

Helge Schulz

Bildungsgangarbeit in der Fachdidaktik

Die in der Bildungsgangarbeit erarbeiteten Didaktischen Jahresplanungen bilden die Grundlage für einen handlungsorientierten Unterricht und sind somit das Kernstück für die Umsetzung des Lernfeldkonzepts an den berufsbildenden Schulen. Dieser Beitrag möchte Einblick in ein Seminarkonzept geben, welches sich das Ziel gesetzt hat, zukünftige Lehrkräfte für diese grundlegende didaktische Arbeit zu sensibilisieren und vorzubereiten.

Schlüsselwörter: Bildungsgangarbeit, Didaktische Jahresplanung, Lernfeldkonzept, Lernsituationen, Didaktischer Wizard

1 Einleitung

Um die zentrale Bedeutung der Bildungsgangarbeit für die Bildungsgänge der berufsbildenden Schulen zu erläutern, erfolgt in diesem Beitrag zunächst ein kurzer Abriss über die Bedeutung des Lernfeldkonzepts an den berufsbildenden Schulen und die Aufgaben, die sich damit für die Bildungsgangarbeit ergeben. Im Anschluss wird das Seminarkonzept „Unterrichtsplanung im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft – Didaktische Jahresplanung“ vorgestellt, das in Seminaren der Fachdidaktik Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaft am Institut für Berufliche Lehrerbildung der Fachhochschule Münster angeboten wird.

2 Das Lernfeldkonzept an den berufsbildenden Schulen

Das Lernfeldkonzept stellt eine gravierende und inzwischen seit Jahren praktizierte konzeptionelle Neuausrichtung und Modernisierung der schulischen Berufsbildung dar. Inzwischen wird in Deutschland in der Berufsschule und vielen weiteren Bildungsgängen der berufsbildenden Schulen nach dem Lernfeldkonzept unterrichtet. Im Folgenden sollen in knapper Form die Konzeption und unterrichtliche Umsetzung des Lernfeldkonzepts dargestellt werden.

Bereits in den 1990er-Jahren entschied sich die Kultusministerkonferenz (KMK) für die Konzeptionierung des Unterrichts in der Berufsschule nach Lernfeldern, die sich aus den beruflichen Handlungsfeldern des jeweiligen Ausbildungsberufs ableiten. Damit wurde die traditionelle fachsystematische Ausrichtung aufgegeben, um sie durch eine prozess- und handlungsorientierte Form des Unterrichts zu ersetzen.

Die KMK reagierte damit auf die sich wandelnden Bedingungen, unter denen die berufsbildenden Schulen ihre Bildungsgänge organisieren und anbieten. Die Gesellschaft im Allgemeinen und die Arbeitswelt im Besonderen sind sozialen, technologi-

schen und ökonomischen Wandlungen unterworfen, die z. B. in der arbeitswissenschaftlichen Forschung als folgende „dominante Trends“ beschrieben wurden:

1. Informatisierung und Übergang zur wissensbasierten Gesellschaft
2. Globalisierung der Wirtschaft und der Arbeitsmärkte
3. Flexibilisierung der Arbeitsorganisation und Erwerbsformen
4. Höherqualifizierung und Alterung der Erwerbsbevölkerung
5. Entkoppelung der Erwerbsarbeit von Qualifizierung und sozialer Sicherung
6. Entstandardisierung der Erwerbsbiografien
7. Entberuflichung von Qualifizierungsprozessen und Arbeitsmärkten

(Schober, 2001, S. 15 ff.).

Hieraus resultieren für die berufstätigen Menschen in vielfacher Hinsicht veränderte Anforderungen. Unter anderem die Tatsache, dass sich das Wissen der Menschheit innerhalb immer kürzerer Zeitspannen vervielfacht, und auch das Berufswissen innerhalb von wenigen Jahren veraltet sein kann, dynamisiert die Lebens- und Arbeitswelt und stellt die berufliche Bildung vor neue Herausforderungen (vgl. Muster-Wäbs, Ruppel & Schneider, 2005, S. 117).

2.1 Handlungsorientierter Unterricht

Aufgrund der aufgezeigten Trends in der Arbeitswelt gewinnen neben dem Fachwissen der Beschäftigten vor allem extrafunktionale Qualifikationen wie Kreativität, vernetztes logisches Denken, Planungs- und Entscheidungsfähigkeiten, Teamfähigkeit und andere methodische, personale und soziale Qualifikationen an Bedeutung. Diese häufig als Schlüsselkompetenzen bezeichneten Qualifikationen ergänzen die nach wie vor wichtigen, jedoch z. T. durch raschem Verfall gekennzeichnete fachlichen Qualifikationen der Beschäftigten (vgl. Schober, 2001, S. 19). Die KMK reagierte auf diese Anforderungen, indem sie als pädagogisches Ziel die für die Schülerinnen und Schüler der Berufsschule das Konzept der Handlungskompetenz ausgab. Handlungskompetenz wird verstanden als die „Bereitschaft und Fähigkeit des Einzelnen, sich in gesellschaftlichen, beruflichen und privaten Situationen sachgerecht, durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten“ (vgl. Sekretariat der Kultusministerkonferenz, 2007, S. 10).

Handlungskompetenz entfaltet sich in den Dimensionen von *Sach- bzw. Fachkompetenz* als die Fähigkeit, fachliche Probleme auf der Grundlage von Fachkenntnissen und fachspezifischen Fertigkeiten zu lösen, *Sozialkompetenz* als die Fähigkeit, mit anderen Menschen umzugehen, im Team zu handeln und kooperativ mit anderen Probleme zu lösen, *Methodenkompetenz* als die Fähigkeit, Wege und Mittel für die Bewältigung von Aufgaben verfügbar zu machen und anzuwenden und *Selbst- bzw. Persönlichkeitskompetenz* als die Fähigkeit, sich selbst realistisch einzuschätzen, nach eigener Überzeugung zu handeln und zu sozialer Verantwortung bereit zu sein (vgl. ebd., S. 10 f.).

Um die Entwicklung der Handlungskompetenz bei den Schülerinnen und Schülern zu ermöglichen, war es erforderlich, den Unterricht an den berufsbildenden Schulen handlungsorientiert zu gestalten. Kennzeichen für handlungsorientierten Unterricht sind *Lernen für Handeln* oder *Lernen durch Handeln*, wobei Handlungen von den Lernenden selbstständig geplant, durchgeführt, überprüft, ggf. korrigiert und bewertet werden, d. h. das Lernen nach dem Modell der vollständigen Handlung erfolgt. Diese Vorgehensweise sollte ein ganzheitliches Erfassen der beruflichen Wirklichkeit fördern, also z. B. ökonomische, ökologische und soziale Aspekte einbeziehen (vgl. ebd., S. 29).

2.2 Umsetzung des Lernfeldkonzepts

Das Lernfeldkonzept entstand in der Konsequenz der oben beschriebenen Entwicklungen in Wirtschaft und Gesellschaft und bietet den Rahmen für eine curriculare Umsetzung der Konzepte eines handlungsorientierten Unterrichts. Lernfeldern sind in diesem Zusammenhang als didaktisch begründete, schulisch aufbereitete berufliche Handlungsfelder definiert. Unter beruflichen Handlungsfeldern werden zusammenhängende Aufgabenkomplexe verstanden, welche berufliche, aber auch persönliche und gesamtgesellschaftliche Anforderungen an die Auszubildenden stellen, die sich in verschiedenen Handlungssituationen ausdrücken (vgl. Beckheuer, 2001, S. 7; Bader 2003, S. 213).

An die Stelle der fachlogischen tritt also eine handlungslogische Struktur, d. h., dass der lernfeldorientierte Unterricht fächerübergreifend gestaltet ist. Die Lernfelder der Ausbildungsberufe sollen demnach die beruflichen Handlungsfelder abbilden, die entscheidend für den jeweiligen Ausbildungsberuf sind. So finden sich in der Ausbildung zur Köchin, bzw. zum Koch die Lerninhalte in insgesamt elf Lernfeldern wieder. Vom Lernfeld 1 „Arbeiten in der Küche“ bis zum Lernfeld 11 „Speisenfolge“ sind sie im Rahmenlehrplan festgehalten.

Der berufsbezogene Lernbereich wurde nach Arbeitsprozessabläufen neu aufgeteilt und dementsprechend neue Fachbezeichnungen kreiert, z. B. „Produktentwicklung und -pflege“, „Gastorientierung“, „Betriebsführung“ oder „Veranstaltungsorganisation“.

Die unterrichtliche Bearbeitung der Lernfelder erfolgt anhand von Lernsituationen. Lernsituationen stellen eine Konkretisierung der Lernfelder dar. Sie sind didaktisch konstruierte, thematische Einheiten, die sich an beruflichen Handlungssituationen orientieren und die kleinsten Bestandteile der komplexen Lernfelder darstellen (vgl. Bader 2003, S. 213). Folgende Abbildung veranschaulicht den Zusammenhang zwischen Handlungsfeldern, Lernfeldern und Lernsituationen.

Handlungsfelder sind zusammengehörige Aufgabenkomplexe mit beruflichen sowie lebens- und gesellschaftsbedeutsamen Handlungssituationen, zu deren Bewältigung befähigt werden soll. Handlungsfelder sind immer mehrdimensional, indem sie stets berufliche, gesellschaftliche und individuelle Problemstellungen miteinander verknüpfen. Die Gewichtung der einzelnen Dimensionen kann dabei variieren. Eine Trennung der drei Dimensionen hat nur analytischen Charakter.

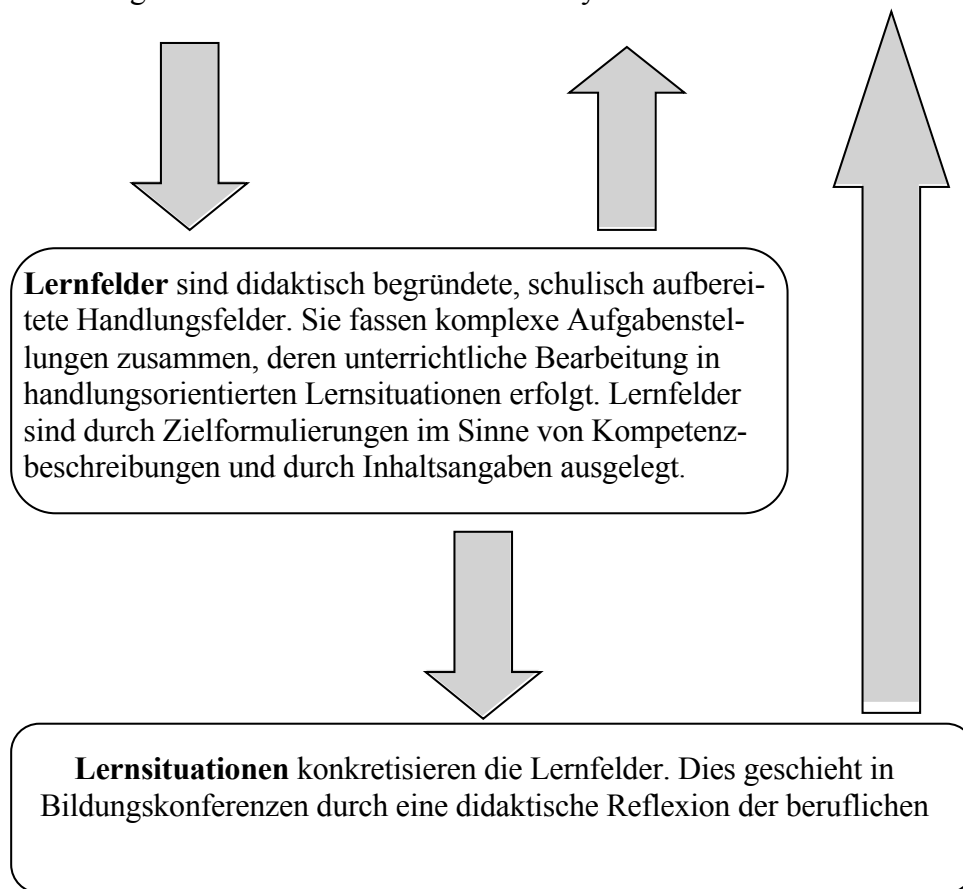


Abb. 1: Zusammenhang von Handlungsfeld, Lernfeld und Lernsituation (Quelle: Bader 2003, S. 213)

3 Bedeutung der Bildungsgangarbeit in berufsbildenden Schulen

Durch die Handlungslogik des Lernfeldkonzepts ist die Arbeit in den Bildungsgangteams, also dem Zusammenwirken aller im Bildungsgang eingesetzten Lehrkräfte,

von entscheidender Bedeutung. Hierbei ist die von den Lehrkräften erarbeitete und auf Bildungsgangkonferenzen verabschiedete *Didaktische Jahresplanung* die Grundlage für die erfolgreiche Planung und Umsetzung eines handlungsorientierten Unterrichts und stellt somit das Kernstück der Lernfelddidaktik dar. Sie konkretisiert die in den Ordnungsmitteln aufgeführten Lernfelder in Form von Lernsituationen, präzisiert die Lehr-/Lerninhalte sowie die Kompetenzformulierungen und schafft somit die wichtigste Voraussetzung für die weitere Unterrichtplanung und die Arbeit im Bildungsgangteam.

Durch das Lernfeldkonzept wurde ein großer Teil der curricularen Planungsprozesse in die Hände der Lehrerinnen und Lehrer in den Bildungsgängen gelegt. Hierdurch hat sich auch die Rolle der Lehrkräfte verändert. Die Ausgestaltung der Didaktischen Jahresplanung vor Ort zeichnet sich durch größere Freiheiten in der Gestaltung komplexer Planungsfragen aus. Die auf die konkreten Bedingungen abgestimmte Formulierung der Lernsituationen und angestrebten Kompetenzzuwächse ermöglicht es dem Bildungsgangteam, Besonderheiten der Schule (wie räumliche Ausstattungen, Leitbilder) zu berücksichtigen und auf spezifische Probleme in den Klassen einzugehen. Ein weiteres wichtiges Kriterium bei der Erstellung von Lernsituationen ist die Förderung der Lernortkooperation durch aktive Zusammenarbeit mit den Betrieben vor Ort. Projekte und Veranstaltungen können in die Planungen aufgenommen und Handlungsprodukte den schulinternen Rahmenbedingungen angepasst werden. Allerdings stellt die Umsetzung der Lernfelddidaktik die Schulen vor gewisse Herausforderungen. Die komplexen Planungsprozesse, ohne den Rückgriff auf feste Lehrpläne und Schulbücher, erfordern entsprechende Kompetenzen, einen hohen Zeitaufwand sowie ein hohes Maß an Kooperation und Engagement vonseiten der Lehrkräfte (vgl. Muster-Wäbs, Ruppel, & Schneider, 2005, S. 9-11). Zudem sind Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen in vielen verschiedenen Bildungsgängen eingesetzt und demnach mehrfach gefordert, sich in der Bildungsgangarbeit aktiv einzubringen. Des Weiteren ist zu berücksichtigen, dass an den berufsbildenden Schulen eine nicht zu unterschätzende Anzahl an Lehrkräften über eine rein allgemeinbildende Ausbildung verfügt und zunächst an die beruflichen Handlungen und Arbeitsprozesse sowie deren curriculare Ausgestaltung in der Lernfelddidaktik herangeführt werden muss.

Somit ist es nicht verwunderlich, dass die Art und Weise der Ausgestaltung und die Qualität der Didaktischen Jahresplanungen recht unterschiedlich ausgeprägt sind. Es finden sich in der Praxis sowohl ausführlich gestaltete Didaktische Jahresplanungen mit sorgfältig formulierten Lernsituationen und präzise formulierten Kompetenzen als auch Planungen, in denen die Lernsituationen eher Arbeitsaufträgen ähneln und die Kompetenzformulierungen nahezu unverändert aus den Lehrplänen übernommen werden. Auch in der Komplexität sind große Unterschiede zu finden. In vielen Didaktischen Jahresplanungen findet man, über die notwendigen Angaben hinaus, durchaus weitere Aspekte, wie die Einführung von Lehr-, Lerntechniken und Methoden, komplette Unterrichtsmaterialien und organisatorische Absprachen. Dies ist jedoch nicht die Regel

4 „Unterrichtsplanung im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft – Didaktische Jahresplanung“¹

4.1 Idee und Ziel

Ziel des Seminars ist es, aus dem Bereich des didaktischen Handelns einer Lehrkraft im Schulalltag, einen Arbeitsbereich zu thematisieren und diesen möglichst handlungsorientiert aufzubereiten. Die inhaltliche Entscheidung für das Seminarthema ergibt sich aus der bereits beschriebenen zentralen Bedeutung der Bildungsgangarbeit. Auf dem Hintergrund des bildungswissenschaftlichen Studiums und der Aneignung theoretischen Wissens zu z. B. Lerntheorien oder didaktischen Modellen soll den Studierenden in diesem Seminar Berufswissen für ihre zukünftige Arbeit in den Bildungsgängen der berufsbildenden Schulen vermittelt werden. Im Mittelpunkt der Auseinandersetzung stehen die zentralen konzeptionellen Planungsschritte im Bildungsgang, die der handlungsorientierten Unterrichts-gestaltung vorausgehen müssen. Hierbei wird der Fokus auf die Erarbeitung der Didaktischen Jahresplanung für diejenigen Bildungsgänge gelegt, die nach dem Lernfeldkonzept strukturiert sind.

Die didaktisch-methodischen Entscheidungen für das Seminar werden mit dem Ziel getroffen, die Abläufe möglichst handlungsorientiert zu gestalten und an den Schritten der vollständigen Handlung zu orientieren. Die Studierenden lernen nicht nur die Funktion und die Formulierung einer Didaktischen Jahresplanung auf einer theoretischen Ebene kennen, sondern erstellen gemeinsam eine Didaktische Jahresplanung zu einem selbst gewählten Bildungsgang. Im Arbeitsprozess werden dazu eigene Gütekriterien für die Formulierung von Lernsituationen erstellt und die Handlungsprodukte im Bildungsgangteam diskutiert und bewertet.

4.2 Informations- und Planungsphase

Bildungsziele und Bildungsauftrag des Berufskollegs

Die folgenden Ausführungen beziehen sich speziell auf das Berufskolleg in Nordrhein-Westfalen. Die Bezeichnung „Berufskolleg“ ergab sich durch die 1997 erfolgte Zusammenführung der berufsbildenden Schulen mit den Kollegschaften in NRW. Das Berufskolleg bietet neben der klassischen Berufsschule eine Vielzahl von Bildungsgängen an, deren besondere Bedeutung in der gleichzeitigen Qualifizierung im berufsbildenden und allgemeinbildenden Bereich liegt. Insgesamt umfasst das Berufskolleg fünf verschiedene Schulformen, die in der Ausbildungs- und Prüfungsordnung für das Berufskolleg (APO-BK) verankert sind. Neben der Vermittlung von Berufsabschlüssen und beruflichen Kenntnissen, besteht am Berufskolleg die Möglichkeit, Schulabschlüsse der Sekundarstufe I und II bis hin zur allgemeinen Hochschulreife zu erwerben.

Die grundlegenden Rahmenvorgaben für die Gestaltung einer Didaktischen Jahresplanung sind zunächst einmal die Ausbildungs- und Prüfungsordnung für das

Berufskolleg sowie die Lehrpläne der jeweiligen Bildungsgänge. Das in der APO-BK formulierte Bildungsziel des Berufskollegs sowie der in den Rahmenlehrplänen formulierte Bildungsauftrag sprechen eine deutliche Sprache und treffen bereits grundlegende Entscheidungen über die didaktische Ausrichtung an den Berufskollegs. In den Formulierungen wird klar, dass den Lehrkräften an den Berufskollegs nicht nur empfohlen wird, den Unterricht handlungsorientiert zu gestalten, sondern das Ziel der Vermittlung von Handlungskompetenz und eine handlungsorientierte Ausrichtung des Unterrichts werden explizit eingefordert (vgl. Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen, 2014, § 1, Abs. 1; Sekretariat der Kultusministerkonferenz, 2007, S. 9-13).

Daher ist für die zukünftigen Lehrkräfte eine aktive Auseinandersetzung mit dem Bildungsauftrag essenziell. Zu Beginn des Seminars werden die Studierenden zunächst aufgefordert, ihre persönlichen Einstellungen und Ziele für die zukünftige Arbeit als Lehrkraft unter der Überschrift „*Mein Bildungsauftrag*“ zu definieren. Im Anschluss werden die Ergebnisse mit den Vorgaben aus den Ordnungsmitteln verglichen und diskutiert. Um eine intensive persönliche Auseinandersetzung zu ermöglichen, greifen die Lehrenden zusätzlich zu dem Mittel der Provokation. In einem kleinen Rollenspiel kritisieren sie das Konzept der Handlungsorientierung und der Institution des Berufskollegs aufs Schärfste. Somit fällt den Studierenden die Rolle zu, ihre Position zu verteidigen und sich intensiv mit ihrem Standpunkt und ihrer zukünftigen Aufgabe als Lehrkraft auseinanderzusetzen.

Schulformen und Bildungsgänge am Berufskolleg

Ausgehend von einem Fallbeispiel beschäftigen sich die Studierenden arbeitsteilig mit den Ordnungsmitteln verschiedener Bildungsgänge des Berufskollegs und arbeiten die wesentlichen Informationen heraus. Es ergibt sich ein komplexes Bild zur Bildungsgangstruktur und zu den ordnungsrechtlichen Voraussetzungen an den Berufskollegs, wodurch nachvollziehbar wird, dass für jeden Bildungsgang verschiedene Schwerpunkte in der Bildungsgangarbeit gesetzt werden müssen.

Exemplarische Didaktische Jahresplanungen

Mit dem Aufbau der Ordnungsmittel und der Struktur des Bildungsgangsystems vertraut, werden die Studierenden nun mit Auszügen aus verschiedenen exemplarischen Didaktischen Jahresplanungen konfrontiert. In arbeitsteiliger Gruppenarbeit analysieren die Studierenden unter Hinzunahme der Ordnungsmittel die Auszüge, listen Stärken und Schwächen auf und stellen ihre Ergebnisse im Plenum vor. In der Regel führt dies zu einer ersten Diskussion über die Form der Dokumentation, der Formulierung von Lernsituationen und Kompetenzen, der Angabe der Lerninhalte usw. Zur Unterstützung dieser ersten Eindrücke werden den Studierenden Informationen zum Aufbau und zur Dokumentation von Didaktischen Jahresplanungen an die Hand gegeben. Zusätzlich erhalten sie einen literaturgestützten Einblick in die Funktion der Didaktischen Jahresplanung als Instrument zur Qualitätsentwicklung an

Bildungsgangarbeit in der Fachdidaktik

Schulen (vgl. Emmermann & Fastenrath-Danner, 2013; Pahl & Tärre, 2011; Staatsinstitut, 2012).

Kompetenzformulierungen an Beispielen

Immer wieder zu beobachten sind Unsicherheiten bei Studierenden, bei Referendarinnen und Referendaren im Vorbereitungsdienst, aber auch bei gestandenen Lehrkräften, wenn es um die Formulierung von Kompetenzen und um den Umgang mit den verschiedenen kompetenztheoretischen Ansätzen geht.

In dem Seminar wird eine eher pragmatische Vorgehensweise gewählt. Zur Einführung wird die Kompetenzdefinition von Weinert besprochen. Kompetenzen bezeichnen demnach

die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften, damit die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll genutzt werden können. (Weinert, 2001, S. 27 f)

Als Hilfestellung für die geforderten Kompetenzformulierungen und der Unterscheidung der Kompetenzkategorien werden die Studierenden an die Regelungen des Deutschen Qualifikationsrahmens herangeführt (DQR) (vgl. Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen, 2011). Dies erscheint sinnvoll, da hier ein umfangreiches Glossar der verwendeten Begrifflichkeiten sowie eine Einteilung in verschiedene Niveaustufen vorgenommen wird, um eine Kompetenzentwicklung und Kompetenzniveaus ausdrücken zu können.

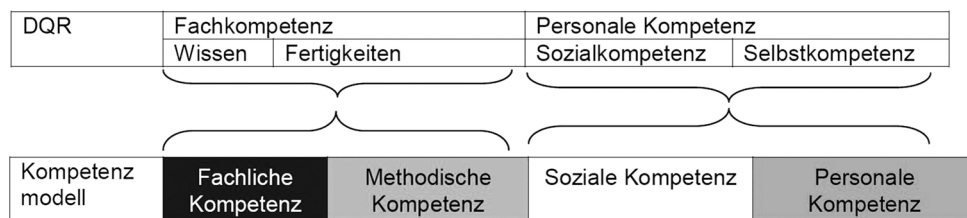


Abb. 2: Bezug von DQR und BIBB-Kompetenzmodell (Quelle: Hensge, Lorig & Schreiber, 2009, S. 27)

Zusätzlich wird den Studierenden ein aktuelles Kompetenzmodell aus der beruflichen Bildung vorgestellt (vgl. Hensge, Lorig & Schreiber, 2009). Die hier entwickelten Kompetenzkategorien unterscheiden sich zwar von denen des DQR, gehen jedoch von ähnlichen Dimensionen aus, die sich „konzeptionell aufeinander beziehen“ (ebd., S. 27).

Des Weiteren werden im Seminar keine expliziten Vorgaben zu den Kompetenzformulierungen gegeben. Es wird lediglich vereinbart, dass die Kompetenzen möglichst exakt und ausreichend kleinschrittig formuliert sein sollen sowie über reine Tätigkeitsbeschreibungen hinausgehen (Negativbeispiel: „Die Schülerinnen und Schüler arbeiten in Gruppen zusammen“).

Bei den Kompetenzformulierungen in Didaktischen Jahresplanungen ist häufig zu beobachten, dass durch die beschriebenen Unsicherheiten die – eigentlich zu allgemeinen – Kompetenzformulierungen aus den Lehrplänen übernommen oder nur wenig angepasst werden. Ein Vorgehen, das die weitere Unterrichtsplanung unnötig erschwert. Deshalb üben sich die Seminarteilnehmerinnen und -teilnehmer in der Formulierung von passgenauen Kompetenzformulierungen, da ausreichend exakte Kompetenzformulierungen in allen Kompetenzkategorien unablässig für die Unterrichtsplanung sind. Diese sollten deutlich zielgenauer formuliert sein als die in den Lehrplänen angegebenen eher allgemein gehaltenen Kompetenzangaben. Gleichzeitig ist häufig zu beobachten, dass eine deutliche Fokussierung auf die Kompetenzkategorien Fach- und Methodenkompetenz stattfindet und die Kategorien Personal- und Sozialkompetenz entsprechend vernachlässigt werden. Um die für die beruflichen Handlungssituationen notwendigen Kompetenzen zu erreichen und den Unterricht entsprechend handlungsorientiert zu gestalten, ist es jedoch erforderlich, alle Kompetenzbereiche zu berücksichtigen. Die Studierenden erarbeiten die Kompetenzformulierungen bereits direkt an Lernfeldern der von ihnen ausgewählten Bildungsgänge und gehen dabei nach geregelten Verfahren vor (vgl. Muster-Wäbs & Schneider, 1999, sowie Hensge, Lorig & Schreiber, 2009, Anlage, S. 25 ff.). So können die Ergebnisse und Erfahrungen mit den verschiedenen Vorgehensweisen zur Kompetenzbestimmung direkt auf der simulierten Bildungsgangkonferenz besprochen werden.

Gütekriterien zur Gestaltung und Dokumentation von Lernsituationen

Die Formulierung von Lernsituationen zählt zu den entscheidenden Aspekten in der Erarbeitung einer Didaktischen Jahresplanung. Eine Lernsituation stellt eine Konkretisierung von Inhalten der in den Lehrplänen formulierten Lernfelder dar, bezieht sich dabei auf eine berufstypische Handlungssituation und sollte zielgenau dazu notwendigen Kompetenzen ansprechen. Die Formulierung von Lernsituationen ist teilweise mit den gleichen Unsicherheiten behaftet, wie sie bereits für die Kompetenzformulierungen beschrieben wurden. Bisher ist es jedoch in allen Seminardurchläufen gelungen, durch Literatur (beispielsweise Dilger, Krakau, Rickes, Sloane & Tietmeyer 2002; MSW, 2009; Muster-Wäbs & Schneider, 2001; Richter, 2002) gestützte Gütekriterien zu erarbeiten, die auf der Bildungsgangkonferenz als gemeinsame Bewertungsgrundlage verabschiedet werden konnten. Folgende Tabelle zeigt eine Zusammenstellung von Gütekriterien aus einem der letzten Durchläufe des Seminars.

Tab. 1: Erarbeitete Gütekriterien zur Formulierung von Lernsituationen (Quelle: Darstellung von Kathrin Gemballa-Witych, Seminarunterlage)

Zusammenstellung von Gütekriterien zur Entwicklung handlungs- und problemorientierter Lernsituationen

Handlungsraum

- Berücksichtigung des für Schülerinnen und Schüler (SuS) verfügbaren Materials
- Vorgabe einer Problemstellung
- Definition von Rollen und Rahmenbedingungen der Handlung
- Narrative
- Einbindung der Schülerschaft in die Handlungs-/Problemsituation

Handlungsprozess

- Einbindung eines Problems, welches zum Handeln auffordert (Probleme zur Förderung von Kreativität, Selbstständigkeit; sind möglichst offen zu gestalten und sollten den Lernenden das Denken in Alternativen ermöglichen)
- Konzeption der Handlung i. S. einer vollständigen Handlung bzw. Berücksichtigung des späteren Durchlaufens von Handlungsphasen durch die SuS
- In eine Situation eingebunden, Bezug zur beruflichen Tätigkeit, Bezug zum exemplarischen Arbeits- und Geschäftsprozess
- Realitätsnahe Gestaltung i. S. situativer Adäquatheit („rekonstruierte Praxis“)
- Exemplarische Problemstellung/Handlung für das Anwendungsfeld, Generalisierungsoption: Eine Verallgemeinerung auf weitere Anwendungsfälle wird ermöglicht
- Berücksichtigung möglichst vielfältiger Kompetenzdimensionen, die zur Bewältigung des Problems nötig sind i. S. einer Zielorientierung
- Herstellung einer Beziehung zu vorherigen Lernsituationen/Lernfeldern und/oder Ausblick auf Lernsituationen/Lernfelder, welche folgen

Handlungsergebnis/Handlungsprodukt

- Dokumentation von Prozessen
- Präsentation von Produkten, Dokumenten, Konzepten

Lerninhalte

- Bestimmung der fachlichen Inhalte zur Bewältigung der Handlung
- Wissenschaftliche Adäquatheit

Lern- und Arbeitsstrategien

- Erarbeitung von Lern- und Arbeitsstrategien, die zur Förderung selbstregulierten Lernens zweckdienlich sind
- Aufdecken von Lern- und Arbeitsstrategien, die für das Durchlaufen des Handlungsprozesses erforderlich sind

4.3 Entscheidungs- und Ausführungsphase

Simulierte Bildungsgangkonferenz

Nachdem in der ersten Informations- und Planungsphase die notwendigen Informationen für die zu erstellende Didaktische Jahresplanung erarbeitet und zum Teil bereits erprobt wurden, werden auf einer als Rollenspiel durchgeführten Bildungsgangkonferenz die endgültigen Entscheidungen für die Umsetzung und Erarbeitung des Handlungsprodukts getroffen. Hierzu haben sich die Bildungsgangteams, bestehend aus ca. vier bis sechs Studierenden, im Vorfeld für einen nach Lernfeldern strukturierten Bildungsgang aus dem Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft entschieden, beispielsweise die dualen Ausbildungen zum/zur Bäcker/in, zum/zur Restaurantfachmann/frau und zum/zur Hauswirtschafter/in. Die Studierenden haben die Möglichkeit, in selbst gewählten Rollen an der Bildungsgangkonferenz teilzunehmen. Die meisten Studierenden finden sich in der Rolle einer Lehrkraft des Bildungsgangs wieder, möglich sind jedoch auch die Rollen von Betriebsvertretungen oder Schülerinnen und Schülern des Bildungsgangs.

Die Bildungsgangkonferenz bespricht den aktuellen Stand der Planung, hört die Berichte der Arbeitsgruppen zu den Erfahrungen mit den Verfahren zur Kompetenzformulierung, diskutiert und verabschiedet die Gütekriterien zur Formulierung der Lernsituationen und beschließt den Umfang der zu bearbeitenden Lernfelder bis zur nächsten Bildungsgangkonferenz. Somit werden die Studierenden an den Rahmenbedingungen des zu erstellen Handlungsprodukts beteiligt.

Didaktischer Wizard Online

Für die Erarbeitung der Didaktischen Jahresplanung werden die Studierenden in die Arbeit mit dem Programm „*Didaktischer Wizard Online*“ eingeführt. Hierbei handelt es sich um ein Programm zur Erstellung und Dokumentation von Didaktischen Jahresplanungen für alle Bildungsgänge des Berufskollegs, die das Berufskolleg Uerdingen kostenfrei zur Verfügung stellt: [www.bkukr.de/?id=116]. Auf der webbasierten Oberfläche des Programms können für die entsprechenden Bildungsgänge Zeiträume, Lernfelder, Lernsituationen, Kompetenzen, Lernerfolgskontrollen, Lern- und Arbeitstechniken übersichtlich dokumentiert werden.

Der Vorteil des Programms besteht in der Erleichterung der kooperativen Arbeitsprozesse, da jede Lehrkraft separat Eintragungen vornehmen kann. Dies unterstützt ein arbeitsteiliges Vorgehen, wobei die aktuellen Fassungen stets zugänglich sind. Es ersetzt jedoch nicht den direkten Austausch und die Diskussion im Bildungsgangteam, in dem Änderungen nach wie vor „live“ beschlossen werden.

4.4 Kontroll- und Bewertungsphase

Abschließende Bildungsgangkonferenz

Die Erarbeitung der Didaktischen Jahresplanung erfolgt in den selbst gewählten Bildungsgangteams und wird im Didaktischen Wizard Online dokumentiert. In einer weiteren Sitzung werden die Zwischenergebnisse im Plenum vorgestellt und mithilfe der Gütekriterien analysiert. Die Präsentation der erstellten Didaktischen Jahresplanung erfolgt an beispielhaft ausgewählten Lernsituationen auf einer abschließenden Bildungsgangkonferenz. Im Anschluss werden die Studierenden aus ihren Rollen entlassen, und es erfolgt eine ausführliche Reflexion der gewonnenen Erkenntnisse auf der Metaebene.

Seminarportfolio

Für die schriftliche Leistung des Seminars wurde die Form eines Seminarportfolios gewählt. Die Studierenden erhalten eine literaturgestützte Einführung in die Arbeit mit Portfolios (vgl. Haecker, 2005; Reich, 2003). Ihnen wird die Möglichkeit eingeräumt, in selbst gewählter Form die Seminarinhalte aufzubereiten, eigene Bemühungen, Leistungen und Lernprozesse darzustellen und zu reflektieren. Auch die Reflexion der Arbeitsprozesse im Bildungsgangteam und Überlegungen zur zukünftigen Rolle als Lehrkraft werden in die Betrachtungen einbezogen. Neben dem individuellen Teil des Portfolios ist auch die im Bildungsgangteam erarbeitete Didaktische Jahresplanung Teil des Portfolios. Durch die reflexiven Betrachtungen der Seminarsitzungen und -inhalte sind die Seminarportfolios nicht zuletzt ein wertvolles Instrument zu Evaluation für die Lehrenden.

5 Fazit

Durch die Rückmeldungen der Studierenden und die Beobachtungen der Lehrenden kann ein insgesamt sehr positives Fazit gezogen werden. Zwar empfinden die Studierenden das Seminar als anspruchsvoll und arbeitsintensiv, berichten jedoch, dass sie insgesamt stark profitiert und an Sicherheit hinzugewonnen haben. Die Lehrenden können die Beobachtungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer bestätigen und des Weiteren enorme Fortschritte, vor allem in der problemorientierten und zielgenauen Gestaltung der Lernsituationen, beobachten. Die zugrunde liegenden Problemlagen werden durchweg erkannt, und die Besprechungen auf den abschließenden Bildungsgangkonferenzen sowie die Reflexionen auf der Meta-Ebene erreichen ein hohes Niveau der Auseinandersetzung.

Anmerkung

- ¹ Die Konzeption des Seminars entstand in der Zusammenarbeit von Kathrin Gemballa-Witych vom Institut für Berufliche Lehrerbildung der Fachhochschule Münster und Helge Schulz, Lehrer am Elisabeth-Lüders-Berufskolleg in Hamm.

Literatur

- Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR). (2011). *Deutscher Qualitätsrahmen für lebenslanges Lernen*. [<http://url9.de/W2b>].
- Bader, R. (2003). Lernfelder konstruieren – Lernsituationen entwickeln. Eine Handreichung zur Erarbeitung didaktischer Jahresplanungen für die Berufsschule. *Die berufsbildende Schule (BbSchu)*, 55, 210-217.
- Beckheuer, H. H. (2001). Das Lernfeldkonzept an der Berufsschule: pädagogische Revolution oder bildungspolitische und didaktische Reformoption? *Berufliche Bildung und Weiterbildung*, 11, 7-21.
- Bildungsportal NRW (2014). *Informationen zu den Bildungsgängen*. [<http://url9.de/W2a>].
- Dilger, B., Krakau, U., Rickes, M., Sloane, P. F. E. & Tietmeyer, E. (2002). *Modellversuchsinformation 4. Entwicklung von Lernsituationen zur Förderung des selbstregulierten Lernens – Beispiele aus dem Einzelhandel*. Bönen: Kettler.
- Emmermann, R. & Fastenrath-Danner, S. (2013). Kompetenzen entwickeln durch schulinterne Curricula. *Die berufsbildende Schule (BbSch)*, 65, 143-150.
- Haecker, T. (2005). Portfolio als Instrument der Kompetenzdarstellung und reflexiven Lernprozesssteuerung. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik online bwp@*, 8, 1-11. [<http://url9.de/W2c>].
- Hensge, K., Lorig, B. & Schreiber, D. (2009). *Kompetenzstandards in der Berufsausbildung. Abschlussbericht Forschungsprojekt 4.3.201*. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.). Bonn.
- LIS-Landesinstitut für Schule (2002). *Didaktische Jahresplanung im Bildungsgang*. Soest. [<http://url9.de/W2g>].
- Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.). (15. 6. 2014). *Verordnung über die Ausbildung und Prüfung in den Ausbildungsgängen des Berufskollegs (Ausbildungs- und Prüfungsordnung Berufskolleg – APO-BK)*. Frechen: Ritterbach.
- MSW – Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (Hrsg.) (2009). *Didaktische Jahresplanung. Pragmatische Handreichung für die Fachklassen des dualen Systems*. [<http://url9.de/W2d>].
- Münch, Joachim (1995). *Personalentwicklung als Mittel und Aufgabe moderner Unternehmensführung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Muster-Wäbs, H., Schneider, K. (1999). *Vom Lernfeld zur Lernsituation*. Köln: Bildungsverlag EINS.

Bildungsgangarbeit in der Fachdidaktik

- Muster-Wäbs, H., Schneider, K. (2001). Umsetzung des Lernfeldkonzeptes am Beispiel der handlungstheoretischen Aneignungsdidaktik. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 1, 44-49.
- Muster-Wäbs, H., Ruppel, A. & Schneider, K. (2005). *Lernfeldkonzept – verstehen und umsetzen*. Brake: Prodos.
- Pahl, J.-P. & Tärre, M. (2011). Schuleigene Curricula für die Berufsschule. *lernen & lehren*, 3, 148-156.
- Reich, K. (Hrsg.) (2003). *Portfolio*. In Methodenpool. [<http://url9.de/W2e>]
- Richter, H. (2002). *Lernerfolgsüberprüfung im Lernfeldkonzept, Werkstattbericht. 3*. Soest: Landesinstitut für Schule.
- Schober, K. (2001). Berufsorientierung im Wandel – Vorbereitung auf eine veränderte Arbeitswelt. In Wissenschaftliche Begleitung des Programms „Schule – Wirtschaft/Arbeitsleben“ (Hrsg.). *Schule – Wirtschaft/Arbeitsleben*. Dokumentation 2. Fachtagung Bielefeld 30.05.2001-31.05.2001. SWA-Materialien Nr. 7, Bielefeld 2001, S. 7-38. [<http://url9.de/W2f>].
- Sekretariat der Kultusministerkonferenz (Hrsg.).(2007). *Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe*. Bonn: KMK.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) & Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung (ALP) (Hrsg.). (2012). *Didaktische Jahresplanung. Kompetenzorientierten Unterricht systematisch planen*. Dillingen. Dillingen/Donau: ALP. S. 6-10; S. 33-35.
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.). (2001). *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Zumbrog, H. (1999). Lernfelder. In Kaiser, F.-J., Pätzhold, G. (Hrsg.). *Wörterbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Verfasser

Helge Schulz, OStR

Elisabeth-Lüders-Berufskolleg Hamm

Am Ebertpark 7

D-59069 Hamm

E-Mail: Helge.Schulz@elbkhamm.de