
WORKSHOP 2: **Strategien zur Umsetzung des Lernfeldkonzepts**

SANDRA STEINEMANN

Der Workshop „Strategien zur Umsetzung des Lernfeldkonzepts“: zentrale Fragen, Ablauf und Ergebnisse.

Den Ausgangspunkt zu Workshop 2 bildeten sechs zentrale Fragestellungen, die unter <http://www.culik.de/cft/themen/ws2.php> einzusehen sind und auch bereits einige Wochen vor der Fachtagung im Internet abfragebereit waren. Die Fragen lassen sich folgenden Dimensionen zuordnen: der curricular/didaktischen, der organisationalen und drittens der personalen Dimension:

Curricular/didaktische Dimension:

1. Welche Strategien zur Umsetzung des Lernfeldkonzepts wurden bislang bzw. werden derzeit erprobt? Kann daraus abgeleitet eine allgemeine Arbeitsstrategie für die Konkretisierung der Lernfelder und die Umsetzung in Lernsituationen empfohlen werden?
2. Wie kann sichergestellt werden, dass unter Berücksichtigung übergreifender Themenkomplexe und Zielsetzungen der Zusammenhang zwischen den Lernfeldern im Sinne eines ganzheitlichen Lern- und Entwicklungsprozesses der Schüler gewahrt wird?

Organisationale Dimension:

3. Welche organisatorischen Modelle zur schulpraktischen Umsetzung des Lernfeldansatzes lassen sich unterscheiden. Wo liegen die jeweiligen Stärken und Schwächen?
4. Welche sozialen Rahmenbedingungen (z. B. Teamstruktur, Teamzusammensetzung u. ä.) erweisen sich für die Umsetzung des Lernfeldkonzepts als förderlich bzw. unbedingt erforderlich?

Personale Dimension:

5. Welche Aufnahme findet das Lernfeldkonzept in der Lehrerschaft oder anders gefragt mit welchen Strategien des Widerstands bzw. der Beharrung ist zu rechnen und mittels welcher Strategien kann diesen wirkungsvoll begegnet werden?
6. Welche Aufnahme findet das Lernfeldkonzept in der Schülerschaft und inwiefern werden Schüler als Mitgestalter in die Umsetzung des Lernfeldkonzepts eingebunden?

Die Dimensionen weisen auf unterschiedliche Foki der Lernfeldumsetzung hin. Ausgangspunkt dieser Unterteilung war die Überlegung, dass eine Strategie zur Umsetzung des Lernfeldkonzepts alle drei Dimensionen in den Blick nehmen muss, wenn sie erfolgsversprechend sein will: Das Lernfeldkonzept stellt sich dar als ein Komplex von miteinander zusammenhängender Veränderungen; neben curricularer Gestaltungsprozesse braucht es individuelle (personale Dimension) und organisationale Lernprozesse. Da vielfach Unsicherheit darüber herrscht, wie innerhalb eines solchen Wirkungsgefüges operiert werden kann, verfolgt der Workshop 2 das Ziel, über die Bearbeitung der o. a. Fragen, Anhaltspunkte für einen konstruktiven Umgang herauszustellen.

Die Bearbeitung der Fragen erfolgte in drei Kleingruppen, die den Dimensionen zugeordnet waren. Die Diskussion in den Kleingruppen wurde genährt zum einen durch eigene Erfahrungen der Beteiligten, zum anderen durch Impulsvorträge von Prof. Bader (Uni Magdeburg), der aus wissenschaftlicher Perspektive einen Schwerpunkt auf die curricular/didaktische Dimension legte, Frau Hertle (Uni Paderborn), die Erfahrungen zur organisationale Dimension aus dem Modellversuch NELE beisteuerte sowie Herrn Semelka (Bezirksregierung Münster), der Erfahrungen aus dem Modellversuch SELUBA zur personalen Dimension einbrachte. Die Beiträge der Referenten sind nachfolgend an diesen Beitrag dargestellt.¹

Am ersten Tag wurde zunächst in den Workshop eingeführt und der Ablauf mit den Teilnehmern abgestimmt. Die Teilnehmer des Workshops hatten anschließend die Möglichkeit, sich je nach Interesse den thematischen Kleingruppen zuzuordnen. In einer ersten Phase bot sich den Teilnehmern, die Möglichkeit sich kennen zu lernen, indem kurz auf den beruflichen Hintergrund der Teilnehmer und ihren Bezug zur Lernfeldthematik eingegangen wurde. Anschließend erfolgte ein erster Austausch zu den individuellen Erfahrungen mit der Umsetzung des Lernfeldkonzepts, um Problemfelder konkreter zu fassen. Dahinter stand auch das Ziel, den Teilnehmern die Möglichkeit zu geben, sich in das Thema hineinzudenken und auf die Vorträge einzustimmen. Es zeigte sich, dass trotz der Vielfalt der Erfahrungen und der z. T. unterschiedlichen Kontexte, die drei Dimensionen dieses Workshops zentrale Probleme mit der Umsetzung des Lernfeldkonzepts vor Ort erfassten und die Chance boten, die von den Teilnehmern mitgebrachten Fragestellungen zu bearbeiten. Nach dieser von vielen Teilnehmern zu kurz empfundenen Austauschphase wurde zu den Referaten übergeleitet. Das hohe Interesse zum Austausch kann ein Indiz dafür sein, dass die an der Lernfeldumsetzung Beteiligten von den Erfahrungen Anderer profitieren wollen (und laut Rückmeldung der Teilnehmer dies häufig auch können) und sich ihnen über den Workshop ein Forum für individuelle Fragen bzw. Probleme bot.

¹ Die Präsentationen sind online nachzulesen unter: <http://www.culik.de/cft/themen/ws2.php>.

Im jeweiligen Anschluss an die Vorträge bestand Möglichkeit zum Nachfragen. Eine ausgiebige Diskussion war zu diesem Zeitpunkt nicht vorgesehen. Dennoch hat es, auf Wunsch der Teilnehmer, bereits im direkten Anschluss eine kurze Diskussionsrunde gegeben. Im Hinblick auf den Vortrag von Prof. Bader verlief die Diskussion entlang folgender Stränge:

- Identifikation relevanter Geschäftsprozesse – Kenntnisnahme der und Einsichtnahme in die relevanten beruflichen Handlungsfelder und Geschäftsprozesse
- Festhalten an versus Aufgabe respektive Reorganisation der Fachsystematik
- Erarbeiten von Lernsituationen: vom Lernfeld zur Lernsituation konkret ohne Abbilddidaktik zu betreiben, Eignung der Gestaltungskriterien in diesem Kontext
- Berücksichtigung „nichtfachlicher“ Bildungsanforderungen
- Aufbau der für die Umsetzung erforderlichen Kompetenzen
- Unterschiedliches Verständnis von Handlungsorientierung

Der Vortrag von Frau Hertle zu den organisatorischen und sozialen Rahmenbedingungen gab Anlass zu folgenden Diskussionsthemen, die zum Teil direkten Bezug auf die personale Dimension genommen haben:

- Notwendigkeit einer teamorientierten Umsetzung
- Organisatorische Beschränkungen und Lösungsmöglichkeiten
- Schulleiter als Schlüsselfigur, als Wegbegleiter – Umgang damit, wenn Schulleiter kein Befürworter des Lernfeldkonzepts
- Team als Keimzelle versus isolierte Teams
- Möglichkeiten der Teambildung
- Grad der Teamautonomie

Den zweiten Tag eröffnete Herr Semelka mit seinem Beitrag zu individuellen Strategien der an der Lernfeldumsetzung Beteiligten. Die anschließende Diskussion kreiste u. a. um folgende Fragen bzw. Punkte:

- Fortbildungstage zu Methoden unter Einbeziehen der Dualpartner
- Teamteaching als Idealform zur Umsetzung des Lernfeldkonzepts/Öffnungsmöglichkeiten für diese Form des Unterrichts
- Zusammenhang organisatorische Bedingungen – Unterricht im Team
- Messung der Verbesserung des Sozialverhaltens: Beobachten als Methode
- Erfahrungen mit Qualifizierungsstrategien
- Umsetzung des Unterrichts in Lernfeldern in Vollzeitschulen, Bedeutung des Praxisanteils
- Didaktische Jahresplanung

Damit die Diskussionen dimensionsbezogen und unter Einbezug der spezifischen Fragestellungen weitergeführt werden konnten, löste sich der Workshop ein zweites Mal in Kleingruppen auf. Die Referenten sortierten sich den Kleingruppen

pen zu und arbeiteten gemeinsam mit den Workshopteilnehmern an einem der folgenden Arbeitsaufträge²:

Gruppe I mit dem curricular/didaktischen Fokus:

- Gibt es eine allgemeine Arbeitsstrategie, die für die Konkretisierung der Lernfelder und die Umsetzung in Lernsituationen im Hinblick auf ein Gesamtcurriculum empfohlen werden kann? Wenn, ja dann unternehmen Sie bitte einen ersten Formulierungsversuch.

Gruppe II mit dem organisationalen Fokus:

- Welche organisatorischen und sozialen Rahmenbedingungen erweisen sich für die Lernfeldumsetzung als förderlich bzw. dringend erforderlich?

Gruppe III mit dem personalen Fokus:

- Auf welche Art und Weise kann erreicht werden, dass Lehrer und Schüler das Konzept aktiv mittragen und mitgestalten?

Die erarbeiteten Ergebnisse der Kleingruppen wurden auf Folien, Metaplankarten oder Flipchart festgehalten und anschließend zunächst der Workshopgruppe, später dem Gesamtplenum präsentiert. Sie sind nachfolgend dargestellt:

Gruppe I mit curricular/didaktischem Fokus:

- Eine allgemeine Arbeitsstrategie wäre empfehlenswert, aber mit Spielräumen zur schulischen Ausgestaltung (keine Rezepte, sondern Konzepte zur Orientierung). Die Eckpunkte einer solchen Arbeitsstrategie könnten sein:
- Brainstorming
- Definition und Auswahl der Handlungen und Kompetenzen
- Zuordnung der Fachinhalte und Methoden
- Analyse der eigenen Fähigkeiten
- Überprüfung der Umsetzung anhand der CULIK-Gestaltungskriterien, Gestaltungskriterien eingesetzt als Evaluations-/Reflexionshilfe³.

Gruppe II mit organisationalem Fokus:

- Unterstützung Schulleitung
- Organisation Weiterbildung
- hohe Eigenständigkeit des Teams (z. B. bei der Stundenplangestaltung)
- feste Teams
- Multiplikatoreffekt
- Supervision bzw. Unterstützung durch Externe

² Die Arbeitsaufträge sind eine Verdichtung der anfangs dargestellten sechs zentralen Fragestellungen.

³ Die Gestaltungskriterien, die als Standard für die Curriculumentwicklung formuliert wurden, sind nachzulesen unter: www.culik.de/Materialien/22_Gestaltungskriterien.pdf.

Gruppe III mit personalem Fokus:

Als Ziele wurden benannt

- Ängste abbauen
- Informieren und
- Koordinieren

und nachstehende Empfehlungen geben – ausdifferenziert nach unterschiedlichen Adressaten:

Empfehlungen an die Schulleitung	Empfehlungen an das Kollegium:	Empfehlungen zur Einbindung der Schüler:
<i>„Nur wer selber brennt, kann bei anderen Feuer entfachen“</i>	<i>„Keep your fire burning“</i>	<i>„Schüler sind eh ´ brennend an Neuem interessiert“</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Persönliche Kontakte nutzen • Fragebogen eingeben zur Klärung der Voraussetzungen • Transparenz über Intention und Auswirkungen des LF-Konzepts • ggf. Experten gewinnen (Schulerfahrungen!) • Projektmanagement betreiben (z. B. Meilensteine) • Gesamtprozess im Blick behalten • Anreize schaffen (Belohnungssysteme, z. B. Entlastungsstunden, Teilnahme an Tagungen) • Austausch mit Kollegen (Vorteile des LF-Konzepts verdeutlichen) • Foren schaffen zum Austausch, die individuelle Schulstruktur berücksichtigen • Idealismus bei Kollegen fördern • Methodentraining ermöglichen / Fortbildung • Bedingungen für Teamteaching schaffen • Bei Teamentwicklung begleiten (Fortbildungen) 	<ul style="list-style-type: none"> • Die vorhandene Innovationsbereitschaft auf -/ entdecken • Sich eigeninitiativ informieren • Eigene Vorstellungen klären, sich Ziele setzen • ggf. Schulleitung unter Zugzwang setzen • Mit diplomatischem Geschick an andere Kollegen herantreten • Konkrete Ansätze von Kollegen positiv verstärken („Du hast da doch letztens dieses Rollenspiel gemacht...“) • Lernortkooperation aktiv betreiben • Expertenwissen aus den Betrieben nutzen • ggf. das LF-Konzept als gemeinsame Leitlinie der beiden dualen Partner „verkaufen“ • Teams bilden und entwickeln 	<ul style="list-style-type: none"> • Die Schüler motivieren, die Chancen des LF-Konzept zu sehen und zu nutzen • Transparenz herstellen: Was? Warum? Wie? • Konkret an beruflichen Situationen anknüpfen, Kompetenzen aufzeigen (z. B. Teamfähigkeit) • Negative Vorerfahrungen an den allgemein bildenden Schulen thematisieren - Methodentraining • Expertenwissen von Schülern nutzen • Erfahrene Schüler zeigen den Neuen ihre Ergebnisse (z. B. zu Präsentationen einladen – schafft Neugier und baut Ängste ab)

Die Ergebnisse spiegeln wieder, dass die drei Dimensionen, die sich durch den gesamten Workshop als roten Faden hindurchziehen mehr eine analytische Trennung darstellen, die in der Praxis selten aufrechterhalten werden kann. Die Diskussionen im Workshop und die Ergebnisse bestätigen, und damit greife ich auf den Anfang dieses Beitrages zurück, dass sich das Lernfeldkonzept als ein Komplex mit einander zusammenhängender Veränderungen darstellt. Dies bestätigt dann auch die Forderung nach einer Strategie zur Umsetzung des Konzepts, die Maßnahmen für alle drei Dimensionen benennt. Der Workshop konnte eine derartige Strategie nicht hervorbringen – was in Anbetracht der komplexen Aufgabenstellung und der begrenzt zur Verfügung stehender Zeit auch sehr überraschend gewesen wäre. Dennoch sprechen die Rückmeldungen der Teilnehmer dafür, dass über die Bearbeitung der Fragen und durch den Austausch der Teilnehmer untereinander sowie mit den Referenten, Anhaltspunkte benannt und erarbeitet worden sind, die Impulse für einen konstruktiven Umgang mit Problemen geben können und damit ggf. positiv auf die weiteren Umsetzungsarbeiten einwirken. Wünschenswert wäre es, wenn dieser Austausch nicht auf den Workshop begrenzt bliebe, sondern vereinzelt Vernetzungen stattgefunden haben, die über die Fachtagung hinaus Wirkung zeigen.

Abschließend sollen zwei für CULIK zentrale Ergebnisse dargestellt werden, die aus dem Workshop hervorgegangen sind und die sowohl für die weitere Arbeit in CULIK als auch für die Adaption der CULIK-Produkte von Bedeutung sind. Zum einen ist CULIK in seinem zentralen Ansatz der schulinternen bzw. schulübergreifenden Kooperation zwischen Lehrern bestätigt worden. Die Rückmeldungen aus dem Workshop zeigen, dass ein Bedürfnis nach Zusammenarbeit, nach Austausch besteht und sich Kooperation im Hinblick auf die Lernfeldumsetzung als fruchtbar erweisen kann. In CULIK wird weiterhin an einem Konzept für derartige Kooperationen gearbeitet. Zum zweiten wird den 22 Gestaltungskriterien attestiert, dass sie fundierte und praktikable Anregungen für die Erarbeitung von Lernsituationen geben. Sie markieren den Rahmen für die Curriculumentwicklung der Standorte und stellen einen anzustrebenden Qualitätsstandard dar – auf den sich die Schule bzw. das Curriculumentwicklungsteam verständigen kann. Einige der Teilnehmer hat die Zahl 22 abgeschreckt. In solchen Fällen kann es sinnvoll sein, innerhalb der Schule Prioritäten für einzelne Kriterien zu benennen. Die Auseinandersetzung mit diesen Kriterien bietet den Standorten eine Annäherung an die Umsetzung der Lernfelder in handlungsorientierte Lehr-Lern-Arrangements. Die Kriterien können auf zweierlei Wegen sinnvoll genutzt werden, zum einen als Grundlage für einen schulinternen oder teaminternen Diskurs, zum zweiten als Reflexions- bzw. Evaluationskriterien. Indem die erarbeiteten Entwürfe hinsichtlich der Umsetzung der Kriterien kritisch befragt werden.

Strategien zur Umsetzung des Lernfeld-Konzepts

Die nachfolgenden Ausführungen beziehen sich auf die Themenschwerpunkte/Leitfragen, welche die Veranstalter dem Workshop 2 „Curriculumentwicklung“ im Rahmen der CULIK-Fachtagung am 12./13.06.2003 an der Universität Hamburg vorgegeben hatten. Dementsprechend ist der Text in Bereiche gegliedert. Innerhalb dieser Bereiche werden zu den Leitfragen Thesen formuliert und durch Erfahrungen und empirische Befunde aus dem BLK-Modellversuchsverbund SELUBA¹ inhaltlich untersetzt. Hieran anschließende Empfehlungen geben Anregungen für Lösungsansätze oder Weiterentwicklungen. Weiterführende inhaltliche Konkretisierungen zu einzelnen Thesen werden in Anhängen angeboten.

Auf Bezüge zu den im Modellversuch CULIK entwickelten „Kriterien zur Erarbeitung von Lernsituationen“ (CULIK-Kriterien) wird an den entsprechenden Stellen im Text hingewiesen.²

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

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

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

Im Modellversuch SELUBA sind Konzepte zur Entwicklung didaktischer Jahresplanungen im Bildungsgang weiter entwickelt worden. Handreichungen liegen vor. Das Instrument „didaktische Jahresplanung“ wird dennoch nicht in allen Schulen hinreichend genutzt. Nach einer im Land Nordrhein-Westfalen durchgeführten Evaluationsstudie (Deisenroth/Köbbing 2002) gaben nur etwas mehr als ein Drittel der befragten Lehrerinnen und Lehrer an, dass didaktische Jahresplanungen für gemeinschaftliche Unterrichtsentwicklungen genutzt werden.

¹ „Steigerung der Effizienz neuer Lernkonzepte und Unterrichtsmethoden in der dualen Berufsausbildung – SELUBA“. Der BLK-Modellversuchsverbund wurde in den Jahren 1999 bis 2002 von den Ländern Nordrhein-Westfalen und Sachsen-Anhalt im Rahmen des Förderprogramms „Neue Lernkonzepte in der dualen Berufsausbildung“ eingerichtet. Hauptziel der beiden Ländermodellversuche war die Unterstützung und Erforschung der Implementation der nach dem Lernfeld-Konzept strukturierten KMK-Rahmenlehrpläne für die Berufsschule.

² Die kommentierten Kriterien sind online nachzulesen unter:
www.culik.de/Materialien/22_Gestaltungskriterien.pdf .

Empfehlungen:

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

Teamarbeit bei der Umsetzung des Lernfeld-Konzeptes ist erforderlich und hat sich bewährt. Dennoch sind Teamorganisation, Teamentwicklung, Teamarbeit in vielen Schulen nur ansatzweise ausgeprägt. Nach der oben angeführten Evaluationsstudie hält fast zwei Drittel der befragten Lehrenden Teamarbeit für notwendig und konstruktiv und sehen in ihr auch eine Stützung der fachlichen Qualität des Unterrichts. Gleichwohl entwickelt weniger als die Hälfte der Lehrenden Lernsituationen tatsächlich im Team.

Empfehlungen:

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

1.2 Welche allgemeine Arbeitsstrategie kann für die Konkretisierung der Lernfelder und die Umsetzung in Lernsituationen empfohlen werden?

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

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

Empfehlung:

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

Bezüge zu CULIK-Kriterien³:

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

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

³ Die Nummerierung orientiert sich an der Auflistung im Ursprungstext vgl.: www.culik.de/Materialien/22_Gestaltungskriterien.pdf.

Empfehlung:

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

Bezüge zu CULIK-Kriterien:

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

Lehrende haben Probleme mit der Transformation fachsystematisch geordneter Sachverhalte auf Handlungsanforderungen hin.

Empfehlungen:

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

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

Empfehlung:

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

Bezüge zu CULIK-Kriterien:

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

2 Bereich 2: Gesamtcurriculum

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

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

Bezüge zu CULIK-Kriterien:

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

3 Bereich 3: Gestaltungskriterien aus dem CULIK-Kontext

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

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

Eine Förderung der Entwicklung von Human- und Sozialkompetenz ist besonders durch bestimmte Ausprägungen von Handlungsorientierung zu erwarten (zur Erläuterung und Konkretisierung s. Anhang 2). Hinsichtlich der Orientierung der Lerngegenstände an Geschäftsprozessen erscheint besonders relevant das Konzept „Zielgeleitete Modellierung“ (Kriterium 1 in Verbindung mit 3, 4, 5, 7, 13, 18). Das Problem der Systematisierung und des Transfers von Wissen wird durch die Kombination von „Dekontextualisierung“ und „Rekontextualisierung“ perspektivenreich angegangen (Kriterien 6, 8, 9, 14, 15 in Verbindung mit 11 und 16).

4 Zusammenfassende Empfehlungen

- Bei der Entwicklung der KMK-Rahmenlehrpläne sollte die Konstruktion der Lernfelder grundsätzlich von beruflichen Handlungsfeldern ausgehen. Als weiteres Bezugsfeld sollten jedoch systematisch auch die Fachwissenschaften herangezogen werden, und zwar nicht nur zur inhaltlichen Ausfüllung der aus Handlungsfeldern gewonnenen Lernfelder, sondern darüber hinaus auch zur Identifizierung und Begründung für die Kompetenzentwicklung relevanter Lerninhalte, speziell unter den Aspekten: Innovation, Exemplarik, Fundierung.
(Makroebene)
- Ausgehend vom Konzept der didaktischen Jahresplanung, sollte im Rahmen der Schulentwicklung ein Netzwerk von Funktionen und Maßnahmen geschaffen bzw. weiter entwickelt werden, in dem die Professionalisierung der Lehrenden insbesondere in Bezug auf curriculare Planungskompetenz unterstützt wird. In Betracht kommen vor allem: ein flexibles Schulmanagement, der Aufbau von Teamarbeitsstrukturen, eine schulnahe Lehrerfortbildung.
(Mesoebene)
- Bei der Planung von Lehr-Lern-Arrangements sollten die Lehrenden von Lernsituationen ausgehen. Wie hierbei einerseits von den Lernenden

selbst organisierte mit stärker lehrergesteuerten Lernsequenzen integriert und wie andererseits handlungssystematisch strukturierte Problemlösungen mit fachsystematisch strukturierten Inhalten erreicht werden können, dies sollte in der Verantwortung der professionell Lehrenden liegen. „Didaktische Pluralität“ sollte in Lehrerteams und Kollegien akzeptiert, aber insbesondere auch als Anlass und Grundlage gegenseitiger Beratung genutzt werden.

(Mikroebene)

Die Implementation des Lernfeld-Konzepts zeigt Fortschritte. Nach der oben erwähnten Evaluationsstudie im Modellversuch SELUBA-NRW befürworten die befragten Lehrerinnen und Lehrer mehrheitlich das Konzept, allerdings erkennt nur etwa ein Viertel eine vollständige Umsetzung. In einer Typisierungsstudie zu Transformationsprozessen bei der Arbeit mit dem Lernfeld-Konzept (Bader/Müller 2002) zeigt sich eine zunehmende Akzeptanz durch die Lehrenden bei längerer Einarbeitung. Das weitere Gelingen der Implementation setzt entschiedene, wirksame Unterstützungen auf allen Ebenen didaktischer Planung und Entwicklung voraus. Wie wird die weitere Entwicklung des Lernfeld-Konzepts verlaufen? Dass es so schnell gar nicht abgelöst werden kann, weil das hoch komplexe System der Lehrplanentwicklung durch die KMK für eine solche Entscheidung viel zu schwerfällig ist, dies ist keine ernst zu nehmende Perspektive, denn es könnte von der Praxis leicht unterlaufen werden. Vor allem aber haben wir keine innovativen Alternativen. Das Lernfeld-Konzept wird in der Praxis und in den Wissenschaften weiter entwickelt werden: nicht im Verständnis dogmatischer Festschreibung, sondern durch Reflexion von Erfahrungen und durch zukunftsweisende Ideen. Hierzu allerdings bedarf es, wie mehrfach ausgeführt, der Unterstützung durch förderliche Rahmenbedingungen. Es geht um Handlungskompetenz und diese meint nicht eine pragmatistische Haltung: „Probieren geht über Studieren“, auch nicht eine theoriegläubige: „Studieren geht über Probieren“, sondern die Orientierung ist: „Probiergeleitetes Studieren gut ausbalanciert mit studiergeleitetem Probieren“.

5 Anhang

5.1 Anhang 1: Handreichung zum Konstruieren von Lernfeldern

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

5.1.1 Didaktische Bezugspunkte zum Konstruieren von Lernfeldern

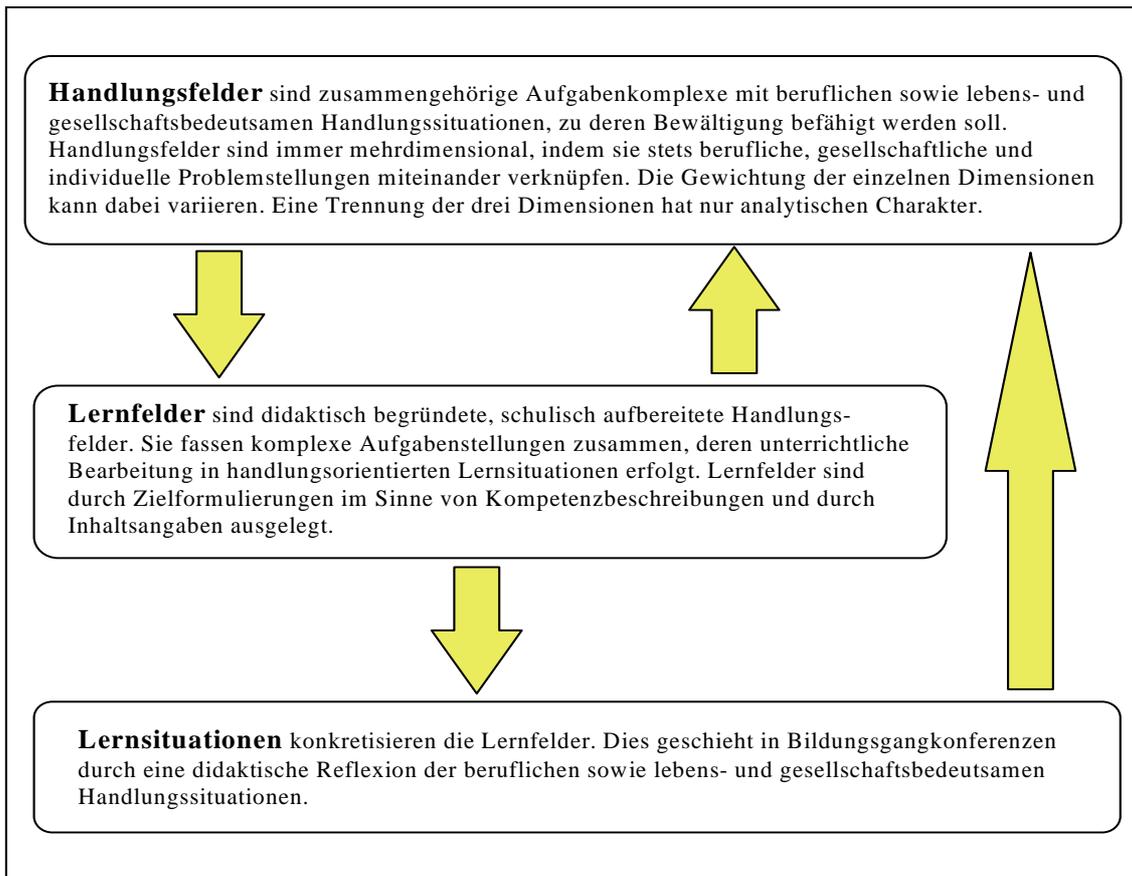


Abb. 1: Zusammenhang zwischen Handlungsfeldern, Lernfeldern und Lernsituationen (Bader/Schäfer 1998)

5.1.2 Ablaufstruktur zum Konstruieren von Lernfeldern: acht curriculare Schritte

(Die unter 5.1.2. nachfolgenden curricularen Schritten 1 bis 8 aufgeführten Leitfragen sind nur Beispiele aus der sehr viel umfangreicheren Liste in der Langfassung. Sie dienen hier zur Veranschaulichung des Grades an Konkretisierung.)

Handlungsfelder im Beruf und Ausbildungsbedingungen:

Schritt 1: Erfassen des Zusammenhangs zwischen dem Beruf und Arbeitsprozessen

Fragen:

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

Schritt 2: Erfassen der Ausbildungsbedingungen im Beruf

Fragen:

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

Schritt 3: Erfassen von Handlungsfeldern

Fragen:

- Welche Handlungsfelder charakterisieren den Beruf, und in welchen Bezügen stehen sie zu den in Schritt 1 erfassten Arbeitsprozessen?
- Welche dieser Handlungsfelder gehören zum Grundbestand des Berufs (kommen regelmäßig vor), welche sind eher randständig (kommen selten oder nur in einigen Betrieben vor)?

Schritt 4: Beschreiben einzelner Handlungsfelder

Fragen:

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

Vom Handlungsfeld zum Lernfeld:

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

Fragen:

- Welche der erfassten Handlungsfelder sind nach Maßgabe der Grobkriterien (Differenzierung dieser Grobkriterien in Schritt 6, Schritt 7 und Schritt 8)
 - Gegenwartsbedeutung,
 - Zukunftsbedeutung,
 - grundlegende und exemplarische Bedeutung

als Grundlage für eine Transformation zu Lernfeldern

- „voll geeignet“ (kann nach geringfügiger didaktischer Transformation zu einem Lernfeld ausgestaltet werden),
 - „teilweise geeignet“ (bedarf der Ergänzung und/oder Kürzung, jedenfalls der Umgestaltung),
 - „nicht geeignet“ (scheidet als Orientierung für ein Lernfeld aus)?
- Welche der erfassten Handlungsfelder sind erforderlich, um die Arbeitsprozessstruktur abzubilden?

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

Fragen:

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

Schritt 7: Ausgestalten und Formulieren der einzelnen Lernfelder nach den Vorgaben der KMK-Handreichung

Fragen:

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

Vom Lernfeld zur Lernsituation:

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

Fragen:

- Durch welche Lernsituationen kann ein bestimmtes Lernfeld konkretisiert werden?
- Auf welchen größeren Arbeitsprozess und auf welche Teilprozesse bezieht sich das Arrangement von Lernsituationen? In welcher Weise sind die Lernsituationen innerhalb des Lernfeldes aufeinander bezogen?

5.2 Anhang 2: Ausprägungen von Handlungsorientierung in der Berufsbildung

"Berufliche Handlungskompetenz" ist heute als Leitziel der Berufsbildung weit- hin akzeptiert. In der Didaktik korrespondiert dieses Leitziel mit der Konzeption handlungsorientierter Ausbildung bzw. handlungsorientierten Unterrichts. Zu- grunde liegt die Hypothese, dass Handlungskompetenz durch solche Lehr-Lern- Arrangements besonders gefördert werden kann, in denen die Lernprozesse sich an Handlungen orientieren. Worin diese Orientierung an Handlungen genauer bestehen soll, hierüber gibt es sehr unterschiedliche Vorstellungen, teilweise auch Begriffsunschärfen, und beides führt in der praktischen Didaktik zu viel- fältigen Missverständnissen, überzogenen Erwartungen an den Praxisbezug der Schule, bisweilen gar zu unreflektierten Aggressionen gegenüber dem Ziel der

Handlungskompetenz überhaupt. Derlei Unklarheiten und Missverständnisse erschweren professionelle Diskussionen über angemessene Formen einer Konkretisierung von Handlungsorientierung in Lehr-Lern-Prozessen. Sie reichen von der Konstruktion der Lernfelder in den KMK-Rahmenlehrplanausschüssen über Verständigungen zwischen Betrieben und Berufsschulen hinsichtlich der Praxisorientierung des Unterrichts über das Verständnis von Berufsorientierung in studienqualifizierenden Bildungsgängen bis hin zu unbefriedigenden Auseinandersetzungen bei der Beurteilung von Lehrproben darüber, was an Handlungsorientierung erwartet und was geboten wurde. Als ein Ergebnis von Literaturstudien, insbesondere aber auch zahlreicher Gespräche mit Fachleuten aus Schule, Betrieb, Bildungsplanung, Curriculumentwicklung erkenne ich eine ganze Reihe unterschiedlicher Ausprägungen im Verständnis von Handlungsorientierung und diese Ausprägungen differenzieren sich in konkreten didaktischen Planungen mehr oder weniger variantenreich aus.

Bei den nachfolgend aufgeführten Ausprägungen handelt es sich um eine Auswahl mit Bezug auf die in dem vorliegenden Beitrag zum Lernfeld-Konzept getroffenen Aussagen (zur vollständigen Analyse s. Bader 2002).

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

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

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

Hiernach erfolgt Lernen grundsätzlich an Handlungen orientiert, wobei der Begriff Handlung auch gedankliche Konstruktionen umfasst und Handlungsorientierung des Lernens sich auch auf das gedankliche Nachvollziehen von Handlungen anderer beschränken kann (Beispiel: Lernen aus einem Lehrbuch, das politische Kontroversen um die Entstehung eines Gesetzes, Experimente in den Naturwissenschaften, wirtschaftsgeographische Zusammenhänge, Veränderungen von Gesellschaftsstrukturen oder historische Entwicklungen anschaulich und nachvollziehbar darstellt). Bei der Planung von Lernprozessen muss Handlungsorientierung in diesem psychologischen Verständnis unbedingt berücksichtigt werden, weil Lernen sonst erschwert, wenn nicht gar verhindert wird. Sie ist eine Art Artikulationsschema.

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

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

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

Dies trifft für alle Situationen zu, in denen Menschen mehr oder weniger weite Handlungsspielräume haben, die sie auf ihre Weise nutzen bzw. ausgestalten können. Handlungen sind dann Voraussetzungen für den Zugewinn an Erkenntnissen, die sich sowohl aus zweckrationalem als auch aus kommunikativem Handeln bzw. einer Synthese beider Handlungstypen ergeben können. Auf den jeweiligen Handlungsplan gewendet: Die Leistungsfähigkeit des Handlungsplans lässt sich erst durch tatsächliches Ausführen der geplanten Handlung beurteilen. (Beispiele: Prüfung der Effizienz eines Bearbeitungsablaufs zur Regulierung von Versicherungsfällen, Beurteilung der Richtigkeit eines Schaltplans durch Aufbau und Überprüfung der Schaltung, Erprobung einer Lösungsstrategie bei der Fehlersuche durch Aufspüren und Beseitigen einer Störung, Beurteilung einer Argumentation durch deren Erprobung in einer Gruppendiskussion). Im Falle von Aufgabenstellungen bzw. Problemen, die prinzipiell offene Lösungen zulassen, kann das Lernpotential nur durch eine Handlungsorientierung in diesem Verständnis voll ausgeschöpft werden; bei der Beschränkung auf eine nur gedankliche, allgemeine Handlungsstrukturierung (im Verständnis nach Punkt 3), d.h. ohne eigenes konkretes Handeln, sind allenfalls Teileinsichten zu erwarten. Handlungsorientierung nach diesem Verständnis ist eine Erkenntnismethode.

6. Handlungsorientierung als Planung und Gestaltung von Lernprozessen mit dem Ziel der Fähigkeit, aus gewonnenen Erkenntnissen (im weitesten Sinne) gesellschaftliche Konsequenzen zu ziehen, d.h. der Einsicht die Tat folgen zu las-

sen, um vorgefundene Situationen in Richtung auf als erstrebenswert erkannte Ziele mit den geplanten Methoden zu verändern.

Dieses Verständnis von Handlungsorientierung dürfte in manchen Kreisen Argwohn hervorrufen. Aus einer verengten Sicht von Bildung könnte die Gefahr einer "Politisierung" der Bildungseinrichtungen gesehen werden. (Beispiele: Beseitigen von Gefahrenstellen an Arbeitsplätzen, Verweisen auf Umweltschäden, Ändern von Ausbildungsplänen oder Schulordnungen, Hinweis der Öffentlichkeit auf gesellschaftliche Ungerechtigkeiten durch Schülerzeitungen, Pressemitteilungen, Flugblätter, Demonstrationen). Der in den Landesverfassungen begründete Bildungsauftrag der Schulen verpflichtet diese, den Prozess zur Entwicklung von Mündigkeit, zur Persönlichkeitsentfaltung in sozialer Verantwortung, bestmöglich zu fördern. Deshalb ist in der Didaktik der Schulen auch diese Dimension von Handlungsorientierung unverzichtbar. Dies bedeutet nicht die Aufforderung der Schülerinnen und Schüler zu politischem Aktionismus, wohl aber das stetige Bestreben, zum Durchschauen und Verstehen von Sachverhalten und Zusammenhängen anzuleiten, Urteilsbildung und Werteentwicklung zu fördern sowie das verantwortungsbewusste Nachdenken über Handlungsalternativen und -möglichkeiten zu unterstützen.

9. Handlungsorientierung als Merkmal unternehmerischer Selbständigkeit.

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

Literatur:

- Bader, R. (2000): Konstruieren von Lernfeldern. In: Bader, R./ Sloane, P.F.E. (Hrsg.): Lernen in Lernfeldern. Theoretische Analysen und Gestaltungsansätze zum Lernfeldkonzept. Markt Schwaben.
- Bader, R. (2002): Handlungsorientierung in der Berufsbildung. Variantenreiche Ausprägungen. In: Die berufsbildende Schule 54, H. 3, S. 71 ff..
- Bader, R./ Müller, M. (2002): Vom Lernfeld zur Lernsituation. Typisierung der Transformationsarbeit in den Schulen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik Bd. 98., H. 1, S. 71-85.
- Bader, R./ Müller, M. (2002): Leitziel der Berufsbildung: Handlungskompetenz. Anregungen zur Ausdifferenzierung des Begriffs. In: Die berufsbildende Schule 54, H. 6, S. 176-182.
- Bader, R./ Müller, M. (2002): Fachdidaktische Professionalität zur Gestaltung des Lernfeldkonzeptes. Anforderungen an die Lehrenden und schulorganisatorische Rahmenbedingungen. In: Bader, R./ Sloane, P.F.E. (Hrsg.): Bildungsmanagement

im Lernfeldkonzept – curriculare und organisatorische Gestaltung. Paderborn, S. 63-76.

Bader, R./ Schäfer, B. (1998): Lernfelder gestalten. Vom komplexen Handlungsfeld zur didaktisch strukturierten Lernsituation. In: Die berufsbildende Schule 50, H. 7-8, S. 229-234.

Beek, H./ Gravert, H./ Müller, M./ Zöllner, A. (1999): Optimierung und Qualitätsverbesserung der KMK-Rahmenlehrplanarbeit – Erste Arbeitsergebnisse der Modellversuchsverbände NELE und SELUBA. In: Die berufsbildende Schule 51, H. 10, S. 321 – 323.

Binstadt, P./ Müller, M. u. a. (2001): Prozessleitfaden zur Entwicklung eines lernfeldstrukturierten KMK-Rahmenlehrplanes. Hrsg.: Help Wiesbaden.

Deisenroth, H. (2001): Deutsch im lernfeldorientierten Unterricht der Berufsschule. In: Die berufsbildende Schule 53, H. 11-12, S. 339 ff..

Deisenroth, H./ Harmut-Podleschny, K./ Keiser, G./ Kniesburges, L./ Lösche, H.-J./ Schmidt, T./ Thiele, N. (2002): Didaktische Jahresplanung im Bildungsgang. Leitfaden zur Umsetzung von Lehrplänen für die Fachklassen duales System. Hrsg.: Landesinstitut für Schule, Soest.

Deisenroth, H./ Köbbing, J. (2002): Evaluation der Bildungsgangarbeit in Nordrhein-Westfalen im Rahmen des Modellversuches SELUBA. Hrsg.: Landesinstitut für Schule, Soest.

KMK (2000): Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Bonn, Sekretariat der KMK. (Fassung vom 15.09.2000).

Kremer, H.-H./ Sloane, P.F.E. (2000): Lernfelder implementieren. Erste Umsetzungserfahrungen lernfeldstrukturierter Curricula. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 15, S. 170-182.

Kremer, H.-H./ Sloane, P.F.E. (2001): Lehrerrolle und Lernfeldkonzept. In: Reinisch, H./ Bader, R./ Straka, G. A. (Hrsg.): Modernisierung der Berufsbildung in Europa. Neue Befunde der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung, Opladen, S. 97-106.

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

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, S. 41-62.

Die Implementation des Lernfeldkonzepts – zwischen Individualstrategie und Schulkultur

1 Fokus des Beitrags

Die Implementation des Lernfeldkonzepts, so hat sich seit der Einführung lernfeldstrukturierter Curricula 1996 gezeigt, stellt sich nicht als Selbstläufer ein. Neben Widerständen in Kollegien (fehlende Kooperations- und Innovationsbereitschaft), mangelnder Unterstützung seitens der Schulleitungen (keine aktive Förderung über Fortbildungsmaßnahmen, fehlende Zugeständnisse bzgl. Handlungsspielräume sowie Ressourcen) sind es häufig auch organisatorische Probleme (bspw. Zeitrahmen, Raumsituation), die den Implementationsprozess an vielen Schulen beeinträchtigen.¹

Die leitenden Fragestellungen des Workshops 2 Strategien zur Umsetzung des Lernfeldkonzepts wurden in den vorangehenden Beiträgen bereits vorgestellt. Im folgenden Beitrag sollen gezielt Eindrücke über die Implementationsprozesse aus dem Modellversuch NELE² skizziert und die hierbei brisant erscheinenden Aspekte in Form von Thesen pointiert dargestellt werden, um auf diese Weise Anknüpfungspunkte für die weitere Arbeit im Schwerpunktthema Lernfeldkonzept herauszustellen.³ Dabei soll der Fokus auf organisatorische Gesichtspunkte gelegt werden, wobei bereits vorweggenommen werden muss, dass dies aufgrund der komplexen Zusammenhänge der Implementationsaktivitäten nicht durchgängig gelingt.

¹ Die verschiedenen Problembereiche der Implementation sind in einer Vielzahl von Publikationen bereits aufgearbeitet worden. Vgl. hierzu bspw. Kremer/ Sloane 1999, Bader/ Sloane 2000, Kremer/ Sloane 2001, Kremer 2003, Hertle 2000.

² Der Modellversuch NELE (Neue Unterrichtskonzepte durch berufliches Lernen in Lernfeldern) wurde in den Bundesländern Hessen und Bayern durchgeführt und von Prof. Peter F. E. Sloane wissenschaftlich begleitet. Hinweise zur Organisation, zu den Ergebnissen sowie Publikationen, die im Rahmen des Modellversuchs erstellt wurden, können auf den Internetseiten des ISB unter: <http://www.isb.bayern.de/bes/modell/nele/> sowie auf der Lernfeldplattform unter: <http://www.isb.bayern.de/bes/brenn/Lernfeldpl/start.htm> gefunden werden.

³ Der Erfahrungspool, auf den ich mich in den folgenden Ausführungen stützen möchte, setzt sich maßgeblich aus den Ergebnissen einer umfangreichen Fallstudie an einer Modellversuchsschule (vgl. Hertle 2000) sowie den Ergebnissen einer Abschlussbefragung, die an allen am Modellversuch beteiligten Schulen durchgeführt wurde, zusammen (vgl. Beek et al. 2003).

2 Strategien zur Umsetzung des Lernfeldkonzepts

Es ist in diesem Beitrag nicht leistbar, die unterschiedlichen Wege, die an den am Modellversuch beteiligten Schulen zur Implementierung verfolgt wurden, nachzuzeichnen.⁴ Es kann jedoch festgestellt werden, dass es nicht das (oder die) richtige(n) Implementationsmodell(e) gibt. Der Implementationsprozess stellt sich an jeder Schule anders dar und es kann vermutet werden, dass es eine fast ebenso hohe Anzahl an Implementationswegen gibt, wie es implementierende Schulen gibt.⁵ Die organisatorischen und personellen Bedingungen sowie die zur Verfügung stehenden finanziellen und materiellen Kapazitäten stellen sich an den Schulen zuweilen sehr unterschiedlich dar. Daher muss ein gangbarer Implementationsweg der einen Schule nicht zugleich auch für andere Schulen zweckmäßig sein. Es kann lediglich die Hoffnung geäußert werden, dass erfolgreiche Implementationswege den ein oder anderen hilfreichen Ansatzpunkt für andere Implementationsteams zur Verfügung stellen oder dass Positivbeispiele motivierend auf diese wirken. Die Implementation des Lernfeldkonzepts stellt somit keinen einfachen Rezeptionsakt dar, sondern muss als ein komplexer Entwicklungsprozess verstanden werden, der die einzelnen didaktischen Betrachtungsebenen in den Blick nimmt. Optimalerweise müsste sich die Implementation als ein Schulentwicklungsprogramm darstellen, durch das bisherige Strukturen so verändert werden, dass sich das Lernfeldkonzept auf curricularer, organisatorischer und mikrodidaktischer Ebene einfügen lässt.

2.1 Statt einer Auflistung hemmender und fördernder Faktoren: Drei Thesen

2.1.1 These 1: Die Implementation des Lernfeldkonzepts bedarf einer Anbindung an konkrete Maßnahmen!

In den Gesprächen mit den am Modellversuch beteiligten Lehrern erfolgten immer wieder Hinweise darauf, dass sich für den Implementationsprozess eine gezielte Anbindung an Maßnahmen/Neuerungen förderlich darstellen. Solche konkreten Maßnahmen sind bspw.:

- *Die Neuordnung von Berufsbildern:* es zeigt sich, dass sich die Implementation des Lernfeldkonzepts in Bildungsgängen, deren Berufsbild neugeordnet wurde, deutlich einfacher gestaltete als in Berufsfeldern, die bisher nach Fächern strukturiert waren und in denen es nun lernfeldorientiert zu unterrichten gilt. Es bietet sich daher an, den Schwerpunkt der Imple-

⁴ Vgl. hierzu Kremer 2003. An dieser Stelle soll auch nicht die Frage danach gestellt werden, inwiefern überhaupt von Strategien im Sinne einer strategischen Planung an den Schulen gesprochen werden kann.

⁵ Wobei sich auch zwischen den Abteilungen/Bildungsgängen einer Schule der Implementationsprozess durchaus andersartig zeigen kann.

mentationsaktivitäten dort zu legen, wo sich berufsbildbezogene Veränderungen ergeben und von dort aus die weiteren Entwicklungen voranzutreiben.

- *Verankerung von Transferaktivitäten:* Der innerschulische Transfer und damit die Multiplikatorenfunktion der NELE-Teams verläuft in den meisten Schulen eher bescheiden. Es bedarf einer stärkeren Kommunikation über das Lernfeldkonzept sowie einer gezielten Einbindung des Kollegiums in die Lernfeldarbeit.
- *Aktionen außerhalb des Schulalltags:* Durch Aktionen außerhalb des regulären Schulalltags können kreative Ideen in einem Quasi-Schonraum entwickelt werden. Zudem kann durch solche Maßnahmen der Teambildungsprozess im Kollegium gefördert werden. Im Rahmen der Modellversuchsaktivitäten haben sich folgende Aktivitäten im Implementationsprozess besonders positiv, konstruktiv und motivierend herausgestellt:
 - bundesland- und schulübergreifende Aktionen,
 - gemeinsame Veranstaltungen mit den Lehrerbildungseinrichtungen der Hochschulen sowie
 - mit der Wissenschaftlichen Begleitung.⁶

Diese Hinweise verweisen auf eine organisatorische Verankerung konzeptioneller Arbeitsphasen zum Lernfeldkonzept, der gezielten Einbindung des bisher nicht beteiligten Kollegiums sowie der Förderung des institutionsübergreifenden Austausches im Implementationsprozess.

2.1.2 These 2: Die Implementation des Lernfeldkonzepts muss als *bottom-up* Prozess begleitet werden!

Die Erfahrungen aus dem Modellversuch zeigen, dass die Implementation nicht auf Anweisung aus der Schulleitung durchgesetzt werden kann. Lehrende, welche die entscheidenden Akteure in diesem Prozess darstellen, müssen eine eigene Motivation entwickeln, die Implementation voran zu treiben. Wichtig hierfür sind geeignete Rahmenbedingungen, die sich insbesondere in einem vergrößerten Entscheidungsspielraum hinsichtlich Lehrereinsatz-, Raum- und Stundenplanung sowie ggf. finanzieller Mittel zeigen. Erst so wird es den Bildungsgangteams ermöglicht, in einem geeigneten Rahmen lernfeldorientiert zu arbeiten, insbesondere Unterrichtssequenzen zu entwickeln, durchzuführen und auszuwerten. Es bedarf somit einer Verlagerung von Entscheidungskompetenz aus der

⁶ Innerhalb der Modellversuchsaktivitäten wurde von der Wissenschaftlichen Begleitung bspw. ein so genanntes *Theorie-Praxis-Seminar* mit bayerischen und hessischen Lehrern sowie Studenten des Lehrstuhls für Wirtschaftspädagogik der LMU München durchgeführt. Hierbei wurde an der Konkretisierung von Lernfeldern und der Entwicklung von Lernsituationen gearbeitet. Die Veranstaltung wurde im Rückblick als sehr positiv für die Entwicklungen hervorgehoben (vgl. ISB 2000).

Schulleitungsebene nach „unten“ in das Kollegium, um die Implementation auf Kollegiumsebene zu ermöglichen.

Eine Vergrößerung des Entscheidungsspielraumes erfolgte insbesondere in den hessischen Schulen. Hier konnten die Entwicklungen vergleichsweise zügig vorangetrieben werden, da eine stärkere Verantwortungszuschreibung in Bezug auf unterschiedliche organisatorische, personelle sowie finanzielle Entscheidungen an die einzelnen Abteilungen erfolgte und die Implementation des Lernfeldkonzeptes von diesen aus vorangetrieben wird. In den bayerischen Schulen erfolgte keine offensichtliche Kompetenzverlagerung, so dass sich die Arbeit in weitgehend festgelegten engen organisatorischen Strukturen vollziehen muss.

Die erfolgreiche Umsetzung des Lernfeldkonzeptes bedarf einer breit angelegten innerschulischen Dissemination. Bezogen auf die Modellversuchsarbeit stellt sich daher die Frage, ob an den Schulen eine Verbreiterung des Lernfeldkonzeptes stattgefunden hat.⁷ Es zeigte sich, dass dies an den NELE-Schulen nur begrenzt erfolgte und die NELE-Teams nur selten aus dem Status einer isoliert agierenden Arbeitsgruppe heraus kamen. Sowohl in eher autoritär geprägten Strukturen als auch in eher nicht-autoritären Strukturen ist daher das Engagement im Implementationsprozess durch die Schulleitung unverzichtbar. Während es in vergleichsweise autoritären Strukturen neben den geeigneten Rahmenbedingungen tendenziell einer stärkeren Steuerung der Transferaktivitäten bedarf,⁸ sind es in eher nicht autoritär geprägten Strukturen dagegen vielmehr die geeigneten Rahmenbedingungen in Verbindung mit einer unterstützenden Begleitung, die für einen schulweiten Transfer förderlich sind. Es kann festgehalten werden, dass die Schulleiterrolle eine entscheidende Funktion bei der Implementation sowie beim schulweiten Transfer, sich jedoch je nach Führungsstil differenziert darstellen muss. Weitere Aspekte, welche die Verbreiterung des Lernfeldkonzeptes beeinflussen sind zum einen die Schulgröße, in kleineren Schulen stellt sich in der Tendenz eine Verbreiterung einfacher dar, sowie die Betroffenheit der einzelnen Abteilungen vom Lernfeldkonzept. Abteilungen, deren Bildungsgang noch nicht nach Lernfeldern geordnet wurde, befinden sich meist in einer abwartenden Haltung diesem Konzept gegenüber.

⁷ Der Frage, welche konkreten Transfereffekte sich einstellten, kann an dieser Stelle nicht nachgegangen werden.

⁸ An einer Schule zeigte sich, dass durch die Schulleitung zwar relativ gute Rahmenbedingungen zur Verfügung gestellt wurden, der Implementationsprozess jedoch nicht über das Modellversuchsteam hinausging. Dies kann dadurch erklärt werden, dass hierbei keine Steuerung durch die Schulleitung erfolgte, die jedoch in autoritären Strukturen notwendig wäre.

2.1.3 These 3: Eine maßgebliche Determinante des Implementationsprozesses ist die Schulkultur!

Bereits zu Beginn des Beitrags wurde die These vertreten, dass die Implementation des Lernfeldkonzepts keinen Rezeptionsakt darstellen kann, sondern einen „schulindividuellen“ Implementationsprozess, den jede Schule für sich gestalten muss. Der Erfolg hängt auch nicht von einzelnen Faktoren ab, sondern von vielen, sich gegenseitig bedingenden, die immer auch Ausdruck der jeweiligen Schulkultur sind. In einem didaktischen Ebenenmodell gedacht, geht es also um das Zusammenspiel curricularer, organisatorischer und personeller Faktoren. Der Schulleiter nimmt dabei eine zentrale steuernde Funktion ein und es liegt sehr stark an seiner Verantwortung, ob sich das Lernfeldkonzept schließlich durchsetzt oder ob dieses lediglich eine weitere Reformoption darstellt, die von den Beteiligten „ausgesessen werden kann“.

In Anlehnung an das Organisationskulturmodell von Kolbeck/ Nicolai würde sich die Schulkultur auf drei Ebenen manifestieren: der Sinnebene, der organisatorischen Ebene sowie der sichtbaren Ebene. Die Sinnebene ist der Kernbereich einer Organisationskultur in dem Grundannahmen über die Identität und die angestrebten Ziele verankert sind. Auf der Strukturebene manifestieren sich die durch die Sinnebene determinierten Erwartungen an Rollen, Personen oder auch Programme sowie die vorhandenen Werte und Normen einer Organisation. Die sichtbare Ebene einer Organisation ist die Ebene, auf der für einen Beobachter u. a. Mitteilungen, sprachliche Äußerungen, Sagen, Legenden, Feste direkt zugänglich sind (vgl. Kolbeck/ Nicolai 1996).

Für die erfolgreiche Implementation des Lernfeldkonzepts ist es somit notwendig, dass zum einen der schulkulturelle Rahmen passt, d. h. dass die drei Ebenen in sich konsistent sind und zum anderen, dass dieser eine Implementation des Lernfeldkonzeptes zulässt und diese fördert. Dies ist sehr knapp formuliert dann der Fall, wenn erstens ein innerschulischer Konsens hinsichtlich Leitbilder und Zielvorstellungen existiert (Sinnebene), bezogen auf das Lernfeldkonzept wäre dies bspw. die Förderung einer umfassenden Handlungskompetenz, zweitens die notwendigen organisatorischen Voraussetzungen und Entscheidungsspielräume zur Verfügung gestellt oder entwickelt werden (organisatorische Ebene), für die Arbeit im Lernfeldkonzept sind hierbei insbesondere raum-zeitliche, personelle sowie finanzielle Zugeständnisse von Bedeutung, und drittens, dass das Lernfeldkonzept schließlich auch sichtbar ‚gelebt‘, d. h. gemäß der leitenden Zielvorstellungen praktiziert wird (sichtbare Ebene).

Literatur:

- Bader, R./ Sloane, P.F.E. (2000): Lernen in Lernfeldern – Theoretische Analysen und Gestaltungsansätze zum Lernfeldkonzept. Beiträge aus den Modellversuchsverbänden NELE und SELUBA. Markt Schwaben.
- Beek, H./ Binstadt, P./ Hertle, E. M./ Kremer, H.-H./ Sloane, P.F.E. (2003): Abschlussbericht BLK-Modellversuch „Neue Unterrichtsstrukturen und Lernkonzepte durch berufliches Lernen in Lernfeldern“. München und Wiesbaden.
- Hertle, E. (2000): Analyse von Kommunikations- und Kooperationsstrukturen innovativer Arbeitsgruppen, unveröffentlichte Diplomarbeit. München.
- ISB (2000): Modellversuchsinformation NELE Nr. 3: Running into practice - Theorie-Praxis-Seminar zum Lernfeldkonzept, 9/00. Hrsg. vom Institut für Schulpädagogik und Bildungsforschung, Abteilung Berufliche Schulen. München. Online: <http://www.isb.bayern.de/bes/download/modell/ nele/Nele-Flyer3.pdf> (22.07.03).
- Kolbeck, C./ Nicolai, A. (1996): Von der Organisation der Kultur zur Kultur der Organisation. Marburg.
- Kremer, H.-H./ Sloane, P.F.E. (1999): Lernfelder implementieren – erste Umsetzungserfahrungen lernfeldstrukturierter Curricula. Münchener Texte zur Wirtschaftspädagogik, Heft 17. München.
- Kremer, H.-H./ Sloane, P.F.E. (2001): Lernfelder implementieren. Zur Entwicklung und Gestaltung fächer- und lernortübergreifender Lehr-/ Lernarrangements im Lernfeldkonzept. Paderborn.
- Kremer, H.-H. (2003): Implementation didaktischer Theorie - Innovationen gestalten. Annäherung an eine theoretische Grundlegung im Kontext der Einführung lernfeldstrukturierter Curricula. Paderborn.

Strategien zur Umsetzung des Lernfeldkonzeptes - die personale Dimension: Ergebnisse und Erfahrungen aus dem Modellversuch SELUBA¹ Nordrhein-Westfalen

1 Verhältnis der Lehrer zum Lernfeldkonzept

Die unterschiedlichen Bilder von Unterricht, die im Lehrer-Kollegium existieren („mentale Modelle des Kollegiums“), führen zum individuellen unterrichtlichen Handeln der Lehrpersonen, das u. a. in den Lernbiographien von Lehrer/innen begründet ist (Rolff 2001, S. 66f). Vor dem Hintergrund der primären Orientierung an klassischen Unterrichtsfächern oder wissenschaftlichen Disziplinen/Teildisziplinen, erfolgt unterrichtliches Handeln im Wesentlichen nach fachsystematischen Gesichtspunkten. Ein wesentliches Kennzeichen des Lernfeldkonzeptes ist aber seine Gestaltungsoffenheit, die von den Lehrern und Lehrerinnen eine neue Umsetzungsstrategie bezüglich einer im Kern handlungs-systematisch konzipierten Realisierung der curricularen Vorgaben einfordert. Erwartungsgemäß bestätigten die Erfahrungen und Ergebnisse des Modellversuchs SELUBA einen zähen Verlauf des Umsetzungsprozesses.

1.1 Akzeptanz, Hoffnung, Bedenken

Schon zu Beginn des Umsetzungsprozesses stellte man eine hohe grundsätzliche Akzeptanz der Intention und des curricular-didaktischen Auftrages des Lernfeldkonzeptes fest. Mehr als die Hälfte der Lehrenden schätzte die erwartete stärkere Selbstverantwortung als positiv ein. Während jedoch die offenen Ziel-/Kompetenzvorgaben sowie die offenen Inhaltsvorgaben als typische Strukturelemente des Lernfeldkonzeptes auf hohe Zustimmung stießen, wurde der spezifische Zuschnitt der Lernfelder der jeweiligen Lehrpläne von der überwiegenden Mehrheit der Lehrenden sehr stark kritisiert. Den Lernfeldvorgaben mangelt es häufig an der notwendigen didaktischen Aufbereitung für schulische Lehr-Lernprozesse. Kolleginnen und Kollegen wollen und müssen die berufliche Handlungssystematik, die den Lehrplänen zu Grunde liegt, nachvollziehen können, um pädagogisch verantwortliche, standortbezogene curriculare Ausgestaltungen der Lernfelder vornehmen zu können.

Die Verknüpfung von Praxis und Theorie im Kontext beruflicher Anwendungszusammenhänge wurde auch schon vorher punktuell als reale berufliche Situation der Auszubildenden in den schulischen Lehr-Lernprozessen im Rahmen der

¹ SELUBA „Steigerung der Effizienz neuer Lernkonzepte und Unterrichtsmethoden in der dualen Berufsausbildung“, Modellversuch NRW, 01.10.1999 – 30.09.2002

Unterrichtsfächer berücksichtigt. Die Auseinandersetzung mit den Anforderungen der betrieblichen Ausbildung und der erforderliche Abstimmungsbedarf sind den Lehrenden nicht neu. Im Zusammenhang mit der positiven Einschätzung der Schülermotivation beurteilten die Lehrer und Lehrerinnen die Möglichkeit der Realisierung optimistisch.

Der Verlust der kleinschrittigen Inhaltsvorgaben in bisherigen Lehrplänen beim Wechsel zu den neuen offenen handlungssystematischen Strukturen führte bei einem Teil der Lehrenden zur Verunsicherung, die durch die oft nicht gesicherte didaktische Qualität der Lernfeldschneidungen noch verstärkt wurde. Insbesondere fehlten Ihnen die Aussagen über den Stellenwert der Fachsystematik und die Bedeutung der Unterrichtsfächer. Lehrende fühlten sich nicht vollständig in der Lage, die Lernfelder, wie gefordert, pädagogisch verantwortlich, standortbezogen curricular auszugestalten. Befürchtet wurde eine höhere Belastung durch die stärkere Selbstverantwortung, insbesondere auch in zeitlicher Sicht. Die geforderte Teamarbeit der Lehrenden im Bildungsgang und die damit verbundene Offenlegung des eigenen Unterrichts stimmte mit der geübten Praxis nicht überein und stieß zunächst auf Ablehnung, obwohl der Wert der Teamarbeit grundsätzlich nicht in Frage gestellt wurde.

Insgesamt stand dennoch die Hoffnung auf eine Steigerung der Unterrichtsqualität und der zukünftigen Entlastung der Lehrer und Lehrerinnen im Focus positiver Betrachtungen.

2 Widerstand und Beharrung

Im Rahmen der „Didaktischen Jahresplanung“ erfolgte die zögerliche Umsetzung des Lernfeld-Curriculums. Dieser Planungs- und Entwicklungsprozess deckte den Bereich der curricular-didaktischen Arbeit sowie der Bildungsgang/Schulentwicklung ab. Die Hinwendung zur Teamarbeit im Bildungsgang bedeutete für die Lehrer und Lehrerinnen einen erheblichen innovativen Schritt. Dementsprechend entwickelte sich die Bildungsgangarbeit in aufeinander aufbauenden Phasen, in denen Verhaltensveränderungen nur schrittweise zu beobachten waren.

Indikatoren für Widerstand und Beharrung sind:

- Gemeinsam geplante Lernsituationen werden fachsystematisch umgesetzt
- Abweichungen vom Konzept werden mit unzutreffenden oder unzulänglichen Rahmenbedingungen begründet (fachsystematisch konzipierte Abschlussprüfung der Kammern, Stundenplan, Ausstattung, Räume etc.)
- Der eigene Unterricht wird nicht offen gelegt, Hospitationen werden abgelehnt
- Evaluationsvorhaben werden verhindert oder verwässert

- Das Teamverhalten ist kontraproduktiv. (Einhaltung von Terminen, erstellen von Arbeitsbeiträgen etc.)
- Die Kooperation mit den dualen Partnern ist unzureichend

2.1 Qualifizierungsbedarf und Umsetzungsstrategien

Didaktische Jahresplanungen stellten den Rahmen für die Umsetzung der Lernfeld-Curricula dar. Es waren Prozesse mit erheblichen Anforderungen an die Lehrenden, was umfangreiche Qualifizierungsanforderungen zur Folge hatte. Eine wirksame Umsetzungsstrategie beinhaltet eine Beratungs- und Unterstützungsstruktur, die das kontinuierliche Arbeiten und Kommunizieren im den Bildungsgang fördert. Wegen der fehlenden Erfahrung der Arbeit im Spannungsfeld von Handlungs- und Fachsystematik ist eine Professionalisierung der curricularen Kompetenz zwingend erforderlich. Die Organisationsstruktur von Schule muss die Teamarbeitsprozesse der Lehrenden stützen und sich von der Lehrereinsatzplanung und Stundenplangestaltung, die die traditionellen Fächerstrukturen zur Grundlage haben, entfernen. Die in Evaluationsprozessen gewonnenen Erkenntnisse fließen in den Entwicklungsprozess ein. Die Bildungsgangarbeit stellt letztlich den Kern der Schulentwicklung dar.

Die notwendige Qualifizierung der Lehrer und Lehrerinnen muss mindestens folgende Kompetenzbereiche abdecken:

- Curriculare Kompetenz
- Methodische Kompetenz
- Teamkompetenz
- Evaluationskompetenz

Zu den Umsetzungsstrategien gehören:

- Start mit den innovativen Personen
- Gezielte Zusammensetzung von Bildungsgangteams unter der akzeptierten Einbindung einer Führungsperson
- Vertrauensbildende Maßnahmen unter besonderer Achtung der Lehrerpersonlichkeit
- Zielvereinbarungen
- Beratungsangebote/Fortbildungsangebote
- Optimierung der organisatorischen Rahmenbedingungen
- Regionaler Erfahrungsaustausch

3 Einbindung der Schüler und Betriebe

Schüler und Schülerinnen sowie Betriebe sind Partner und Mittler im Kontext beruflicher Arbeits- und Geschäftsprozesse. Schüler sind selbstständig Lernende und kritische Rückmelder. Sie orientieren sich in Ihrem Handeln am Vorbild des Lehrerteams, das u. a. seine Unterrichtsplanung transparent macht. Ihre Akzeptanz und Motivation steigt durch die erlebten Unterrichtserfolge. Da die Lernortkooperation keine völlig neue Aufgabe für Lehrer und Lehrerinnen ist, ist die Weiterentwicklung von der meist auf formaler Ebene bestehenden Kooperation zur aktiven Kooperation nur ein kleiner Schritt. Das Lernfeldkonzept setzt auf eine Ausweitung im Bereich der curricular-didaktischen Arbeit. Lernsituationen, die an beruflichen Handlungssituationen orientiert sind und die die regional-spezifischen Besonderheiten der Ausbildungssituation berücksichtigen, lassen sich nur in Abstimmung zwischen den dualen Partnern entwickeln. Wenn dann noch die Durchführung der Lernsituationen gemeinsam mit den Ausbildungsbetrieben unter der Prämisse praktischer Arbeits- und Geschäftsprozesse stattfindet, vervollständigt sich das Netz der am Entwicklungsprozess Beteiligten (siehe Abb. 1)

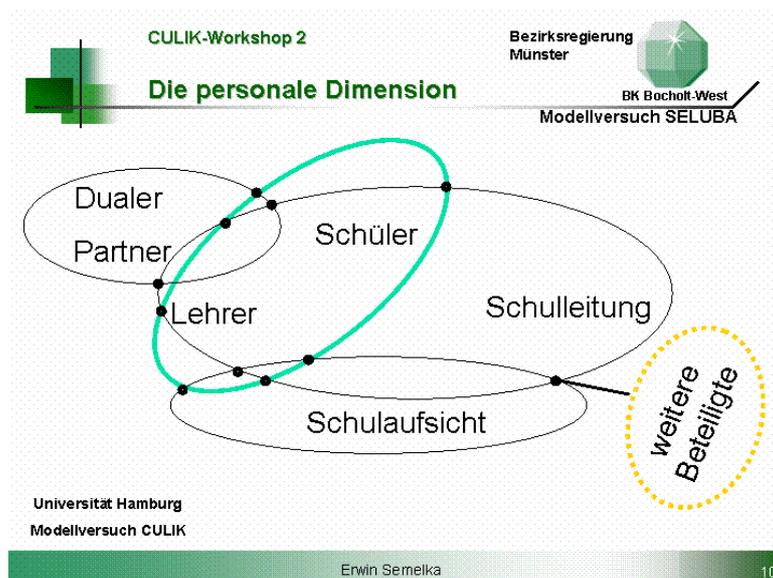


Abb. 1: Netzwerk der Prozessbeteiligten

Die Rolle der Schulaufsicht definiert sich über die Bereitstellung von Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten ebenso wie über die Vermittlung von über-regionaler Zusammenarbeit der Schulen und anderer Beteiligter. Denkbar für die Zukunft ist ihr verstärkter Auftritt im Rahmen externer Evaluationsmaßnahmen.

Literatur:

Rolff, H.-G. (2001): Unterrichtsentwicklung. Weinheim: Beltz Verlag.

Landesinstitut für Schule (Hrsg.) (2002): Modellversuch SELUBA: Evaluation der Bildungsgangarbeit in Nordrhein-Westfalen im Rahmen des Modellversuches SELUBA, Soest, Werkstattbericht Heft 4.

Landesinstitut für Schule (Hrsg.) (2003): Modellversuch SELUBA: Abschlussbericht zum Modellversuch SELUBA Nordrhein-Westfalen, Soest.

Modellversuch SELUBA: online unter <http://www.learn-line-nrw.de/angebote/seluba> (30.9.03).