, sondern möglicherweise alles beim Alten belässt. Das Ressourcenargument wird dann zum Sachzwangargument. Didakti-

sche Planung sollte zuerst die didaktischen Möglichkeiten und Grenzen ausloten, bevor organisatorische Grenzen gesucht werden. Aus Platzgründen werden auch hier keine weiteren Überlegungen formuliert; es ist aber dringend geboten, hierauf bezogen ebenso Leitfragen zu formulieren, wie dies oben erfolgte.

### 3.3.9 *Evaluation und Revision*

Bildungsgangarbeit ist ein Tätigkeits- und weitergehend auch ein Lernfeld für Lehrerinnen. Die Offenheit des Ansatzes besteht darin, dass die Lehrergruppe die schulische Umsetzung ausgestaltet. I. S. des handlungstheoretischen Grundverständnisses heißt dies, dass Maßnahmen geplant, durchgeführt und evaluiert werden müssen. Diese Evaluation kann dann zur Revision einzelner Teilaufgaben sowie des Gesamtansatzes einer Schule führen.

## **4 Schlussbemerkung: Ein Curriculum – ja sicher**

Die Idee ist letztlich, dass die Qualität eines Curriculums (zumindest auch) von der Fähigkeit der Rezipienten abhängig ist. Diese nutzen die Vorgaben dazu, schulspezifisches Lernangebot zu entwickeln. Das Vehikel der Entwicklung ist der eigene Bildungsgang. Bezogen auf diesen wird das Lernfeldcurriculum schulspezifisch interpretiert.

Curricula stellen dann auch keine externen und vielfach fremden Vorgaben mehr dar, von denen man möglicherweise als Umsetzer manchmal despektierlich sagt: ‚Curriculum – ja und‘. Vielmehr repräsentieren schulische Curricula, wenn sie professionell entwickelt und evaluiert werden, die schulische Bildungsidee. Sie sind dann nicht funktionalistisch verkürzt. Gemäß TERHARTs (1981) Vorstellung von kommunikativer Validität sind sie auf der ersten Stufe valide durch den Diskurs der schulischen Experten, auf der zweiten Stufe können sie validiert werden, wenn sie der Öffentlichkeit zugänglich und einem Ranking-Verfahren, einem Benchmarking usw. unterzogen werden. – Dies wären aber Schritte, die noch näher zu beleuchten wären. Einstweilen würde ich es als Fortschritt erachten, wenn die Resonanz in den Schulen lautet: Curriculum – ‚ja sicher‘. Wir haben es selbst gemacht!

### **Literatur:**

ACHTENHAGEN, F. (1975): Findung, Auswahl und Begründung von Lernzielen und Lerninhalten. In: FREY, K. (Hrsg.): Curriculum-Handbuch. Band II. München: Pieper-Verlag, 181-187.

ALTRICHTER, H./POSCH, P. (1998): Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung. 3. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.

BADER, R. (2000): Konstruieren von Lernfeldern – Eine Handreichung für Rahmenlehrplanausschüsse und Bildungsgangkonferenzen in technischen Berufsfeldern. In: BADER, R./SLOANE, P. F. E. (Hrsg.): Lernen in Lernfelder. Theoretische Analysen und Gestaltungsansätze zum Lernfeldkonzept. Markt Schwaben: Eusl-Verlag, 33-50.

BADER, R./SLOANE, P. F. E. (Hrsg.) (2002): Bildungsgangmanagement im Lernfeldkonzept. Curriculare und organisatorische Gestaltung. Paderborn: Eusl-Verlag.

BEEK, H./BINSTADT, P./HERTLE, E. M./KREMER, H.-H./SLOANE, P. F./ZÖLLER, A. (2003): BLK-Modellversuch „Neue Unterrichtsstrukturen und Lernkonzepte durch berufliches Lernen in Lernfeldern“ – NELE. Abschlussbericht. München und Wiesbaden, im März 2003: unveröffentlichtes Manuskript.

BERNARD, F. (2000): Zum Prinzip der handlungsorientierten Akzentuierung von Lerninhalten für Lernfelder. In: BADER, R./SLOANE, P. F. E. (Hrsg.): Lernen in Lernfeldern. Theoretische Analysen und Gestaltungsansätze zum Lernfeldkonzept. Markt Schwaben: Eusl-Verlag, 99-109.

BRAUKMANN, U. (1993): Makrodidaktische Bildungsplanung. Köln: Botermann.

BUSCHFELD, D. (2002): Von Bullen und Bären im Bildungsgang. In: Bader, R. und Sloane, P. F. E. (Hrsg.): Bildungsgangmanagement im Lernfeldkonzept. Curriculare und organisatorische Gestaltung. Paderborn: Eusl-Verlag, 29-39.

BUSCHFELD, D. (2003): Draußen vom Lernfeld komm' ich her ....? Ein Plädoyer für einen alltäglichen Umgang mit Lernsituationen. In: Ausgabe 4 von *bwp@* - online unter: [http://www.bwpat.de/ausgabe4/buschfeld\\_bwpat4.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe4/buschfeld_bwpat4.pdf) (14-05-03)

DUBS, R. (2000): Lernfeldorientierung: Löst dieser neue curriculare Ansatz die alten Probleme der Lehrpläne und des Unterrichtens an Wirtschaftsschulen? In: Lernfeldorientierung in Theorie und Praxis. Hrsg. von A. LIPSMEIER/G. PÄTZOLD. Beiheft 15 der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Stuttgart: Franz Steiner Verlag, 15-32.

EMBACHER, E. und GRAVERT, H. (2000): Die Arbeit mit lernfeldorientierten Lehrplänen in Schule und Unterricht – Hinweise und Anregungen zur Umsetzung in Fachklassen des dualen Systems der Berufsausbildung. In: Lernfeldorientierung in Theorie und Praxis. Hrsg. von A. LIPSMEIER/G. PÄTZOLD. Beiheft 15 der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Stuttgart: Franz Steiner Verlag, 135-147.

ERAUT, M. (1994): Developing Professional Knowledge and Competence. London: Falmer Press.

FISCHER, M. (2000): Von der Arbeitserfahrung zum Arbeitsprozesswissen. Opladen: Leske und Budrich.

FREY, K. (Hrsg.) (1975): Curriculum-Handbuch. Band II. München: Pieper-Verlag, 281-286.

GERDSMAIER, G. (1999): Problembereiche kaufmännischer Unterrichte und das Lösungspotential lernfeldorientierter Lehrpläne. In: HUISINGA, R./LISOP, I./SPEIER, H.-D. (Hrsg.): Lernfeldorientierung. Konstruktion und Unterrichtspraxis. Frankfurt am Main: GAFB, 243-302.

HEID, H. (2000): Der Verwendungsgesichtspunkt im Kontext berufspädagogischer Lernfeldorientierung. In: Lernfeldorientierung in Theorie und Praxis. Hrsg. von A. LIPSMEIER/G.

PÄTZOLD. Beiheft 15 der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Stuttgart: Franz Steiner Verlag, 33-37.

HERRMANN, G./ILLERHAUS, K. (2000): Zur Entwicklung der Lernfeldstruktur der Rahmenlehrpläne der Kultusministerkonferenz für den Unterricht in der Berufsschule. In: Lernfeldorientierung in Theorie und Praxis. Hrsg. von A. LIPSMEIER/G. PÄTZOLD. Beiheft 15 der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Stuttgart: Franz Steiner Verlag, 101-108.

HUISINGA, R. (1999): Das Lernfeldkonzept der KMK – ausbildungspolitischer Reformvorschlag? In: HUISINGA, R./LISOP, I./SPEIER, H.-D. (Hrsg.): Lernfeldorientierung. Konstruktion und Unterrichtspraxis. Frankfurt am Main: GAFB, 49-83.

HUISINGA, R. und LISOP, I. (2000): Exemplarik – eine Forderung der KMK-Handreichung. In: Lernfeldorientierung in Theorie und Praxis. Hrsg. von A. LIPSMEIER/G. PÄTZOLD. Beiheft 15 der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Stuttgart: Franz Steiner Verlag, 28-53.

ISENEGGER, I. (1975): Qualifikationsermittlungen und –bestimmungen mit Hilfe von Arbeitsplatzanalysen am Beispiel des Lehrerberufs. In: FREY, K. (Hrsg.): Curriculum-Handbuch. Band II. München: Pieper-Verlag, 281-286.

KLAUSER, F. (2000): Erwerb von Expertise – eine curriculare und didaktisch-methodische Leitidee zur effektiven Ausgestaltung lernfeldstrukturierter Curricula in der kaufmännischen Ausbildung. In: Lernfeldorientierung in Theorie und Praxis. Hrsg. von A. LIPSMEIER/G. PÄTZOLD. Beiheft 15 der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Stuttgart: Franz Steiner Verlag, 183-196.

KMK (1998): <http://www.kmk.org/beruf/nlpl/rlpamk.pdf>. Stand Mai 2003.

KREMER, H.-H. und SLOANE, P. F. E. (2000): Lernfeldkonzept – Erste Umsetzungserfahrungen und Konsequenzen für die Implementation. In: BADER, R./SLOANE, P. F. E. (Hrsg.): Lernen in Lernfelder. Theoretische Analysen und Gestaltungsansätze zum Lernfeldkonzept. Markt Schwaben: Eusl-Verlag, 71-83.

KRUMM, V. (1987): Der Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Kluft zwischen Theorie und Praxis. In: Theorie und Praxis des Theorie-Praxis-Bezugs in der empirischen Pädagogik. Hrsg. von G. ECKERLE/J.-L. PATRY. Baden-Baden: Nomos-Verlag, 17-40.

LIPSMEIER, A. (2000a): Lernfeldorientierung im Kontext curricularer Besitzstände. In: BADER, R./SLOANE, P. F. E. (Hrsg.): Lernen in Lernfelder. Theoretische Analysen und Gestaltungsansätze zum Lernfeldkonzept. Markt Schwaben: Eusl-Verlag, 181-204.

LIPSMEIER, A. (2000b): Systematisierungsprinzipien für berufliche Curricula. In: Lernfeldorientierung in Theorie und Praxis. Hrsg. von A. LIPSMEIER/G. PÄTZOLD. Beiheft 15 der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Stuttgart: Franz Steiner Verlag, 54-71.

LISOP, I. (2000): Konstruktionsprinzipien für Lernfelder. In: BADER, R./SLOANE, P. F. E. (Hrsg.): Lernen in Lernfeldern. Theoretische Analysen und Gestaltungsansätze zum Lernfeldkonzept. Markt Schwaben: Eusl-Verlag, 205-216.



MOLLENHAUER, K./RITTELMAYER, Chr. (1977): Methoden der Erziehungswissenschaft. München: Juventa.

PÄTZOLD, G. (2000a): Lernfeldorientierung – Berufliches Lernen und Lernen zwischen Handlungs- und Fachsystematik. In: BADER, R./SLOANE, P. F. E. (Hrsg.): Lernen in Lernfeldern. Theoretische Analysen und Gestaltungsansätze zum Lernfeldkonzept. Markt Schwaben: Eusl-Verlag, 123-139.

PÄTZOLD, G. (2000b): Lernfeldstrukturierte Lehrpläne – Berufsschule im Spannungsfeld zwischen Handlungs- und Fachsystematik. In: Lernfeldorientierung in Theorie und Praxis. Hrsg. von A. LIPSMEIER/G. PÄTZOLD. Beiheft 15 der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Stuttgart: Franz Steiner Verlag, 72-86.

PETERSEN, W. (2000): Leitideen für die Entwicklung und Gestaltung arbeitsorientierter lernfeldbasierter Rahmenlehrpläne. In: BADER, R./SLOANE, P. F. E. (Hrsg.): Lernen in Lernfeldern. Theoretische Analysen und Gestaltungsansätze zum Lernfeldkonzept. Markt Schwaben: Eusl-Verlag, 217-237.

PICOT, A. (1991): Ökonomische Theorie der Organisation – Ein Überblick über neuere Ansätze und deren betriebswirtschaftliches Anwendungspotential. In: ORDELHEITE, D./RUDOLPH, B./BÜSSELMANN, E. (Hrsg.): Betriebswirtschaftslehre und ökonomische Theorie. Stuttgart, 143-170.

RAUNER, F. (1995): Gestaltung von Arbeit und Technik. In: ARNOLD, R./LIPSMEIER, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Opladen: Leske und Budrich, 50 – 64.

REETZ, L. (1972): Beruf und Wissenschaft als organisierende Prinzipien des Wirtschaftslehrecurrículums. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule. H. 12/1972, 881-911.

REETZ, L. (1984): Wirtschaftsdidaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt-Verlag.

REETZ, L. (2000): Handlung, Wissen und Kompetenz als strukturbildende Merkmale von Lernfeldern. In: BADER, R./SLOANE, P. F. E. (Hrsg.): Lernen in Lernfeldern. Theoretische Analysen und Gestaltungsansätze zum Lernfeldkonzept. Markt Schwaben: Eusl-Verlag, 141-153.

REINISCH, H. (1999): Probleme „lernfeldorientierter“ Curriculumentwicklung und -implementation. Eine historisch-systematische Analyse aus wirtschaftspädagogischer Sicht. In: HUISINGA, R./LISOP, I./SPEIER, H.-D. (Hrsg.): Lernfeldorientierung. Konstruktion und Unterrichtspraxis. Frankfurt am Main: GAFB, 49-83.

ROBINSON, S. B. (1967): Bildungsreform als Revision des Curriculum. Neuwied: Luchterhand.

SANTINI, B. (1975): Qualifikationsermittlung mit Hilfe der Abnehmer-Experten-Gruppen: Lernziele für einen neuen Schultyp am Beispiel der Weiterbildungsschule Zug (Schweiz). In: FREY, K. (Hrsg.): Curriculum-Handbuch. Band II. München: Pieper-Verlag, 215-219.

SLOANE, P. F. E. (1993a): Ausbilderqualifikation und Ausbilderqualifizierung als Gegenstand betriebspädagogischer Forschung. In: Köln WP, H. 14, 55-84.



SLOANE, P. F. E. (1993b): Theorien für das Handeln. Über ‚pädagogische Konsequenzen‘ und ‚didaktisches Handeln‘ in der Auseinandersetzung mit Martin Schmiel. In: SOMMER, K. W./TWARDY, M. (Hrsg.): Berufliches Handeln. Gesellschaftlicher Wandel. Pädagogische Prinzipien. Esslingen: Deugro, 393-424.

SLOANE, P. F. E. (1992): Modellversuchsforschung. Köln: Botermann-Verlag.

SLOANE, P. F. E. (1999): Situationen gestalten. Von der Planung des Lehrens zur Ermöglichung des Lernens. Markt Schwaben: Eusl-Verlag.

SLOANE, P. F. E. (2000): Lernfelder und Unterrichtsgestaltung. In: Die berufsbildende Schule. H. 3, 79-85.

SLOANE, P. F. E. (2001): Lernfelder als curriculare Vorgabe. In: BONZ, B. (Hrsg.): Didaktik der beruflichen Bildung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren [Berufsbildung konkret. Band 2], 187-203.

SLOANE, P. F. E./TWARDY, M./BUSCHFELD, D. (1998): Einführung in die Wirtschaftspädagogik. Paderborn: Schöningh.

TERHART, E. (1981): Intuition-Interpretation-Argumentation. Zum Problem der Geltungsbegründung von Interpretationen. In: ZfP, H. 5, 769-793.

TRAMM, T. (1992): Konzeption und theoretische Grundlagen einer evaluativ-konstruktiven Curriculumstrategie – Entwurf eines Forschungsprogramms unter der Perspektive des Lehrerhandelns. Göttingen (Diss.).

TRAMM, T. (2002): Zur Relevanz der Geschäftsprozessorientierung und zum Verhältnis von Wissenschafts- und Situationsbezug bei der Umsetzung des Lernfeldansatzes im kaufmännischen Bereich. In: BADER, R./ SLOANE, P. F. E. (Hrsg.): Bildungsmanagement im Lernfeldkonzept. Curriculare und organisatorische Gestaltung. Paderborn: Eusl-Verlag, 41-62.

ZABECK, J. (1988): Was leistet die Handlungsforschung für die Wirtschaftspädagogik und -didaktik. In: Handlung und System. Hrsg. von M. TWARDY. Düsseldorf: Verlagsanstalt Handwerk, 79-96.