



## Umsetzung des Lernfeldkonzeptes am Beispiel der handlungstheoretischen Aneignungsdidaktik

► Das Lernfeldkonzept bietet die Chance, Lernsituationen zu gestalten, die eng mit der Lebens- und Berufswelt der Lernenden verknüpft sind und Ihnen so einen besseren Zugang nicht nur zu den Inhalten, sondern vor allem zu beruflichem Handeln ermöglicht. Seine praktische Umsetzung ist jedoch mit erheblichen Schwierigkeiten für alle Beteiligten verbunden. Die Autorinnen zeigen auf der Grundlage ihrer unterrichtlichen Erfahrungen im Umgang mit dem Lernfeldkonzept in verschiedenen Ausbildungsberufen' Möglichkeiten auf, wie diese Schwierigkeiten reduziert werden können. Dies geschieht am Beispiel der handlungstheoretischen Aneignungsdidaktik als Planungs-, Durchführungs- und Evaluationsinstrument für Berufsschulunterricht.



**HANNELORE MUSTER-WÄBS**

Dipl.-Hdl., Hauptseminarleiterin im Staatlichen Studienseminar Hamburg, Abteilung Berufsbildende Schulen



**KORDULA SCHNEIDER**

Prof. Dr., Fachhochschule Münster, Fachbereich Pflege, Studiengang Pflegepädagogik

### Veränderte Anforderungen aus der Berufs- und Arbeitswelt

In der Arbeitswelt haben sich die Anforderungen an die Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer verändert. Es werden immer weniger „Befehlsempfänger“ und nur ausführend Arbeitende benötigt, sondern es wird zunehmend ein Human Resource Management betrieben. Neue Konzepte der Unternehmensführung oder z. B. lernende Unternehmen als lebendige und komplexe Systeme reagieren u. a. mit folgenden Strategien: flache Hierarchien, Delegation von Entscheidungen und Verantwortung auf die Ebenen, wo sie auch umgesetzt werden, Aufgabenerfüllung unter dem Dach gemeinsamer Unternehmensziele durch Teams, die dadurch Synergieeffekte nutzen können, ständiger Reflexion ihres Tuns, sowohl der Einzelnen als der Gruppen und der konkreten Umsetzung der Reflexionsergebnisse, Einführung direkter Kommunikation zwischen den Teams oder Abteilungen, ohne übergeordnete Ebenen einschalten zu müssen.

Diese neuen Formen der Arbeitsorganisation erfordern Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die u. a. selbstständig Sachverhalte erkennen, im Team arbeiten können, Problemlösestrategien besitzen, an ihrer eigenen Persönlichkeitsentwicklung gearbeitet haben, entscheidungsfreudig sind, Verantwortung für ihr Tun übernehmen und an der Gestaltung von Arbeit und Technik teilhaben wollen und können. Sie benötigen also eine umfassende berufliche Handlungskompetenz, die nicht nur Fachwissen (Fachkompetenz), sondern gleichwertig die Sozial-, Personal-, Lern- und Methodenkompetenz umfasst.

### Veränderte Anforderungen an die Berufsausbildung

Diese veränderten Arbeitsbedingungen ziehen selbstverständlich auch veränderte Anforderungen an die Berufsausbildung nach sich. Berufliche Bildung wird als lebenslange Entwicklung verstanden. Sie beginnt mit der beruf-

lichen Erstausbildung, festigt und entfaltet sich in der Ausübung des Berufes, wird durch eine berufliche Weiterbildung vertieft und unter Umständen in andere Richtungen bewegt und sich ändernden Anforderungen gerecht. So bereitet berufliche Bildung heute nicht in erster Linie auf einen Arbeitsplatz vor, sondern sie schafft die Voraussetzungen für einen Berufsweg.

Berufsschullehrerinnen und Berufsschullehrer sind gefordert, ihre Schülerinnen und Schüler so zu fordern und zu fördern, dass diese ihre Lebens- und Arbeitssituation verantwortungsvoll und bewusst sich selbst, anderen und der Umwelt gegenüber gestalten können. In der Berufspädagogik wird mehr und mehr berücksichtigt, dass Erkenntnisgewinn subjektgebunden ist, d. h., dass die Wissensaneignung durch die Lernenden erfolgt, wobei der Lernprozess abhängig ist von ihren Erfahrungen, Lernstrategien und Interessen. Lehrende werden zu Lernhelfern und Lernprozessbegleitern. Sie sind für das Lernarrangement zuständig, das selbstständige Wissenserschließung zulässt, und sie organisieren die Reflexion von Lernprozessen. In der beruflichen Erstausbildung steht folglich die Handlungsorientierung für die Erarbeitung der komplexen Problem- und Aufgabenstellungen im Vordergrund. Lehrende müssen sich dafür verantwortlich fühlen, die Voraussetzungen zu schaffen, damit die Auszubildenden selbstständig tätig werden können. Zentrale Begriffe der Berufsschuldidaktik sind Lernen, Aneignung und Selbstständigkeit. Sinn und Zweck von Inhalten, Thematiken und Problemstellungen sollen nicht von außen an die Lernenden herangetragen werden, sondern aus einem Sinn- und Handlungszusammenhang heraus entstehen. Lernen im Zusammenhang mit komplexen Handlungssituationen oder Aufgabenstellungen führt über die Reflexion zur Ausbildung der neuen Handlungsschemata und erweitert die berufliche Handlungskompetenz.

### **Wesentliche Eckpunkte des Lernfeldkonzeptes<sup>2</sup>**

Das in den neuen Rahmenlehrplänen festgeschriebene und durchaus umstrittene Lernfeldkonzept bietet bei entsprechender Umsetzung die Chance, diesen veränderten Anforderungen an die Berufsausbildung gerecht zu werden. Auf die Frage, ob die oben beschriebenen neuen Anforderungen Ausgangspunkt für das Lernfeldkonzept waren oder ob es aus Zufall darauf reagiert, haben wir noch keine Antwort gefunden. Im Folgenden beschreiben wir wesentliche Eckpunkte des Lernfeldkonzeptes.

*Handlungsfelder* sind die Grundlage für die Konstruktion von Lernfeldern. „Ein Handlungsfeld wird durch komplexe berufliche, gesellschaftliche und/oder private Aufgaben- und Problemstellungen bestimmt. Bei der Bewältigung der

Aufgabenstellung innerhalb des Handlungsfeldes agiert das Individuum kognitiv, sozial-kommunikativ, gegenständlich-materiell und emotional.“<sup>3</sup>

Lernfelder sind aus Handlungssituationen abgeleitete Einheiten. Die Grundlage für die Lernfelder sind die Ablaufstrukturen, die das spezifische Handeln des jeweiligen Berufes in bestimmten beruflichen Handlungssituationen wiedergeben. Lernfelder können sich auch beziehen auf die Fragestellung und Bewältigungsmuster bestimmter Lebenssituationen. Das Handeln in komplexen Lebens- und Berufssituationen ist immer zielgerichtet, prozesshaft und führt zu einem Ergebnis.

Die abstrakte und allgemeine Formulierung von Lernfeldern ist durchaus zweischneidig. Einerseits lässt diese offene Formulierung Möglichkeiten zu, aktuelle, regionale und subjektive Veränderungen und Besonderheiten aufzunehmen. Andererseits müssen konkrete anwendungsbezogene didaktische Einheiten in Form von Lernsituationen entwickelt und gestaltet werden. Damit werden Lehrerinnen und Lehrer zu Konstrukteuren des Curriculums.

Lernfelder konkretisieren sich in *Lernsituationen*. Eine Lernsituation ist eine didaktisch konstruierte thematische Einheit. Um die Ausgestaltung von Lernsituationen zu erleichtern, haben wir eine Klassifikation von Lernsituationen (handlungssystematisch, lernsubjektssystematisch, fachsystematisch) entwickelt.<sup>4</sup> Es hat sich in der Unterrichtspraxis gezeigt, dass Lernsituationen zielgerichteter und schneller geplant werden können, wenn vorab schon die Art der Lernsituation bestimmt wurde.

Eine *handlungssystematische Lernsituation* orientiert sich an den Ablaufstrukturen, denen immer ein Handlungszyklus (selbstständiges Planen, Durchführen und Bewerten) unterliegt. Die Inhalte werden hier über die Handlungen erarbeitet. In der Handlungssystematik ist in jedem Fall die Fachsystematik enthalten, da Handlungen nicht ohne Inhalte erarbeitet werden können, wohl aber Inhalte ohne Handlungen. Bei *lernsubjektssystematischen Lernsituationen* bestimmen die Lernenden Start und/oder Vorgehensweise. Sie orientiert sich an den Fragestellungen und den subjektiven Aneignungsstrukturen der Lernenden. Die Herangehensweise kann sehr unterschiedlich erfolgen und mit vielen scheinbaren Lernumwegen behaftet sein. Die Individuen handeln nach einer ihnen jeweils eigenen Systematik, die nicht identisch sein muss mit der Handlungssystematik. *Fachsystematische Lernsituationen* spiegeln die Fachwissenschaft. Die Erarbeitung der Inhalte unterliegt der Fachsystematik. Die Gestaltung solcher Lernsituationen bietet sich an, wenn mit der Lerngruppe entsprechende Vereinbarungen darüber getroffen wurden, wann, wie häufig und mit welchem Ziel diese Einschübe sinnvoll sind. Lernsituationen werden durch Bildungsgangkonferenzen oder vergleichbare Gremien entwickelt. Sie stellen immer

komplexe Situationen dar, die in ihrer quantitativen Komplexität reduziert sind. Die qualitative Komplexität bleibt je nach Lernsituation weitgehend erhalten.

Das Lernfeldkonzept ist auf den Erwerb von *Handlungskompetenz* ausgerichtet. In Anlehnung an ERPENBECK und HEYSE<sup>5</sup> wird Kompetenz durch Wissen und Erfahrung fundiert, durch Werte gebildet und getragen, als Fähigkeit angelegt und durch Willen verwirklicht. Handlungskompetenz wird also als eine Disposition bei Menschen angelegt. Sie ist als Fähigkeit entwickelt und kommt durch die Bereitschaft zum Tragen, diese auch gezielt und verantwortungsbewusst sich selbst und anderen gegenüber einzusetzen. Die Handreichungen der Kultusministerkonferenz (KMK) zur Erarbeitung der Rahmenlehrpläne<sup>6</sup> enthalten allgemeine Vorbemerkungen, die für alle Ausbildungsberufe gelten und jedem neuen Rahmenlehrplan vorangestellt werden. Dort wird eine Gleichrangigkeit der Fachkompetenz, der Humankompetenz (Personalkompetenz) und der Sozialkompetenz festgeschrieben.<sup>7</sup> In den einzelnen Lernfeldern werden über die Zielformulierungen Kompetenzbeschreibungen vorgenommen. Diese Beschreibungen sind zwar auf den jeweiligen Ausbildungsberuf bezogen, bleiben jedoch abstrakt und nehmen keine Zuordnung zu den Dimensionen der einzelnen Kompetenzen vor.

## Perspektivenwechsel durch die neuen Rahmenlehrpläne

Tabelle 1 zeigt wesentliche Aspekte auf, die einen Vergleich der alten Rahmenlehrpläne mit den Möglichkeiten, die die neuen bieten, ermöglichen.

Der Vergleich der alten und neuen Rahmenpläne zeigt deutlich, wie unterschiedlich die Herangehensweise für die Gestaltung von Unterricht ist. Früher ging man von Fächern, Zielen und Inhalten aus, um dann konkrete Unterrichtsprojekte zu planen. Damit bestimmte die Fachsystematik die Lernsystematik. Heute geht man nach dem Lernfeldkonzept von Lernfeldern (abgeleitet aus realen Handlungen der Arbeits- und Lebenswelt) aus. Hierbei erfolgt eine Rekonstruktion der Inhalte und Fächer aus den Lernfeldern. Lehrkräfte übernehmen an dieser Stelle, wie bereits oben dargestellt, curriculare Aufgaben. „Die Entscheidung über die relevanten Inhalte zur Förderung von Kompetenzen liegt bei den Lehrerinnen und Lehrern.“<sup>8</sup>

Aspekte	alte Rahmenlehrpläne	Chancen der neuen Rahmenlehrpläne
Grundsätzliche Orientierung	Wissenschaftsorientierung	Aufgaben- und Problemstellungen aus der Arbeits- und Lebenswelt
	Fachsystematik	Arbeits- und prozessorientierte Grundlagen des Berufes
Struktur	Wissensarten <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fakten- und Begriffswissen</li> <li>• Begründungswissen, bezogen auf inhaltliche Zusammenhänge</li> </ul>	Wissensarten <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fakten- und Begriffswissen</li> <li>• Begründungswissen, bezogen auf Inhalte und Verfahren</li> <li>• Kontext- und Transferwissen</li> </ul>
	Lerngebiete	Lernfelder
Didaktische Prinzipien	Lernziele und Fachinhalte	Zielformulierungen und Inhalte
	fächerbezogenes Unterrichten	Handlungskompetenz <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fachkompetenz steht gleichrangig neben Sozial-, Personal-, Methoden- und Lernkompetenz</li> </ul>
Didaktische Prinzipien	keine methodischen Vorgaben	fächerintegratives Arbeiten
		Betonung von Handlungsorientierung <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ganzheitliches Lernen                             <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Kopf, Herz und Hand</li> <li>2. Planen, Durchführen, Evaluieren</li> <li>3. Komplexe Aufgabenstellungen aus der Lebens- oder Arbeitswelt</li> </ol> </li> <li>• Lernprozesse als kommunikative Gruppenprozesse</li> <li>• Konstruktivistische Lehr- und Lernformen</li> <li>• Metakommunikation bezüglich der individuellen Lernwege, der Kooperation untereinander und der Zielerreichung (z. B. fachsystematische Einordnung der erarbeiteten Inhalte und bewertete Endevaluation.)</li> </ul>

Tabelle 1  
Vergleich zwischen alten und neuen Rahmenlehrplänen

## Die handlungstheoretische Aneignungs- didaktik als Planungs-, Durchführungs- und Evaluationsinstrument für Berufsschul- unterricht

In den didaktischen Grundsätzen für die neuen Rahmenlehrpläne heißt es: „Die Zielsetzung der Berufsausbildung erfordert es, den Unterricht an einer auf die Aufgaben der Berufsschule zugeschnittenen Pädagogik auszurichten, die die Handlungsorientierung betont und junge Menschen zu selbstständigem Planen, Durchführen und Beurteilen von Arbeitsaufgaben im Rahmen ihrer Berufstätigkeit befähigt.“<sup>9</sup> Die Artikulation für handlungsorientierten Unterricht, die handlungstheoretische Aneignungsdidaktik,“ wurde von uns theoretisch auf der Basis der Handlungstheorie (AEBLI 1980, 1993; HACKER 1973; VOLPERT 1974), der Ermöglichungsdidaktik (ARNOLD 1998) und der themenzentrierten Interaktion (COHN und TERFURTH 1993) entwickelt.<sup>10</sup> Sie wurde bei der praktischen Umsetzung des Lernfeldkonzeptes in der Staatlichen Handelsschule Holstenwall, Hamburg, erprobt, diskutiert, verändert und liegt in der jetzt überarbeiteten Form vor.

In der ersten Phase der Artikulation, der Klärungsphase, plant das Lehrkräfteteam die Gestaltung des Unterrichts, die Organisation und ihre Teamarbeit. Die drei nächsten Phasen, Vorbereitungs-, Produktions- und Auswertungsphase, finden mit den Lernenden im eigentlichen Unterricht statt. Die Lernenden durchlaufen hier den klassischen Dreierschritt: selbstständiges Planen, Durchführen und Bewerten. Die Abschlussphase erfolgt nach Beendigung des Unterrichts wiederum im Team der Lehrenden. Sie reflektieren ihre Planung und Durchführung. Damit schließt sich auch für sie der klassische Dreierschritt: Planen, Durchführen und Bewerten.

Grundsätzlich wird durch die bisherigen Ausführungen deutlich, dass den Lehrenden größere Gestaltungsräume überlassen werden. Sie übernehmen dafür allerdings auch mehr Verantwortung für sich, die Teamarbeit und das Initiieren von Lernprozessen. Ob Lehrende das als Zumutung oder als Chance wahrnehmen, ist von jedem Einzelnen abhängig.

### Erfahrungen bei der Umsetzung des Lernfeldkonzeptes

Einer der ersten auf dem Lernfeldkonzept basierenden Rahmenlehrpläne war der für den Ausbildungsberuf Speditionskaufmann/Speditionskauffrau (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 09. Mai 1996). Die Umsetzung des neuen Rahmenlehrplans begann im August desselben Jahres in der Handelsschule Holstenwall, Hamburg, in zunächst drei Klassen. Die Autorinnen waren damals an der unterrichtlichen Umsetzung (Muster-Wäbs) und durch wissenschaftliche Begleitung (Schneider) beteiligt. Die Artikulation für einen handlungsorientierten Unterricht, die

handlungstheoretische Aneignungsdidaktik, ist aus der theoriegeleiteten konkreten Arbeit und deren Reflexion entstanden. Die handlungstheoretische Aneignungsdidaktik hat sich auch in der Seminargestaltung für Studentinnen/Studenten, Referendarinnen/Referendare und in der Fortbildung für Lehrerinnen und Lehrer bewährt und wurde von den Aus- und Fortgebildeten mit Erfolg für ihren Unterricht übernommen.

*Lernfeldkonzept  
für fast alle Berufsausbildungen  
bindend für den Unterricht*

Für fast alle Berufsausbildungen ist das Lernfeldkonzept jetzt schon bindend. Dabei gibt es für die Unterrichtenden aus unserer Erfahrung drei komplexe Problembereiche zu bewältigen:

1. Die Ableitung von konkreten Lernsituationen aus den abstrakt formulierten Lernfeldern:

Diese Lernsituationen sollen komplexe Aufgaben- oder Problemstellungen als Ausgangspunkt für das Lernen anbieten und beziehen sich folglich auf mehrere Bezugswissenschaften. Sie sollten in Lernortkooperation entstehen, wenn sie auf berufliches Handeln bezogen sind.<sup>12</sup> Die damit verbundenen Herausforderungen und Schwierigkeiten sind nicht Gegenstand dieses Aufsatzes.

2. Die Umsetzung von Handlungsorientierung im Unterricht:

Dies setzt aus unserer Sicht die theoretische Auseinandersetzung mit der Handlungstheorie und eine Verständigung über den Lernbegriff voraus. Das kostet Zeit, Energie und muss in der Regel neben dem „Alltagsgeschäft“ in der Schule bewältigt werden. Viele Kolleginnen und Kollegen, die schon jahrelang unterrichten, berufen sich auf ihre Praxis und darauf, dass sie wissen, wie unterrichtet wird. Sie haben z.T. große Vorbehalte, sich auf Theorie einzulassen, weil oft die Verbindung zur Unterrichtspraxis nur mit großem Aufwand hergestellt werden kann. Hinzu kommt, dass handlungsorientierter Unterricht von einem umfangreichen Methodenrepertoire lebt. Auch dies benötigt Fortbildung und bei ersten Umsetzungen viel Mut, Offenheit, pädagogische Gelassenheit und auch Frustrationstoleranz, wenn die „reine Lehre“ nicht gleich gelingt oder die Lerngruppe nicht ausreichend darauf vorbereitet ist. Schon diese wenigen Beispiele lassen erahnen, wie groß der Energie- und Zeitaufwand zunächst für die Lehrenden ist. Wo-

Tabelle 2 Handlungstheoretische Aneignungsdidaktik: Planungs-, Durchführungs- und Evaluationsinstrument

Phasen	Handlungsschritte	Ziele	Beispielhafte „Stolpersteine“	Beispielhafte Lösungsangebote
Klärungsphase	Bestandsaufnahme	Bezogen auf die <i>Lerngruppe</i> : Bedingungsanalyse über z. B. Lernstand, Lernklima; Präzisierung der zu fördernden Kompetenzen; Entwicklung von Beobachtungs- und Bewertungsbögen	Unterschiedliche Schwerpunktsetzung bei den Beobachtungs- und Bewertungsbögen	Im Vorfeld externe Seminarangebote einholen zu neuralgischen Punkten des Lernfeldkonzeptes, z. B. Handlungsorientierung, Lernbegriff, Bewertung, Lehrerrolle, Teamarbeit
		Bezogen auf das <i>Team der Lehrenden</i> : Absprachen über Verständnis von Lernen, gemeinsame Ziele, Vereinbarungen über Teamarbeit (Feedbackkultur, Reflexion), Abstimmung über Beobachtungsbögen für die Teamarbeit	Weder Vereinbarung von Teamzielen noch Einführung einer Feedbackkultur oder von Kriterien zur Reflexion der Teamarbeit	Externe Moderation und Prozessbegleitung
		Bezogen auf die <i>Organisation</i> : Absprachen über Einsatzzeiten der Teammitglieder im Unterricht, Arbeitszeiten der Lernenden, Belegplan der Räume, Beschaffung von Materialien	Keine festen Räume, mangelnde Medienausstattung	Raumorganisationsplan auf Konzept abstellen, verschließbare Materialschränke oder mobile Medienkoffer
Vorbereitungsphase	Aufbruch	Lernatmosphäre herstellen, um das Ankommen in der Unterrichtssituation zu erleichtern; Interessen und Wünsche wecken	Erhebliche klimatische Störungen in der Lerngruppe	Pädagogische Gelassenheit, Störungen zu bearbeiten und das Thema zurückzustellen, z. B. durch Konfliktmoderation
	Einigung	Vereinbarung über gemeinsame Ziele, mögliche Ergebnisse und Überprüfungskriterien	Ungewohnter Lernprozess mit viel Zeit und Energie	Sinnhaftigkeit dieser Phase begründen, Entscheidungsspielräume der Lerngruppe behutsam vergrößern
		Entwicklung einer Struktur, in die die Teilergebnisse integriert werden, um die Zusammenhänge transparent zu machen	Akzeptanz und Wertschätzung anderer Denkmuster (Austragen von Beziehungsproblemen durch Schein-(Sach)diskussionen)	Bewusst Lernumweg gehen über „Eisberg-Diagnose“*
	Verfahrensplanung	Inhaltliche Arbeitsschritte, methodische Vorgehensweise (Verfahrensstrukturen) und Zwischenmeetings grob festlegen Feedbackregeln erarbeiten Organisation klären (Räume, Materialien, andere Lernorte, Arbeitszeiten, Zeitpunkt der Präsentation usw.) Vereinbarung über Einzelarbeit, Gruppenarbeit, Lern tandems oder Großgruppenarbeit	Siehe Handlungsschritt Einigung	Siehe Handlungsschritt Einigung
Produktionsphase	Informationsammlung	Informationen zur Erreichung der festgelegten Ziele beschaffen und auswerten	Mangelnde Lern- und Methodenkompetenz (z. B. Lernende können Informationen nicht auswerten oder finden keine)	Sukzessives Trainieren von Selbster-schließungsmethoden  Lernprozessbegleitung aktiv wahrnehmen
	Aufgabenbezogene Planung	Mit Unterstützung der gewonnenen Informationen planen, in welchen Schritten das Problem gelöst, die Aufgabe bearbeitet, das Ziel erreicht werden kann	Überforderung der Lernenden, weil eigenständige Planung ungewohnt; fehlende Verfahrensstrukturen bei den Lernenden	Zunächst kleinere Planungssequenzen anbieten; Lernprozessbegleitung aktiv wahrnehmen (Einschub von Übungsmöglichkeiten zu Verfahrensstrukturen)
		Entwicklung von Handlungsalternativen	Lernende begründen Entscheidung nicht	Lernprozessbegleitung aktiv wahrnehmen (an Entscheidungskriterien vertieft arbeiten)
	Entscheidung	Begründete Entscheidung für Handlungsalternative treffen	Zeitvereinbarungen werden nicht eingehalten	Gemeinsamer Klärungsprozess, z. B. Zeitverlängerung oder Abbruch und Reflexion des bisherigen Prozesses (Gründe herausfinden)
	Umsetzung	Bearbeitung der Aufgabenstellung Handlungsplan ausführen	Lerngruppe nicht vollständig anwesend Ergebnisse der anderen Gruppen werden nicht wertgeschätzt	Terminabsprache für ein Gespräch zum Austragen des Konfliktes Arbeit auf der Beziehungsebene, Problematisieren des Lernklimas
Auswertungsphase	Bewertung	Ergebnisse besprechen und beurteilen Ist-Soll-Vergleich des Produktes vornehmen	Lernende geben sich gegenseitig kein oder unrealistisch Feedback	Lernprozessbegleitung aktiv wahrnehmen (Rückgriff auf vereinbarte Feedbackregeln)
	Reflexion	Lernprozess (methodisches Vorgehen und Zusammenarbeit) gemeinsam reflektieren Abgleich von Selbst- und Fremdwahrnehmung	Widerstände gegen die Reflexion	Klärung der Bedeutung von Reflexion für den individuellen Lernprozess und den Gruppenprozess
	Evaluation	Metakommunikation mit allen Beteiligten durchführen Zurückblickend und vorausschauend Konsequenzen für nächste Lernprozesse ziehen	Lerngruppe verweigert diesen Schritt mit dem Verweis auf die Zeit	Klärung der Bedeutung des Vorgehens mit pädagogischer Gelassenheit
Abschlussphase	Gesamtevaluation	Unter Berücksichtigung der Ergebnisse der Auswertungsphase wird die Teamarbeit und der Unterricht reflektiert und werden Konsequenzen für zukünftige Lernprozesse gezogen	Phase wird nicht durchgeführt	In der Klärungsphase Termin und Verantwortlichkeit für diese Phase festlegen

\* verdeckte Themen, die sich sozusagen „unter der Wasseroberfläche“ befinden, „über der Wasseroberfläche“ sichtbar und kommunizierbar zu machen

bei die verwendeten Energien nicht dazu führen, dass der Unterricht perfekt bis ins kleinste Detail geplant werden kann, sondern der größere Schülerbezug viel mehr Unsicherheiten und „Stolpersteine“ birgt.

Damit aber nicht genug! Die Anforderungen an die Lernenden sind ungleich höher, und auch sie haben oft Schwierigkeiten, selbst gesteuert zu lernen. Dies äußert sich in Widerständen, wenn sie nicht behutsam ihre Methodenkompetenz ausbauen können und für sie transparent wird, welche Kompetenzen sie zusätzlich zur Fachkompetenz erwerben.

Handlungsorientierter Unterricht kostet mehr Zeit. Es werden aber auch mehr Kompetenzen gefördert. Es wird auch immer wieder diskutiert, dass die Fachlichkeit zu kurz kommt. Diese Gefahr besteht in der Tat insbesondere dann, wenn für die Lerngruppe keine Zielklarheit hergestellt wird und die letzten Schritte, nämlich die Bewertung mit einer fachsystematischen Einordnung, die Reflexion und die Evaluation – wiederum oft aus Zeitgründen – nicht gegangen werden!

### 3. Die Arbeit in Teams von Lehrenden:

Auch wenn die meisten Lehrerinnen und Lehrer von ihren Lerngruppen Gruppenarbeit fordern, sind sie es selbst gewohnt, eher als „Einzelkämpfer“ zu arbeiten. Dies ist beim Unterricht nach der Lernfeldkonzeption kaum noch möglich, weil die Fächerintegration Absprachen und meist auch gemeinsame Planung erfordert. Es werden viele zusätzliche Teamsitzungen benötigt. Die enge Zusammenarbeit, in der das pädagogische Selbstverständnis zum Thema wird, wenn über Lehrziele, didaktische Reduktion oder z. B. Methoden diskutiert wird, ist durchaus auch angstbesetzt. Wir

haben die Erfahrung, dass externe Beratung und Moderation durch Teamentwickler Entlastung schafft.

Die beschriebenen Problemfelder ließen sich noch ausdifferenzieren. In Schlagworten werden Widerstände in den folgenden immer wieder geäußerten und sich manchmal widersprechenden Aussagen deutlich: zu zeitaufwendig; die Fachsystematik geht verloren; wenn ich meinen „normalen“ Unterricht mache, weiß ich, was ich vermittelt habe; die Abschlussprüfungen werden so nicht ausreichend vorbereitet; die Klassen wollen „richtigen“ Unterricht, handlungsorientierter Unterricht ist Spielen, nicht Lernen; die Methoden sind zu wenig zielgerichtet; der starke Berufsbezug lässt den allgemeinen Bildungsauftrag der Berufsschule verkümmern, usw.

Wir haben aber immer wieder erlebt, dass die Freude an Teamarbeit sehr schnell entdeckt wurde und ungeahnte Kräfte, Kreativität und Synergieeffekte freisetzte. Ein Unterricht, der nicht nur die Fachkompetenz fördert, sondern auch auf den Erwerb von Sozial-, Human-, Methoden- und Lernkompetenz abzielt, ist sicher komplexer in der Planung und Durchführung, aber für alle Beteiligten lebendiger, lustvoller und nachhaltiger in den Lernerfolgen. Dabei führen insbesondere die Phasen der Reflexion zu vielschichtigen Erkenntnissen bezüglich der fachsystematischen Zusammenhänge, der subjektiven Lernwege und der Teamarbeit. Die daraus gezogenen Schlussfolgerungen fließen in zukünftige Lernprozesse ein. Dies gilt insbesondere, wenn der Ausgangspunkt des Lernens Aufgaben- und Problemstellungen aus der Lebens- und Arbeitswelt der Schülerinnen und Schüler sind und die Lernenden hochmotiviert und zunehmend eigeninitiativ arbeiten. Dafür gibt es aus unserer Kenntnis an Hamburger Berufsschulen viele gute Beispiele! ■

#### Anmerkungen

- 1 Staatliche Handelsschule Holstenwall: Bericht zur Umsetzung des Rahmenlehrplans – Speditionskaufmann/Speditionskauffrau. Hamburg 1999
- 2 Die Ausführungen zum Lernfeldkonzept beziehen sich auf die „Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit den Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe“ des Sekretariats der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland vom 09.05.1996 i. d. F. vom 12.06.1997
- 3 Muster-Wäbs, H.; Schneider, K.: Vom Lernfeld zur Lernsituation. Bad Homburg 1999, S. 10
- 4 Muster-Wäbs, Schneider, a. a. O. S. 32ff.
- 5 Erpenbeck, J.; Heyse, V.: Die Kompetenzbiographie: Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbst organisiertes Lernen und multimediale Kommunikation. Münster 1999, S. 162
- 6 Sekretariat der Ständigen Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, a. a. O
- 7 Ebenda, S. 25 f.
- 8 Sloane, P. F. E.: Lernfelder und Unterrichtsgestaltung. In: Die berufsbildende Schule 52 (2000) 3, S. 82
- 9 Sekretariat der Ständigen Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, a. a. O, S. 27
- 10 Aebli, H.: Denken: Das Ordnen des Tuns. Bd. I: Kognitive Aspekte der Handlungstheorie. Stuttgart 1980
- 11 Aebli, H.: Zwölf Grundformen des Lernens. 1. Aufl., Stuttgart 1983, S. 191–202
- 12 Hacker, W.: Allgemeine Arbeits- und Ingenieurpsychologie. Berlin 1973
- 13 Volpert, W.: Handlungsstrukturanalyse als Beitrag zur Qualifikationsforschung. Köln 1974
- 14 Arnold, R.: Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen. Darmstadt 1998
- 15 Cohn, R. C.; Terfurth, C.: Lebendiges Lehren und Lernen. TZI macht Schule. 2. Aufl., Stuttgart 1993
- 16 Staatliche Handelsschule Holstenwall, a. a. O.
- 17 Wir haben für die Ableitung von Lernsituationen aus Lernfeldern ein Instrument entwickelt, die Handlungsprozessanalyse, die hilft, die einem Lernfeld zugrunde liegenden beruflichen Handlungen zu analysieren und daraus die Kompetenzen abzuleiten. Vgl: Muster-Wäbs, Schneider, a. a. O.