

**Umsetzung des Lernfeldkonzeptes in Pflegeschulen  
- Ein Leitfaden zur Umsetzung in der Gesundheits- und  
Krankenpflegeausbildung unter Berücksichtigung von Erfah-  
rungen aus berufspädagogischen Projekten -**

Diplomarbeit

des Studienganges Pflegepädagogik  
an der Fachhochschule Hannover  
Fakultät V – Abteilung Pflege und Gesundheit

vorgelegt am 07.07.2009

von

Perikles Jennrich  
Hirtenstr. 45 a  
20535 Hamburg  
8. Studiensemester

Abgabetermin: 07.07.2009

Erstprüferin/prüfer: Prof. Dr. Uta Oelke

Zweitprüferin/prüfer: Prof. Dr. Dieter Weber

Inhalt.....	Seite
Einleitung .....	1
1 Das Lernfeldkonzept in der berufspädagogischen Diskussion.....	3
1.1 Die Handreichung der KMK .....	3
1.2 Das Lernfeldkonzept im historischen Kontext der Curriculumentwicklung ...	9
1.3 Ziele und Intentionen des Lernfeldkonzepts .....	11
1.4 Kritik am Lernfeldkonzept von Seiten der Berufspädagogik.....	13
1.5 Zusammenfassung .....	17
2 Erfahrungen und Instrumente aus berufspädagogischen Modellprojekten .....	19
2.1 Erfahrungen aus dem Modellprojekt NELE.....	20
2.1.1 Identifizierte Probleme .....	21
2.2 Erfahrungen aus dem Modellprojekt SELUBA.....	24
2.2.1 Identifizierte Probleme .....	25
2.3 Typisierung der Lehrkräfte.....	26
2.4 Entwickelte Instrumente, Materialien und Lösungsansätze .....	30
2.4.1 Didaktische Makroebene .....	30
2.4.2 Didaktische Mesoebene.....	35
2.4.3 Didaktische Mikroebene.....	40
3 Übertragbarkeit der Instrumente auf die Pflegeausbildung.....	42
3.1 Instrumente auf Makroebene .....	42
3.2 Instrumente auf Mesoebene.....	43
3.3 Instrumente auf Mikroebene.....	45
4 Die Lernfeldorientierung in der Pflegeausbildung.....	47
4.1 Vergleich der Handreichung der KMK mit dem Krankenpflegegesetz und der Krankenpflegeausbildungs- und Prüfungsverordnung .....	47
4.2 Beispiele für die Umsetzung des Lernfeldansatzes in der pflegedidaktischen Literatur .....	50
4.2.1 Der Ansatz von Schewior-Popp .....	51
4.2.2 Der Ansatz von Darmann .....	54
4.2.3 Vergleichende Zusammenfassung.....	56
4.3 Weitere Rezeptionen aus der pflegedidaktischen Literatur.....	58
4.4 Zwischenfazit .....	61

5	Leitfaden zur Implementierung des Lernfeldkonzepts (Teil 1).....	62
5.1	Grundlegende Rahmenbedingungen prüfen .....	62
5.2	Lernfeldorientiertes Curriculum entwickeln .....	67
6	Fazit und Ausblick.....	72
	Literaturverzeichnis:.....	74
	Gesetze und Verordnungen: .....	90
	Weiterführende Literatur: .....	90
	Anhang 1: Tabellarische Zuordnung der entdeckten Umsetzungsprobleme.....	93
	Anhang 2: Leitfaden zur Implementierung des Lernfeldkonzepts (Teil 2).....	94

## Einleitung

Seit einigen Jahren ist die Diskussion über das Lernfeldkonzept in der Pflegedidaktik angekommen und es gibt mannigfaltige Veröffentlichungen von diversen Autorinnen und Autoren<sup>1</sup>. Daneben entwickeln immer mehr Bundesländer verbindliche lernfeldorientierte Rahmenlehrpläne für Gesundheits- und Krankenpflegeschulen. Andernorts sind Schulteams vom Lernfeldkonzept überzeugt und denken an eine eigenständige curriculare Neuentwicklung im Sinne des Lernfeldkonzepts.

Unter dieser Ausgangslage erscheint es hilfreich, einen Blick auf publizierte Umsetzungserfahrungen zu werfen. Diese können sowohl als Inspiration als auch als ‚Problemdetektor‘ dienlich sein. Grundlage hierfür ist eine Literaturanalyse, die auf Publikationen aus dem Bereich der Berufs- und Wirtschaftspädagogik sowie der Pflegedidaktik der letzten zehn Jahre zum Lernfeldkonzept beruht.

Daraus ergeben sich folgende zu bearbeitende Fragestellungen:

1. Wie wird das Lernfeldkonzept in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Fachwelt bewertet?
2. Welche Erfahrungen sind bezüglich der Einführung des Lernfeldkonzepts im Bereich der Berufs- und Wirtschaftspädagogik gemacht worden?
3. Können die Erfahrungen nutzbringend auf die Pflegeausbildung übertragen werden?
4. Gibt es schon Umsetzungserfahrungen innerhalb der Pflegedidaktik?
5. Wie können die verschiedenen Erfahrungen sinnvoll miteinander verknüpft werden?

Als Ergebnis dieser Fragestellungen wird dann ein Leitfaden zur Umsetzung des Lernfeldkonzepts in der Gesundheits- und Krankenpflegeausbildung entwickelt.

Um zunächst eine Vorstellung vom Lernfeldkonzept zu erhalten, wird die ihr zugrunde liegende...

---

<sup>1</sup> Der Kontroverse bezüglich der geschlechtsspezifischen Benennungen bewusst, verwende ich im Verlauf dieser Arbeit abschnittsweise abwechselnd die weibliche oder die männliche Form, wobei in jedem Fall das andere Geschlecht mitbedacht ist. Eine ausschließliche Nutzung der weiblichen oder der männlichen Form läuft m. E. dem emanzipatorischen Interesse – im Sinne von Gleichberechtigung – zuwider. Gegen die gleichzeitige Benennung beider Geschlechter spricht nach meiner Auffassung die unnötige Verlängerung der Substantive und damit einhergehend eine reduzierte Lesbarkeit des Textes. Außerdem müsste dann auch, bei pointierter Betrachtungsweise, darauf geachtet werden, in welcher Reihenfolge die Geschlechter benannt werden.

„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“<sup>2</sup> (KMK 2007)

... der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder<sup>3</sup> in **Kapitel 1** vorgestellt.

Da die Handreichung der KMK im Bereich der Berufs- und Wirtschaftspädagogik teils vehement kritisiert wurde, wird ein kurzer historischer Abriss der berufsschulischen Curriculumentwicklung in Deutschland vorgestellt und die impliziten Ziele und Intentionen des Lernfeldkonzepts herausgearbeitet. Diese Abfolge verschafft ein besseres Verständnis für die nachfolgende Kritik am Lernfeldkonzept.

Nachdem so ein theoretischer Fundus gelegt wurde, werden in **Kapitel 2** die Umsetzungserfahrungen aus den Modellprojekten problemorientiert beleuchtet und die daraus resultierenden Maßnahmen vorgestellt.

Im anschließenden **Kapitel 3** wird die Übertragbarkeit der Maßnahmen auf die Pflegeausbildung überprüft.

In **Kapitel 4** wird dann das Lernfeldkonzept mit den gesetzlichen Bestimmungen der Gesundheits- und Krankenpflegeausbildung<sup>4</sup> verglichen. Darüber hinaus werden auch verschiedene Umsetzungsvarianten und Argumentationslinien der pflegedidaktischen Literatur vorgestellt.

In **Kapitel 5** werden dann mittels Synthese die bestehenden Umsetzungsverfahren mit den übertragbaren Implementierungsmaßnahmen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zusammengefügt und als Leitfaden verfasst.

Im abschließenden **Kapitel 6** wird noch mal ein resümierender kritischer Blick auf die Umsetzung des Lernfeldkonzepts in der Gesundheits- und Krankenpflege geworfen und ein Fazit gezogen.

Aus Gründen der thematischen Eingrenzung wird auf die Darstellung von Maßnahmen auf der Unterrichtsebene, der praktischen Ausbildung sowie der Kompetenzmessung und kompetenzorientierter Prüfungen weitestgehend verzichtet.

---

<sup>2</sup> Dies ist der korrekte Titel. Aufgrund seiner Sperrigkeit wird er in der Arbeit als Handreichung der KMK wiedergegeben.

<sup>3</sup> Im weiteren Verlauf dieser Arbeit als KMK bezeichnet.

<sup>4</sup> Bei der Verwendung des Begriffs Gesundheits- und Krankenpflege ist auch immer die Gesundheits- und Kinderkrankenpflege mitgemeint.

## 1 Das Lernfeldkonzept in der berufspädagogischen Diskussion

Um der berufspädagogischen Diskussion hinreichend folgen zu können, wird in diesem Kapitel zunächst die Handreichung der KMK vorgestellt und ein kurzer Einblick in den historischen Kontext der Curriculumentwicklung in Deutschland gegeben. Im zweiten Schritt werden die impliziten Ziele des Lernfeldkonzepts herausgearbeitet, um danach die geäußerte Kritik innerhalb der berufspädagogischen Domäne zu betrachten. Dadurch kann der Gesamtkontext der berufspädagogischen Diskussion zum Lernfeldansatz erschlossen werden.

Das Lernfeldkonzept ist von der KMK eingeführt worden. Die erste Fassung der Handreichung der KMK stammt aus dem Jahr 1996. Seitdem ist sie mehrfach überarbeitet worden. Die meisten der im Verlauf dieser Arbeit angeführten Diskussionspunkte der berufs- und wirtschaftspädagogischen Rezipienten beziehen sich auf die Fassungen von 1996 bis 2000.

Die Handreichung der KMK wurde zuletzt im September 2007 aktualisiert. Es zeigt sich, dass die Kritiken auch durch die aktuelle Version nicht gänzlich entkräftet werden können.

### 1.1 Die Handreichung der KMK<sup>5</sup>

Wie man dem Titel (vgl. oben, S. 2) entnehmen kann, dient die Handreichung der KMK als Erarbeitungsgrundlage von Rahmenlehrplänen. Das Lernfeldkonzept bildet den Kern der Handreichung der KMK, die als eine verbindliche Grundlage anzusehen ist (vgl. KMK 2007, S. 5).

Die Handreichung der KMK ist selbst als *Rahmenlehrplan* und somit als Mustervorlage aufgebaut und gliedert sich in fünf Teile:

- die Vorbemerkungen (Teil I),
- den Bildungsauftrag der Berufsschule (Teil II),
- die didaktischen Grundsätze (Teil III),

---

<sup>5</sup> In diesem Abschnitt wird die aktuelle Version der Handreichung der KMK von 2007 beschrieben. Relevante Abweichungen von der Fassung von 2000 werden in Fußnoten ausgewiesen.

- berufsbezogene Vorbemerkungen (Teil IV) und
- die Lernfelder (Teil V).

Die Erarbeitung durch die Rahmenlehrplan-Ausschüsse beschränkt sich auf Ergänzungen im Teil IV und die Ausgestaltung von Lernfeldern in Teil V (vgl. KMK 2007, S. 7). Folgende inhaltliche Aussagen befinden sich in den Teilen I bis III:

Der **Bildungsauftrag** der Berufsschule umfasst, neben der beruflichen Grund- und Fachbildung, die Allgemeinbildung zu erweitern und damit die Schülerinnen ...

„...zur Erfüllung der Aufgaben im Beruf sowie zur Mitgestaltung der Arbeitswelt und Gesellschaft in sozialer und ökologischer Verantwortung (zu befähigen“ (ebd., S. 4).

Dazu sollen die Rahmenlehrpläne nach Lernfeldern strukturiert sein, die sich im Wesentlichen auf berufliche Prozesse beziehen, zugleich aber Erkenntnisse der Bezugswissenschaften aufgreifen und gesellschaftliche Entwicklungen reflektieren (vgl. ebd., S. 4). Es werden keine Unterrichtsmethoden festgelegt, jedoch darauf verwiesen, dass Unterrichtsmethoden besondere Berücksichtigung erfahren sollen, die die Handlungskompetenz und Selbstständigkeit unmittelbar fördern (vgl. ebd., S. 8).

„Selbstständiges und verantwortungsbewusstes Denken und Handeln als übergreifendes Ziel der Ausbildung *muss*<sup>6</sup> Teil des didaktisch-methodischen Gesamtkonzepts sein“ (ebd., S. 8, Hervorhebung d. d. Verf.).

Der Bildungsauftrag wird sowohl in die Verantwortung der Berufsschule *als auch* des Ausbildungsbetriebes gestellt wobei betont wird, dass die Berufsschule als gleichberechtigter Partner der Berufsausbildung seine Eigenständigkeit wahrt (vgl. ebd. S. 9).

Als weitere **Ziele** im Sinne des Bildungsauftrages der Berufsschule werden die Abschnitte 2.2 und 2.3 der Rahmenvereinbarung über die Berufsschule (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.03.1991) wortwörtlich übernommen (vgl. ebd., S. 9 f.; KMK 1991, S. 2 f.). Demzufolge sind die berufsschulischen Ziele Fach-, Human- und Sozialkompetenz miteinander zu verbinden. Ebenso soll eine berufliche Flexibilität

---

<sup>6</sup> In der Handreichung der KMK von 2000 ist diese Aussage nicht enthalten. Dort sollten Handlungskompetenz fördernde Methoden lediglich angemessen berücksichtigt werden (vgl. KMK 2000, S. 7).

entwickelt werden, um auch künftige Anforderungen in Arbeitswelt und Gesellschaft bewältigen zu können. Außerdem soll die Bereitschaft zu beruflicher Fort- und Weiterbildung und der verantwortungsbewussten Gestaltung des individuellen und gesellschaftlichen Lebens gefördert werden (vgl. KMK 1991, S. 2).

Weiterhin wird die Beachtung der „Kernprobleme unserer Zeit“ (ebd., S. 10), welche vergleichbar mit den epochaltypischen Schlüsselproblemen Klafkis sind, gefordert (Klafki 2007, S. 56). Diese sollen im allgemeinbildenden und möglichst auch im berufsbezogenen Unterricht behandelt werden (vgl. KMK 2007, S. 10; Klafki 2007, S. 56 - 59).

Besagte Ziele und Maßnahmen sind darauf ausgelegt, bei den Schülerinnen das Leitziel der Handlungskompetenz zu erreichen.

Unter **Handlungskompetenz** versteht die KMK ...

„... die Bereitschaft und Befähigung des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten. Handlungskompetenz entfaltet sich in den Dimensionen von Fachkompetenz, Humankompetenz<sup>7</sup> und Sozialkompetenz“ (KMK 2007, S. 10).

In den letztgenannten drei Kompetenzen sind die Methodenkompetenz, die kommunikative Kompetenz<sup>8</sup> und die Lernkompetenz enthalten (vgl. ebd., S. 11).

In der aktuellen Fassung der Handreichung der KMK ist die Begriffsdefinition von Kompetenz, die in der Fassung von 2000 noch separat enthalten war, in das o. g. Zitat integriert worden<sup>9</sup> (vgl. KMK 2000, S. 9).

Die **didaktischen Grundsätze** der Handreichung der KMK sehen vor, eine, gemäß der Aufgaben der Berufsschule, zugeschnittene Pädagogik im Unterricht anzuwenden, die sowohl die Handlungsorientierung betont als auch die Schülerinnen zur selbstständigen

---

<sup>7</sup> Humankompetenz wurde in der Handreichung der KMK von 2000 als Personalkompetenz bezeichnet. Die beschreibende Textpassage dazu wurde nicht geändert, sondern lediglich die Bezeichnung (vgl. KMK 2000, S. 9).

<sup>8</sup> 2000 war die kommunikative Kompetenz noch nicht enthalten (vgl. KMK 2000, S. 9).

<sup>9</sup> Weggelassen wurde hingegen der Qualifikationsbegriff der in der Handreichung der KMK von 2000 dem Kompetenzbegriff gegenüberstand. Qualifikation wurde dort als „... Lernerfolg in Bezug auf die Verwertbarkeit, d. h. aus der Sicht der Nachfrage in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen, verstanden“ (KMK 2000, S. 9).



Planung, Durchführung und Beurteilung ihrer Arbeitsaufgaben befähigt (vgl. KMK 2007, S. 12). Da sich im Verständnis der KMK Lernen in der Berufsschule in Beziehung auf konkretes, berufliches Handeln vollzieht, müssen auch das Ziel und die Auswahl der Inhalte des Rahmenlehrplanes berufsbezogen erfolgen (vgl. ebd., S. 12).

Auf Grundlage – nicht näher benannter – lerntheoretischer und didaktischer Erkenntnisse orientiert sich die Gestaltung handlungsorientierten Unterrichts an folgenden Punkten:

Für die Berufsausübung bedeutsame Situationen stellen die didaktischen Bezugspunkte dar, welches mit der Kurzformel „Lernen für Handeln“ (ebd., S. 12) beschrieben wird. „Lernen durch Handeln“ (ebd., S. 12) bezeichnet hingegen die möglichst selbst durchgeführte Handlung als Ausgangspunkt des Lernens. Diese Handlung soll den kompletten Handlungsprozess beinhalten und ein „ganzheitliches Erfassen der beruflichen Wirklichkeit fördern“ (ebd., S. 12). Ebenso sollen diese Handlungen anknüpfbar an die Erfahrungen der Lernenden sein, soziale Prozesse mit einbeziehen und „auf ihre gesellschaftlichen Auswirkungen reflektiert werden“ (ebd., S. 12).

Die KMK ist der Auffassung, dass psychologische und pädagogische Forschungsergebnisse es nahe legen, Lehrpläne *handlungsorientiert* zu konzipieren. Sie hält in diesem Kontext besonders geeignete Lernarrangements mit der Betonung der Eigenverantwortlichkeit der Schülerinnen für erforderlich, um ein erfolgreiches lebenslanges Lernen zu ermöglichen. In einem solcher Art konzipierten handlungsorientierten Unterricht werden die Vermittlung von Orientierungswissen, systemorientiertes vernetztes Denken und Handeln sowie das Lösen komplexer und exemplarischer Aufgabenstellungen besonders gefördert. Ebenso hält sie es für unverzichtbar, Arbeits- und Geschäftsprozesse in einen Erklärungszusammenhang mit den entsprechenden Fachwissenschaften zu bringen (vgl. ebd., S. 17).

*Handlungsorientierter Unterricht* wird als

„... didaktisches Konzept (verstanden), das fach- und handlungssystematische Strukturen miteinander verschränkt“ (ebd., S. 13).

Weiterhin sollen die individuellen Unterschiede unter den Schülerinnen Beachtung finden und die Schülerinnen entsprechend ihrer Möglichkeiten gefördert werden (vgl. ebd., S. 13).

Die **Lernfelder** werden durch eine didaktische Aufbereitung aus beruflichen Handlungsfeldern<sup>10</sup> abgeleitet und sollen so

„... eine umfassende Handlungskompetenz ab(bilden)“ (KMK 2007, S. 4).

Dabei wird besonderer Wert darauf gelegt, dass auch der Bildungsauftrag der Berufsschule umgesetzt wird (vgl. ebd., S. 18). Weiterhin sollen die Lernfelder grundlegende, exemplarische und innovative Erkenntnisse der Bezugswissenschaften aufgreifen und die gesellschaftliche Entwicklung reflektieren (vgl. ebd., S. 4).

Die KMK beschreibt die Lernfelder als thematische Einheiten. Sie definieren sich durch Ziele, Inhalt und Zeitrichtwerte, sollen sich an beruflichen Aufgabenstellungen und Handlungsfeldern orientieren und Arbeits- und Geschäftsprozesse reflektieren. Es können auch in besonderen Fällen Themenbereiche unter Beachtung von fachwissenschaftlichen Aspekten innerhalb von Lernfeldern vorgesehen werden. Diese Themenbereiche müssen in einem deutlichen Zusammenhang mit dem Arbeitsprozess stehen. Somit verschiebt das Lernfeldkonzept den Fokus weg vom wissenschaftsorientierten, fächerstrukturierten Unterricht hin zu einem handlungsorientierten, berufsbezogenen Unterricht (vgl. ebd., S. 17).

Die *Bezeichnung* eines Lernfeldes soll möglichst kurz und präzise formuliert sein, den Charakter einer Überschrift besitzen und die berufliche Handlungskompetenz, die in dem Lernfeld zu erwerben ist, zum Ausdruck bringen (vgl. ebd., S. 18).

Die Anzahl der Lernfelder ist abhängig von der sachgerechten Zusammenfassungsmöglichkeit der konkreten beruflichen Aufgabenstellungen und Handlungsabläufe. Die Zielbeschreibung des Lernfeldes sollte umfassend sein und den didaktischen Schwerpunkt und das Anspruchsniveau des Lernfeldes verdeutlichen. Die Formulierungen sind im Präsens zu verfassen. Lernziele dürfen nicht die Formulierung ‚soll...‘ aufweisen. Weiterhin wird erwartet, dass ausschließlich die Bezeichnung ‚Schüler und Schülerinnen‘ zur Verwendung kommt (vgl. ebd., S. 19).

---

<sup>10</sup> In der Version von 2000 lautet der benutzte Begriff „Tätigkeitsfelder des Berufs“ (KMK 2000, S. 4).

Bei der Festlegung der Lernfeld*inhalte* ist zu beachten, dass sie eine didaktisch begründete Auswahl der berufsfachlichen Inhalte darstellen und den benötigten Mindestumfang zur Erfüllung des Ausbildungsziels des Lernfeldes beschreiben. Eine fachsystematische Vollständigkeit wird demnach nicht mehr angestrebt. Um die Zusammenhänge zu erkennen, ist ein sachlogischer Aufbau sowohl innerhalb eines Lernfeldes als auch zwischen den Lernfeldern zu gewährleisten (vgl. KMK 2007, S. 19).

Die *Zeitrichtwerte* der Lernfelder sind unter Berücksichtigung von Differenzierungsmaßnahmen und Lernerfolgskontrollen festzulegen. Lernfelder sollen i. d. R. einen Zeitumfang von 40, 60 oder 80 Unterrichtsstunden aufweisen. Bei Abweichungen soll die Zahl der Unterrichtsstunden aufgrund der organisatorischen Gegebenheiten der Berufsschule durch zwanzig teilbar sein (vgl. ebd., S. 20).

Lernfelder bestehen aus mehreren **Lernsituationen**. Diese bilden die curricularen Bausteine und sollen exemplarisch den fachtheoretischen Inhalt in einen Anwendungszusammenhang bringen (vgl. ebd., S. 18).

In diesem Kontext sei darauf hingewiesen, dass mit exemplarisch nicht die Bearbeitung von Beispielen gemeint ist, sondern ein Bezug zur Exemplarik hergestellt wird. Lisop/Huisinga verstehen unter Exemplarik ein Erkenntnisprinzip, das zur Erkennung von Knotenpunkten mehrschichtiger Felder, Phänomene, Prinzipien und Gesetze dient. Vereinfacht ausgedrückt dient die Exemplarik der Mustererkennung. Die Komplexität von Situationen soll nicht reduziert sondern durchschaut werden (vgl. Lisop/Huisinga 2000, S. 38 - 40).

Eine weitere Funktion der Lernsituationen ist die Konkretisierung der Vorgaben der Lernfelder. Die im Lernfeld definierten Ziele werden durch die Summe der zugeordneten Lernsituationen – und ihrer Lernziele – abgedeckt. Die entsprechenden Rahmenlehrplanausschüsse entwickeln bei der Erarbeitung von Rahmenplänen nur die Lernfelder und stimmen sie aufeinander ab. Die Entwicklung und Umsetzung von Lernsituationen obliegt den Lehrerteams der einzelnen Berufsschulen (vgl. KMK 2007, S. 18).

## 1.2 Das Lernfeldkonzept im historischen Kontext der Curriculumentwicklung

Der mit dem Lernfeldkonzept intendierte Perspektivwechsel ist nicht neu. Seit Beginn ‚berufsschulischen‘ Ausbildung finden beständig wiederkehrende Versuche statt, die berufsschulischen Curricula zwischen den Polen der Fächersystematik und der Berufspragmatik neu zu positionieren. Ein Aspekt dieser Dialektik ist es, die *Eigenständigkeit der berufsschulischen Ausbildung zu wahren*, die sich in einem Widerspruch mit den wirtschaftlichen Interessen der Ausbildungsbetriebe befindet. Diese, durch zunehmende Didaktisierung der Curricula, gewonnene Eigenständigkeit geht zu Lasten der Praxisnähe. In diesem Kontext ist das Lernfeldkonzept der jüngste Versuch, eine neue Balance zwischen den verschiedenen Interessen herbeizuführen (vgl. Fischer/Gerds 2000, S. 87). Als ein historischer Vorläufer wird der ‚Konzentrationsgedanke‘ bezeichnet, der zur Jahrhundertwende vom 19. in das 20. Jahrhundert aufgekommen ist und die damaligen beruflichen Fortbildungsschulen prägte. Nach diesem Gedanken wurden Lehrplankonzepte erstellt, die den Beruf des Schülers in den Mittelpunkt seiner Ausbildung stellten und gleichsam zum Ausgangs- und Endpunkt des Unterrichts machten. Die Lehrplanstruktur sah ein zentrales ‚Konzentrationsfach‘ vor, das fächerübergreifend mehrere Fächer in sich vereinigte (vgl. ebd., S. 89; Reinisch 1999, S. 94 - 97). Die damit verbundene politische Intention war, zum einen das Überleben des Handwerks zu Zeiten der Industrialisierung und zum anderen die

„... gesellschaftlich-politische Integration der Auszubildenden durch staatsbürgerliche Erziehung...“ (Fischer/Gerds 2000, S. 90)

zu sichern.

Nach dem Ersten Weltkrieg und dem Aufkommen der ökonomischen Rationalisierung tayloristischer Prägung in der industriellen Produktion wandelte sich die berufsschulische Ausbildung. Im Rahmen der ökonomischen Rationalisierung *dominierte die betriebliche Ausbildung* und die Berufsschule erhielt eine fachtheoretisch-ergänzende Funktion (vgl. ebd., S. 90).

Zu Beginn der 30er Jahre haben Botsch und Wissing versucht, die *berufsschulische Ausbildung* von der Dominanz der betrieblichen Ausbildung zu *emanzipieren*, indem sie den Unterricht stärker auf eine Fachsystematik ausgerichtet und die Praxis als methodische Anknüpfungspunkte genutzt haben. Ihr Vorgehen wurde unter dem Begriff der

Frankfurter Methodik zusammengefasst. Als eine wichtige Anforderung des qualifizierten Facharbeiters wurde die Flexibilität, Gestaltungs- und Anpassungsfähigkeit angesehen, um sich rasch verändernden Arbeitsprozessen adäquat anpassen zu können (vgl. ebd., S. 91).

Zu Zeiten des NS-Regimes war das vordringliche Ziel der Berufsschule die Vorbereitung auf die Abschlussprüfung und die Schüler möglichst rasch einer *utilitaristischen Verwertung durch die Betriebe* zuzuführen. Auf berufsschulische oder andere Bildungsziele ist zu Gunsten der vorherrschenden Ideologie verzichtet worden (vgl. ebd., S. 92; Stratmann/Pätzold 1997, S. 127).

Erst nach dem Zweiten Weltkrieg versuchte man, wieder an den curricularen Strukturen der 20er und 30er Jahre anzuknüpfen. Die Verbreitung solcher Curricula der Frankfurter Methodik wurde jedoch nicht in gleichem Maße erreicht wie vor dem Krieg (vgl. Fischer/Gerds 2000, S. 92 f.).

Bis Ende der 60er Jahre lassen sich drei ausbildungspolitische Interessenlagen, die Einfluss auf die berufliche Bildung genommen haben, differenzieren:

1. das Interesse der Industrie und der Unternehmerschaft auf Verfügungsgewalt in der Berufsausbildung geltend zu machen,
2. das gemeinsame Interesse von Unternehmen, Berufsschullehrern und staatlicher Bürokratie an einer unpolitischen, sich ausschließlich an den Qualifikationsbedürfnissen der Wirtschaft orientierenden Berufsschule,
3. das Interesse der Gewerkschaften, Mitbestimmungsrechte der Arbeitnehmerschaft an der Berufsausbildung zu gewinnen und gesetzlich verankern zu lassen (vgl. Greinert 2006, S. 502).

Erst 1969 ist der *dominierende Einfluss der Wirtschaft* auf die Berufsausbildung durch das Berufsbildungsgesetz (BBiG) *aufgehoben* und die Zuständigkeit in die Hände des Staates gelegt worden. Dies kann als der Zeitpunkt gewertet werden, an dem sich das Duale System der beruflichen Bildung in Deutschland fest etabliert hat. In diesem Zusammenhang ist eine Aufgabenteilung der Lernorte Berufsschule und Betrieb festgelegt und der *Berufsschule ein eigenständiger Bildungsauftrag* zuerkannt worden (vgl. ebd., S. 504 - 506).

In den 70er Jahren hat sich eine neue Ausrichtung von Berufsschulcurricula etabliert, die von Fischer und Gerds als „funktionalistisch-technokratisch“ (Fischer/Gerds 2000, S. 92) bezeichnet werden. Innerhalb dieser neuen Denkrichtung dominierte eine lineare, auf Sequenzierung ausgerichtete, fachwissenschaftliche Systematik, die bis in die 80er Jahre fortbestand. Zeitgleich sind die *berufspädagogischen Institute aufgelöst* und die Ausbildung zu Gewerbelehrern an die Universitäten verlegt worden. Dies hat auch zur *Zergliederung von Berufspädagogik und Berufs- bzw. Qualifikationsforschung sowie Curriculumentwicklung und Fachdidaktik geführt*, die seitdem als unterschiedliche Disziplinen mit verschiedenen Forschungsmethoden und institutionellen Zuständigkeiten nebeneinander her bestehen (vgl. ebd., S. 92 f.). Dies spiegelt sich nicht zuletzt in den unterschiedlichen Haltungen und Einstellungen zum Lernfeldkonzept wider.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass seit geraumer Zeit wiederkehrende Pendelausschlägen zwischen den Polen der Fach- und Handlungssystematik in der deutschen Berufsbildung stattfinden, deren Intentionen nur teilweise auf pädagogischen Argumenten basieren. Vor allem bildungspolitische, gewerkschaftliche und ökonomische Interessenlagen determinieren die jeweilige Orientierung der Berufsausbildung.

### **1.3 Ziele und Intentionen des Lernfeldkonzepts**

Neben den benannten Zielen lassen sich der Handreichung der KMK weitere implizite Ziele entnehmen.

Um eine Konkretisierung dieser Ziele des Lernfeldkonzepts zu erreichen, analysiert Lisop die Handreichung der KMK im Hinblick auf ihre politischen Hintergründe und Intentionen (vgl. Lisop 1999, S. 16).

Auf der bildungspolitischen Ebene zeigt sie zwei Modelle auf, die mit der derzeitigen beruflichen Bildung im Dualen System konkurrieren. Zunächst wird auf europäischer Ebene ein modulares Ausbildungssystem favorisiert, welches das Duale System abzulösen oder zumindest stark zu verändern droht. Auf nationaler Ebene wird von Seiten der Wirtschaft das Satellitenmodell propagiert, das ebenfalls ein modular aufgebautes Modell darstellt, jedoch eher auf eine utilitaristische Tendenz in der Berufsausbildung hinweist. Dieser Hintergrund führt Lisop zu der Annahme, dass das

Lernfeldkonzept der KMK als eine Art Übergangslösung vom jetzigen Dualen System zu einem künftigen modularisierten System fungieren soll (vgl. ebd., S. 17 f.).

Sie identifiziert folgende fünf wesentliche Ziele der Handreichung der KMK:

1. Die berufliche Qualifikation von Fachkräften soll durch den Erwerb von Handlungskompetenz ergänzt werden. Dies soll eine Verengung der Ausbildung im Sinne einer Spezialisierung auf betrieblich verwertbare Qualifikationen verhindern. Zudem soll die Entwicklung von Sozial- und Personalkompetenz flankierend zur Fachkompetenz gefördert werden.
2. Dabei sollen neue und künftige Entwicklungen in der Betriebsorganisation antizipiert und berücksichtigt werden.
3. Lernprozesse sollen sich unter Einbeziehung konkreter Lebens- und Arbeitserfahrungen der Schülerinnen auf
4. konkrete und gedankliche Handlungen sowie deren Reflexionen beziehen.
5. Im Hinblick auf eine mögliche Modularisierung sollen Lernfelder eine Analogie zu den beruflichen Handlungsfeldern aufweisen (vgl. Lisop 1999, S. 18 f.).

Lisop stellt fest, dass die Ziele der Handreichung der KMK sich nahtlos an die Curriculum-Tradition des Deutschen Bildungsrates anknüpfen lassen und weist somit die oft im berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskurs vorgetragene Kritik eines unausgewogenen Verhältnisses zwischen Theorie und Praxis zurück (vgl. ebd., S. 20 - 24).

Ergänzend sei auf eine Hypothese von Dubs hingewiesen, der in der Handreichung der KMK einen „politischen Hilfeschrei“ postuliert. Nach Auffassung von Dubs richtet sich dieser Hilfeschrei gegen die mangelhafte Veränderungsbereitschaft an Wirtschaftsschulen. Verantwortlich dafür macht er sowohl die Wissenschaft als auch die Schulpraxis. Er weist darauf hin, dass sich trotz nunmehr zwanzigjähriger Kritik die Schwächen des berufsschulischen Unterrichts weiter fortsetzen würden (vgl. Dubs 2000, S. 15).

Demzufolge besteht ein weiteres implizites Ziel des Lernfeldkonzepts in der Beseitigung dieser bestehenden Schwächen. Als Schwächen bezeichnen sowohl Dubs als auch Kremer und Sloane den disziplinenorientierten Unterricht, in dem additives Faktenwissen überbetont und soziale, methodische und emotionale Komponenten vernachlässigt werden. Weiterhin bemängelt wird die Dominanz von sprachlichen und lehrerzentrierten Vermittlungsformen (Frontalunterricht) und ein fehlender Lebens- und Berufsbezug

sowohl der Lehrpläne als auch des Unterrichts. Als Lernziel werde lediglich die reproduktive Wiedergabe deklarativen Wissens angestrebt (vgl. Kremer/Sloane 2001, S. 12; Dubs 2000, S. 15).

In Anlehnung an die reformpädagogischen Bemühungen der 70er und 80er Jahre des letzten Jahrhunderts sehen Steinemann und Gramlinger auf mikrodidaktischer Ebene durchaus schon fruchtende Bestrebungen, den Unterricht im Sinne einer Situations- und Handlungsorientierung zu verändern. Zeitgleich ist jedoch auf makrodidaktischer Ebene an einer Wissenschaftsorientierung festgehalten worden. Unter diesem Aspekt verstehen sie im Lernfeldkonzept den Versuch der KMK, die bisherigen mikrodidaktischen Veränderungen auf makrodidaktischer Ebene zu unterstützen (vgl. Steinemann/Gramlinger 2003, S. 1).

#### **1.4 Kritik am Lernfeldkonzept von Seiten der Berufspädagogik**

Schon bald nach der Veröffentlichung der Handreichung der KMK ist im Bereich der Berufs- und Wirtschaftspädagogik teils massive Kritik laut geworden. Eine initial geäußerte Kritik am Lernfeldkonzept bezieht sich auf die *fehlende wissenschaftliche Grundlage* bzw. fehlende wissenschaftliche Beratung des Konzepts (vgl. Dubs 2000, S. 15; Lisop 1999, S. 16; Lipsmeier 2000, S. 61 - 63).

Kremer und Sloane konkretisieren dies an den didaktischen Modellen, aus denen sich das Lernfeldkonzept zusammensetzt. Eines dieser didaktischen Modelle ist der so genannte fächerübergreifende Unterricht.

Ziel ist es, am Lernort Schule Unterrichtseinheiten zu schaffen, die in ihrer Komplexität die beruflichen Handlungsabläufe wiedergeben. Damit will man einer fachbezogenen Segmentierung der beruflichen Wirklichkeit vorbeugen und den Schülern ermöglichen, die berufliche Wirklichkeit mehrperspektivisch zu reflektieren. So soll der Erwerb einer umfassenden beruflichen Handlungskompetenz ermöglicht werden.

Kritisiert wird am Modell des fächerübergreifenden Unterrichts, dass es auf einer Hypothese beruht und es *keinen empirischen Nachweis* dafür gibt, dass das Modell eine Verbesserung der Handlungskompetenz herbeiführt. Kremer und Sloane weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass diese defizitären empirischen Ergebnisse in Kombination mit anderen, im Lernfeldkonzept enthaltenen didaktischen Modellen eine



Evaluation der Wirkungen der einzelnen Modelle quasi unmöglich machen (vgl. Kremer/Sloane 2001, S. 51f.).

Bader stellt dazu ohne wertende Konnotation fest, dass das Lernfeldkonzept weder eine wissenschaftliche Theorie noch ein wissenschaftliches didaktisches Modell darstellen *soll* (vgl. Bader 2000, S. 2).

Daraus lässt sich jedoch nicht ein kategorischer Ausschluss jeglicher wissenschaftlicher Konsultationen ableiten. Zum einen gibt Bader Selbstauskunft darüber, dass er einer Arbeitsgruppe angehört habe, die für die KMK Formulierungsvorschläge erarbeitet habe (vgl. Bader 2004a, S. 23). Zum anderen beschreiben Herrmann und Illerhaus, dass das der Handreichung der KMK zugrunde liegende Konzept ‚Strukturierung von Rahmenlehrplänen nach Lernfeldern‘ unter Mitwirkung und Beratung von Wissenschaftlern und Landesinstituten für Curriculumentwicklung erarbeitet worden sei (vgl. Herrmann/Illerhaus 2000, S. 102).

Eine weitere grundlegende Kritik gegenüber der Handreichung der KMK zielt auf die *unpräzise Benutzung* bzw. die *Einführung von undefinierten Begriffen* ab (vgl. Pätzold 2003, S. 43; Dilger/Kremer 2002, S. 147; Kremer/Sloane 2001, S. 61 f.; Dubs 2000, S. 25; Lipsmeier 2000, S. 61; Lisop 1999, S. 15 f. und S. 23; Huisinga 1999, S. 63 - 65 und S. 68). Bemängelt wird vor allem die inhaltlich vage Formulierung des Begriffes Lernfeld.

Lisop kritisiert die fehlende Beschreibung der Inhalte und Ziele von Lernfeldern, da diese das Lernfeld konstituieren (vgl. Lisop 1999, S. 23).

In Anlehnung an den soziologischen Terminus Feld versteht Lisop das ‚Tätigkeitsfeld des Berufs‘<sup>11</sup> als

„*Konstellation komplexer Wechselbeziehungen von Arbeitsplatz, Abteilung und Betrieb sowie von dessen wirtschaftlichen, politischen und sozialen Umfeldern*“ (ebd., S. 28; Hervorhebungen im Original).

Demzufolge

„... zielt das Lernfeld auf komplexe, ganzheitliche Lehr-/Lernarrangements, die über die Fachkompetenz und über das bloße praktische Tun hinausweisen“ (ebd., S. 29).

---

<sup>11</sup> In der Fassung der Handreichung der KMK von 2007 als Handlungsfeld bezeichnet.

Daraus ergibt sich für das Lernfeld eine Offenheit und Komplexität sowie eine Subjektbezogenheit zum Schüler, die eine Berücksichtigung sowohl der privaten und gesellschaftspolitischen als auch der beruflichen Handlungskompetenz erforderlich machen (vgl. ebd., S. 29).

Aber auch das Verständnis anderer Begrifflichkeiten wird in der Handreichung der KMK nicht hinreichend erläutert und trifft innerhalb der Gruppe der berufs- und wirtschaftspädagogischen Rezipienten auf unterschiedliche Begriffsauffassungen.

Dies soll hier exemplarisch an dem pädagogischen Begriff der Handlungsorientierung dargestellt werden.

Der Begriff der Handlungsorientierung wird von der Handreichung der KMK als didaktisches Konzept verstanden, das über das Verständnis des handlungsorientierten Unterrichts als Unterrichtsmethode hinausreicht (vgl. KMK, S. 12 f.).

Die Kurzform „Lernen für Handeln“ (ebd., S. 12) beschreibt die *Zielebene* des Lernens und kann demnach der didaktischen Mesoebene zugeordnet werden. Daneben wird auf der *Prozessebene* des Lernens durch die Kurzform „Lernen durch Handeln“ (ebd., S. 12) auf die didaktische Mikroebene verwiesen. Oder anders ausgedrückt sagt ‚Lernen für Handeln‘ aus wofür gelernt werden soll und ‚Lernen durch Handeln‘ wie dies geschieht.

Diese ‚Doppeldeutigkeit‘ der Handreichung der KMK trifft dann auf die verschiedenen Begriffsverständnisse der Rezipienten, wobei durchaus kontrovers diskutiert wird, ob der Begriff der Handlungsorientierung eine didaktische oder unterrichtsmethodische Kategorie darstellt (vgl. Czycholl/Ebner 2006, S. 44 – 46; Huisinga 1999, S. 65).

Demzufolge findet man in der Literatur auch verschiedene Zuordnungen.

Arnold verortet die Handlungsorientierung, ebenso wie Bonz und Lisop auf der unterrichtsmethodischen Ebene (vgl. Arnold 2006, S.355 - 362; Bonz 2006, S. 334 - 337; Lisop 1999, S. 38).

Insgesamt weist Bader *elf verschiedene* Positionen zum Begriff der Handlungsorientierung aus, die er auf der Basis von Literaturstudien und Gesprächen mit Fachleuten aus der beruflichen Bildung gewonnen hat (vgl. Bader 2004b, S. 62 - 68).

Pätzold differenziert drei Ebenen der Handlungsorientierung. Auf der Zielebene versteht er darunter die Fähigkeit zu selbstständigem und reflektiertem Handeln. Auf der Aktionsebene versammelt er Methoden und Techniken, die selbstorganisiertes Lernen

ermöglichen und auf der Kontextebene bezieht er sich auf ein lernanregendes Lernumfeld. Erst wenn alle drei Ebenen einbezogen sind, spricht Pätzold von Handlungsorientierung, was auf ein konzeptuelles Verständnis des Begriffs Handlungsorientierung hinweist (vgl. Pätzold 1999, S. 131 f.).

Ein weiterer Diskurs findet zwischen den Gegnern und Befürwortern des fächerstrukturierten Unterrichts statt. Hier zeigt sich eine unterschiedliche Auslegung der Handreichung der KMK. Es hat sich ein wahrer „Glaubenskrieg“<sup>12</sup> (Dubs 2000, S. 22) zwischen den Verfechtern des fächerstrukturierten Unterrichts und den Befürwortern des handlungsstrukturierten Unterrichts entfacht.

Die Rezipienten, die für den Erhalt des bisherigen fächerstrukturierten Unterrichts plädieren, befürchten einen Verlust von grundlegenden Kenntnissen und deklarativem Wissen auf Seiten der Schüler, wenn sie nach handlungssystematischen Aspekten unterrichtet würden<sup>13</sup> (vgl. ebd., S. 22; Reinisch 1999, S. 107 f.).

Gleichzeitig wird von der Gegenseite am fächerstrukturierten Unterricht kritisiert, dass er zu kopflastig sei und die reine Wissensvermittlung im Vordergrund stehe. Wenn dies im Kontext mit einem lehrerorientierten Frontalunterricht geschieht, trägt es nicht zum Erwerb von Kompetenz bei, sondern führt zu einer repetitiven Wissenswiedergabe. Das so erworbene Wissen kann dann oft nicht in eine Anwendungssituation übertragen werden und bleibt ‚träge‘ (vgl. Kremer/Sloane 2001, S. 11 f.; Pätzold 1999, S. 127 - 129).

Der überwiegende Teil der berufspädagogischen Autoren setzt sich in diesem Kontext weniger polarisierend mit der Einführung des Lernfeldkonzepts auseinander und sieht als Ziel des Lernfeldkonzepts eine Verschränkung von Fach- und Handlungssystematik. Dabei geht es nicht um einen Gegensatz von Fach- und Handlungssystematik, sondern um eine Veränderung der Gewichtung und eine neue Ausgewogenheit in der Korrelation beider Systematiken (vgl. Czycholl/Ebner 2006, S. 53; Pätzold 2006, S. 186; Reetz/Seyd 2006, S. 247 und S. 251; Tramm 2002, S. 42 f.; Herrmann/Illerhaus 2000, S. 105 - 107; Lisop 1999, S. 40 f.).

---

<sup>12</sup> Befremdlich an diesem ‚Glaubenskrieg‘ erscheint, dass er nach Reinisch schon seit knapp 250 Jahren immer wieder aufflammt (vgl. Reinisch 1999, S. 92 - 99) und es nach Dubs immer noch **keine empirischen Untersuchungen** der Wirksamkeit der Lehrplanstrukturen gibt (vgl. Dubs, 2000, S. 22). Es erscheint m. E. sinnvoller entsprechende empirische Untersuchungen anzustellen, als sich wechselseitig das Fehlen empirischer Daten vorzuwerfen.

<sup>13</sup> Eine Befürchtung, die sich später auch bei Teilen der praktizierenden Lehrkräfte wieder findet.

Wenn man die weiteren kritischen Äußerungen zusammenfasst, schälen sich ferner antizipierte Gefahren heraus, die bei der Einführung des Lernfeldkonzepts befürchtet werden. Unter der Folie der historischen Entwicklungen (vgl. oben, S. 9 - 11) erscheinen einige der angeführten Argumente interessengeleitet und intendieren, die Legitimation und damit die Existenzberechtigung der Berufsschule nach heutigem Zuschnitt sicherzustellen.

Zunächst wird befürchtet, dass die Orientierung an Handlungsfeldern eine neue Form des Utilitarismus darstellt und normative Bildungsinhalte vernachlässigt werden (vgl. Dubs 2000, S. 21; Heid 2000, S. 33 - 36; Huisinga 1999, S. 79).

Ebenso wird durch die Abkehr von der Fächersystematik die Gefahr der inhaltlichen Beliebigkeit postuliert (vgl. Pätzold 2000, S. 81; Herrmann/Illerhaus 2000, S. 105; Huisinga 1999, S. 68) und darüber hinaus die Befürchtung ausgesprochen, dass die Vermittlung von fachlichen Grundfertigkeiten vernachlässigt werden könnte (vgl. Pätzold 2000, S. 81).

Schäfer und Bader sehen die Gefahr, dass sich durch die Orientierung an Handlungsfeldern die berufsschulische Ausbildung nicht mehr hinreichend von der betrieblichen Ausbildung unterscheidet und damit die Legitimation der berufsschulischen Ausbildung in Frage gestellt werden könnte (vgl. Schäfer/Bader 2000, S. 149). Des Weiteren kritisieren sie ebenso wie Reinisch, dass weder Konstruktionsregeln noch Erläuterungen zum Auffinden von Handlungsfeldern resp. Lernfeldern dargelegt werden (vgl. ebd., S. 152; Reinisch 1999, S. 91).

## **1.5 Zusammenfassung**

Das Lernfeldkonzept setzt sich aus den didaktischen Konzepten der Fächerintegration, der Handlungs- und der Kompetenzorientierung zusammen.

Es kann als politische Entscheidung für einen Perspektivwechsel in Richtung Handlungssystematik verstanden werden, die auf makrodidaktischer Ebene die Veränderungen unterstützt, die sich auf der mikrodidaktischen Ebene seit Jahren sukzessiv vollziehen.

Es bestehen unter den berufspädagogischen Rezipientinnen teilweise sehr divergierende Auffassungen bezüglich der Subkonzepte der Fächerintegration und der Handlungsori-

entierung. Ein Großteil der beschriebenen antizipierten Gefahren, die mit dem Lernfeldkonzept assoziiert werden, basiert auf einer ‚monotheistischen Überhöhung‘ der Handlungssystematik (vgl. Reetz/Seyd 2006, S. 246 f.; Gerdsmeyer 1999, S. 277).

Diese findet sich so jedoch nicht in der Handreichung der KMK wieder. Die Handreichung der KMK weist explizit auf eine **Verschränkung** von Fach- und Handlungssystematik hin (vgl. oben, S. 6) und nicht auf den kategorischen Verzicht von Wissenschaftlichkeit und Fachsystematik.

So scheint diese ‚monotheistische Überhöhung‘ in erster Linie in den Köpfen der Dubs’schen ‚Glaubenskriegerinnen‘ stattzufinden. Unter diesem Aspekt erscheint dann auch der von Dubs beschriebene ‚politische Hilfeschrei‘ vielmehr ein ‚Faustschlag auf den Tisch‘ zu sein. Die Handreichung der KMK ist was sie ist: ein ordnungspolitisches Instrument. Sie ist nicht mehr und nicht weniger. Unter wohlwollender Betrachtung könnte man dann auch die kritisierte fehlende Präzision in der Handreichung der KMK als Ausdruck einer gewissen (politischen) Diplomatie verstehen, die den Aktrizen einen großen Gestaltungsspielraum lässt, das Lernfeldkonzept mit Leben zu füllen.

Hier ist dann auch die Wissenschaft gefordert, die Implementierung und Evaluation des Lernfeldkonzepts vorzunehmen.

## 2 Erfahrungen und Instrumente aus berufspädagogischen Modellprojekten

In diesem Kapitel wird beleuchtet, welche der zuvor theoretisch antizipierten Probleme das Lernfeldkonzept bei seiner Umsetzung in der Praxis aufgewiesen hat bzw. welche praktischen Umsetzungsprobleme sich gezeigt haben.

Wenn man sich mit dem Gedanken befasst das Lernfeldkonzept einzuführen, so erscheint es ratsam auf vorhandene Implementierungserfahrungen zurückzugreifen.

Im Rahmen dieser Arbeit werden die beiden ‚Pilotprojekte‘ NELE und SELUBA<sup>14</sup> betrachtet, da sie sich mit der Umsetzung des Lernfeldkonzepts ‚als Ganzes‘ befassten. Dadurch ergeben sich gerade bei diesen wissenschaftlich begleiteten Projekten grundlegende Erkenntnisse über Implementierungsmöglichkeiten und -schwierigkeiten. Spätere Projekte haben nicht mehr die Einführung des Lernfeldkonzepts im Blick, sondern sequenzielle Fragestellungen dazu vertieft bearbeitet.

Zunächst werden hier die aufgefundenen Implementierungsprobleme der Modellprojekte in separaten Abschnitten dargestellt. Dieses Vorgehen ist der unterschiedlichen Strukturierungslogik der Modellprojekte geschuldet.

Im Modellversuch NELE wurden die Probleme nach Problemfeldern strukturiert, im Modellversuch SELUBA hingegen den didaktischen Ebenen zugeordnet. Diese Probleme bzw. Problemfelder werden zunächst in den entsprechenden Abschnitten separat beschrieben. Da die Problemfelder ebenenübergreifende Ausmaße haben, werden sie in einem Zwischenschritt inhaltlich aufgeteilt und in einem Raster den didaktischen Ebenen zugeordnet. Somit werden die Problemanalysen von NELE und SELUBA vergleichbar und es können im weiteren Verlauf die erarbeiteten Empfehlungen und Lösungswege den einzelnen didaktischen Ebenen zugeordnet werden.

Der besseren Übersicht halber befindet sich die entsprechende Übersicht in der Anlage 1<sup>15</sup> (vgl. unten Anlage 1, S. 93).

---

<sup>14</sup> Die korrekten Bezeichnungen für die Projekte lauten:

Neue Unterrichtsstrukturen und Lernkonzepte durch berufliches Lernen in Lernfeldern = NELE und

Steigerung der Effizienz neuer Lernkonzepte und Unterrichtsmethoden in der dualen Berufsausbildung = SELUBA.

<sup>15</sup> Die in dem Raster eingefügten blauen Pfeile sind als Vorschläge zu einer anderen Verortung zu verstehen. Eine mangelnde Kompetenz bzw. Routine ist m. E. weniger das Problem des Bearbeitungsgegenstandes als vielmehr das Problem des Bearbeiters, weswegen man die aufgeführten Aspekte dem Problemfeld der Lehrkräfte zuordnen sollte.

In beiden Modellprojekten stellten sich die Lehrkräfte als ein besonderer Problemkreis heraus. Aus diesem Grund werden sie in einem eigenen Abschnitt vertiefend betrachtet. Im Anschluss daran werden dann anhand der Erfahrungen aus beiden Modellprojekten die Lösungswege aufgezeigt, wie eine Umsetzung des Lernfeldkonzeptes erfolgreich durchgeführt werden kann.

## **2.1 Erfahrungen aus dem Modellprojekt NELE**

Das Modellprojekt „Neue Unterrichtsstrukturen und Lernkonzepte durch berufliches Lernen in Lernfeldern“ (NELE) war Teil des BLK-Schwerpunktprogramms „Neue Lernkonzepte in der dualen Berufsausbildung“. Es war als Modellversuchsverbund der Bundesländer Bayern und Hessen konzipiert und lief vom 01.10.1998 bis 30.09.2001. Wissenschaftlich begleitet wurde das Projekt von Prof. Dr. Peter F. E. Sloane vom Institut für Wirtschaftspädagogik an der Universität Paderborn.

Hauptanliegen von NELE war es, die Einführung des Lernfeldkonzepts zu begleiten, welches erst kurz zuvor von Seiten der KMK vorgestellt wurde. Da das Lernfeldkonzept sowohl konzeptionell als auch bezüglich der Zielorientierung als unpräzise wahrgenommen und die Beweggründe der KMK weder als widerspruchsfrei noch als eindeutig angesehen wurden (vgl. Staatsinstitut 2003, S. 7 f.), ergaben sich als weitere Ziele „die konzeptionelle Ausdifferenzierung und Präzisierung des Lernfeldkonzepts“ (Staatsinstitut 2003, S. 9). Aus dieser Kritik erwachsen dann auch die ersten Implementierungsprobleme auf der didaktischen Mesoebene und der didaktischen Mikroebene<sup>16</sup> (vgl. Kremer/Sloane 2001, S. 7).

---

<sup>16</sup> Die von Kremer und Sloane benutzten Beschreibungen der didaktischen Makro-, Meso- und Mikroebene können m. E. zum Teil missverständlich aufgefasst werden. Die Makroebene wird dort als Curriculumentwicklungsebene bezeichnet. Gemeint ist damit die Ebene der Entwicklung von Rahmenlehrplänen (vgl. Kremer/Sloane 2001, S. 22 f.). Da sowohl für den Rahmenlehrplan als auch für den schulischen Lehrplan der Begriff Curriculum Verwendung findet, kann die Bezeichnung Curriculumentwicklungsebene irreführend sein, da der schulische Lehrplan auf der Mesoebene erarbeitet wird. Begrifflich halte ich daher in Anlehnung an Oelke (vgl. Oelke 2004) die Bezeichnungen der bildungsstrukturellen (Makro)Ebene, der curricularen (Meso)Ebene und der unterrichtlichen (Mikro)Ebene für trennschärfer. Die im Verlauf dieser Arbeit benutzten Kurzformen der didaktischen Makro-, Meso- und Mikroebene sind so zu verstehen.

### 2.1.1 Identifizierte Probleme

Kremer und Sloane identifizierten anhand von Lehrerinterviews fünf zentrale Problemfelder, die sich interdependent beeinflussen: a) die Lehrkraft, b) die Schulorganisation, c) das Curriculum, d) die Prüfungsstruktur und e) die Schülersicht (vgl. Kremer/Sloane 2001, S. 24 - 28).

#### **Problemfeld Lehrkräfte**

Die Lehrkräfte wurden als ausschlaggebender Faktor für die Umsetzung von Innovationen angesehen. Durch den Perspektivenwechsel des Lernfeldkonzepts von der Fachsystematik zur Handlungssystematik wurde bei vielen Lehrkräften eine Verunsicherung ausgelöst. Der Rahmenlehrplan wurde als nicht verbindlich genug bewertet. Obwohl von Seiten dieser Lehrkräfte vielfach größere Gestaltungsfreiräume durchaus erwünscht waren, verunsicherte sie die plötzlich erlangte Autonomie und es kam zu Abwehrreaktionen gegen das Lernfeldkonzept. Weiterhin wurden konkrete Vorgaben und Normen vermisst sowie die fachliche Struktur im Lehrplan als Notwendigkeit erachtet. Als mögliche Ursache wurde eine jahrzehntelange penible Überwachung von Seiten der Schulaufsichtsbehörde postuliert, die das Lehrerkollegium in die starren, hierarchischen Strukturen sozialisierte. Ein weiterer Faktor wurde in der Altersstruktur der Lehrkräfte gesehen, die recht homogen ausfällt und im Durchschnitt über 50 Jahre liegt. Da sich Verhaltensweisen und Haltungen nicht per Dekret verändern lassen, schlugen Kremer und Sloane Personalentwicklungsmaßnahmen vor, die auf eine Veränderung des beruflichen Selbstverständnisses der Lehrerinnen gerichtet sind (vgl. ebd., S. 24 f.).

Ein weiteres Problem der Lehrkräfte wurde in der mangelnden Teamfähigkeit der Lehrerinnen thematisiert, die eine flächendeckende Implementierung des Lernfeldkonzepts behinderte. Dies äußerte sich u. a. in nicht geleisteter Kooperation, indem sich bspw. Kolleginnen der Teamarbeit entzogen (vgl. Staatsinstitut 2003, S. 23).

#### **Problemfeld Schulorganisation**

Der Aspekt der Autonomie pflanzt sich auch in das Problemfeld der Schulorganisation fort. Schulen sollen im Rahmen ihrer Curriculumsentwicklung auch ein eigenes Profil entwickeln. Dies steht jedoch im Widerspruch zum Bestreben einer bundes- oder landeseinheitlichen Ausbildung und zu den bestehenden hierarchischen Strukturen der



übergeordneten Organe. Sowohl Schulaufsicht als auch Schulleitungen greifen auf ein tradiertes Selbstverständnis des Bestimmens und Entscheidens zurück. Erst wenn diese Instanzen sich nicht als anweisend verstehen sondern als beratend und koordinierend, kann die erwünschte Autonomie sich widerspruchsfrei zu einem neuen Führungsmodell der „autonomen Arbeitsgruppen“ entwickeln (vgl. Kremer/Sloane 2001, S. 25 f.).

Von Seiten der Schulleitungen wurden unzureichende Befugnisse bemängelt, die es erschwerten, Innovationen anzuordnen<sup>17</sup>. Auch im Kontext der Schulorganisation erweist sich die Teamarbeit als ein zentrales Problem, da hier die Notwendigkeit teamarbeitsförderlicher Führungsstrukturen nicht wahrgenommen wurde. Als weitere Probleme wurden fehlende Zeitkorridore für Arbeitstreffen und Abstimmungsprobleme zwischen den Teams verbalisiert. Weiterhin als problematisch wurde die Veränderung der Stundenplanorganisation angesehen (vgl. Staatsinstitut 2003, S. 25 f. und S. 34).

Der Faktor Zeit wirkte sich ebenfalls limitierend auf die Mikroebene der didaktischen Arbeit aus. Es wurde festgestellt, dass die Planung und Organisation eines Unterrichts auf Basis einer Lernsituation eines größeren Zeitrahmens bedarf als die Vorbereitung eines herkömmlichen Unterrichts. Erschwert wurde dies durch die mangelnde Routine der Lehrerinnen im Umgang mit dem Lernfeldkonzept. Ebenso wurde die Vor- und Nachbereitung der Unterrichtseinheiten als intensiver erachtet (vgl. ebd., S. 47).

### **Problemfeld Curriculum**

Das Problemfeld Curriculum hängt eng mit dem Problemfeld der Lehrkräfte zusammen. Viele Lehrkräfte sehen in der Abkehr von der Fächerstruktur die Gefahr einer „fachlichen Dequalifizierung“ (Kremer/Sloane 2001, S. 26). Kremer und Sloane sind jedoch der Auffassung, dass gerade durch den Perspektivenwechsel des Lernfeldkonzepts eine bedeutend höhere Fachkompetenz auf Seiten der Lehrerinnen erforderlich sei als zuvor. Die Lehrerinnen sind durch das Lernfeldkonzept genötigt, ihr Fachwissen selbstständig in die neuen Strukturen zu integrieren. Dies bedeutet, dass sie ihr Fachwissen in einen Gesamtzusammenhang bringen müssen. Kremer und Sloane vertreten die Auffassung, dass dies nur durch eine fachwissenschaftliche Ausbildung auf höchstem Niveau gelingen kann (vgl. ebd., S. 26).

---

<sup>17</sup> Dies unterstreicht den Habitus des Bestimmers, der von Kremer und Sloane zuvor kritisiert wurde.

Im Rahmen der Abschlussbefragung des Modellprojekts wurden weitere Problempunkte deutlich. Es wurde von den interviewten Lehrkräften und Schulleitungen darauf hingewiesen, dass es den Lehrerinnen an curricularer Kompetenz fehle und die schulnahe Präzisierung der Lernfelder oft durch einzelne Lehrerinnen erfolgte. Weiterhin wurde bemängelt, dass diese Präzisierungsarbeit sich nicht mit dem derzeitigen Arbeitszeitmodell in Einklang bringen ließe und in einem Widerspruch zu den zentralen Prüfungen stehe. Ebenso stellte sich heraus, dass es den Schulen schwer, fiel die Präzisierungsarbeiten im Alleingang zu meistern, was teilweise dazu führte, dass schulübergreifende Arbeitsgruppen gebildet wurden (vgl. Staatsinstitut 2003, S. 47).

### **Problemfeld Prüfungsstruktur**

Als weiteres zentrales Problemfeld wird die Prüfungsstruktur beschrieben. Auch hier findet sich eine widersprüchliche Situation. Während das Lernfeldkonzept darauf ausgelegt ist, regionale und schulspezifische Besonderheiten und Profile zu entwickeln, versucht man im Bereich der Prüfungsorganisation möglichst landes- oder bundesweit einheitliche Prüfungen zu entwickeln. Durch entsprechende Prüfungsverfahren, die darauf ausgelegt sind, Fachwissen abzufragen, wird der Lernfeldansatz zum Erwerb von Handlungskompetenz konterkariert (vgl. Kremer/Sloane 2001, S. 27).

Ergänzend hierzu stellen Drees und Pätzold fest, dass das beiderseitige Interesse von Lehrenden wie Lernenden, eine möglichst gute Abschlussnote zu erzielen, in diesem Kontext wie ein heimlicher Lehrplan wirkt (vgl. Drees/Pätzold 2002, S. 60 - 67).

### **Problemfeld Schülersicht**

Als abschließendes Problemfeld wird die Schülerinnensicht dargestellt, wobei hier noch einmal differenziert werden muss. Kremer und Sloane beschreiben unter der „Schülersicht“ die Sicht der Lehrerinnen auf die Schülerinnen. Viele Lehrerinnen befürchten, dass die mit dem Lernfeldkonzept einhergehenden Vorstellungen über die Lernfähigkeit der Schülerinnen zu optimistisch sind. Sie befürchten, dass die Schülerinnen in komplexeren Strukturen als der Fächerstruktur überstrapaziert werden könnten. Kremer und Sloane argumentieren hingegen, dass gerade das Konzept des handlungsorientierten Unterrichts dazu konzipiert wurde, lernschwache Schülerinnen zu fördern (vgl. Kremer/Sloane 2001, S. 27).

Der andere Aspekt ist die ‚mutmaßliche‘<sup>18</sup> Sicht der Schülerinnen auf das Lernfeldkonzept. Im Rahmen der Abschlussbefragung zum Modellprojekt NELE wurden Tendenzen aufgedeckt, dass Schülerinnen häufig dazu neigen, vermittelnde Formen des Unterrichts denen des selbstständigen Lernens vorzuziehen. Ebenso wurde geäußert, dass Schülerinnen selbstständige Lernformen als nicht erbrachte Leistung der Lehrerinnen bewerteten, also die Lehrerinnen aus Schülerinnensicht quasi nicht gearbeitet haben. Inwiefern Lehrerinnen ihrer Funktion als Lernberaterinnen in diesen Situationen nicht nachkamen oder ob es sich um eine Fehlwahrnehmung der Schülerinnen aufgrund eines tradierten Verständnisses der Lehrerinnenrolle handelte, ließ sich im Rahmen dieser Befragung nicht differenzieren. Jedoch zeichnete sich ab, dass lernschwächere Schülerinnen im Lernfeldkonzept methodisch überfordert und lernstarke Schülerinnen oft unterfordert erschienen. Die daraus resultierende Leistungsdifferenz innerhalb einer Lerngruppe droht sich zu vergrößern (vgl. Staatsinstitut 2003, S. 51 f.).

## **2.2 Erfahrungen aus dem Modellprojekt SELUBA**

Das zweite, größere Modellprojekt im Rahmen des BLK-Schwerpunktprogramms war der Modellversuchsverbund „Steigerung der Effizienz neuer Lernkonzepte und Unterrichtsmethoden in der dualen Berufsausbildung“ (SELUBA), an dem die Bundesländer Nordrhein-Westfalen und Sachsen-Anhalt teilnahmen. Beide Länder arbeiteten formal unabhängig aber inhaltlich eng abgestimmt, im Zeitraum vom 01.10.1999 bis 30.09.2002 zusammen. Während der zeitlichen Überschneidung mit dem Modellversuch NELE, also bis zum 30.09.2001, fand ein Erfahrungsaustausch zwischen den Modellversuchen NELE und SELUBA statt. Zum Ende des Modellversuchs SELUBA veröffentlichten die beiden beteiligten Bundesländer jeweils einen separaten Abschlussbericht. Wissenschaftlich begleitet wurde das Projekt von Prof. Dr. Reinhard Bader vom Institut für Berufs- und Betriebspädagogik der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg. Als zentrales Ziel des Modellversuchs wurde die „wissenschaftlich gestützte Implementation und Evaluation des Lernfeldkonzepts“ (Landesinstitut 2003a, S. 7) ausgewiesen.

---

<sup>18</sup> Die Aussage bezeichne ich als mutmaßlich, weil ihr eine Befragung der Lehrkräfte zugrunde liegt. Schüler sind im Rahmen des Modellprojekts nicht direkt befragt worden.

### 2.2.1 Identifizierte Probleme

Die im Modellversuch SELUBA sichtbar gewordenen Probleme bei der Umsetzung des Lernfeldkonzepts hat Bader in einem Referat zusammengefasst und anhand der didaktischen Ebenen strukturiert (vgl. Bader 2000, S. 3 - 5).

#### **Didaktische Makroebene**

Auf der didaktischen Makroebene wird das Lernfeldkonzept bezüglich der Qualität der bestehenden Rahmenlehrpläne kritisiert. Beanstandet werden nicht näher spezifizierte inhaltliche Mängel und Unzulänglichkeiten an der Konstruktion der Rahmenlehrpläne. Des Weiteren erscheinen die Lernfelder mit Blick auf die Inhalte und die Kompetenzbeschreibung als zu abstrakt. Darüber hinaus sind sie zu eng an betriebliche Handlungsfelder gebunden. Eine weitere Kritik bezieht sich auf eine Vermischung von Fächer- und Lernfeldkonzept sowie die Benotung von Fächern aufgrund der fehlenden Ausweisung der Lernfelder in den Zeugnissen. Das Prüfungssystem ist nach wie vor darauf ausgerichtet Fachwissen inhaltssystematisch abzufragen und bezieht sich nicht auf die Lernfelder. Ein weiteres Problem stellt die fachsystematische Ausbildung der Lehrer dar, die im Rahmen der Lernfeldimplementierung zu spät und zu wenig Fortbildung erhalten haben (vgl. ebd., S. 3 f.)

#### **Didaktische Mesoebene**

Im Bereich der didaktischen Mesoebene wird das Entwickeln von Lernsituationen problematisiert. Die Orientierung an Geschäfts- und Arbeitsprozessen wird nicht zuletzt durch fehlende Kenntnisse über die innerbetrieblichen Neuentwicklungen erschwert. Weiterhin wird eine gewisse Heterogenität der beteiligten Betriebe beklagt. Unter schulorganisatorischen Gesichtspunkten wird die Teambildung und die Gestaltung von Team-Teaching als schwierig erachtet. Als problematisch wird auch der zeitliche und personelle Aufwand durch die benötigten Konferenzen als auch die mangelnde Flexibilität des Stundenplans bewertet (vgl. ebd., S. 4).

Anknüpfend an das lehrkraftbezogene Problemfeld (vgl. oben, S. 21) werden gering ausgeprägte Sozialkompetenzen bei den Lehrkräften bemängelt. Diese stellen sich als

„Einzelkämpfermentalität“ und mangelnde Team-, Konflikt-, Konsens- und Kritikfähigkeit dar (vgl. LISA Halle 2002, S. 79).

Buschfeld fand in einer explorativen Erhebung in neun Berufskollegs in Nordrhein-Westfalen heraus, dass die befragten Lehrkräfte die fehlende didaktische Übereinstimmung und die fehlende Teamkompetenz der Lehrenden als führende Hemmnisse erachteten (vgl. Buschfeld 2002, S. 31 - 33).

Darüber hinaus stellt sich die Trennung von, als prüfungsrelevant erachteten, Inhalten für die Lehrer als besondere Problematik dar (vgl. Bader/Müller 2002, S. 72). Dieser Problematik wird durch Entwicklung von Stoff- und Inhaltskatalogen Rechnung getragen, welche einen heimlichen Lehrplan darstellen (vgl. Landesinstitut 2002b, S. 17).

### **Didaktische Mikroebene**

Auf mikrodidaktischer Ebene zeigt sich eine Überforderung der Schüler hinsichtlich der Selbstständigkeit und der Komplexität der Lernsituationen. Erschwerend wirkt der Umstand, dass die Schüler es bis dahin gewohnt gewesen sind, ihre Denkstruktur nach Fächern auszurichten. Als problematisch erweist sich auch das Arrangieren von Lernsituationen mit Bezug auf Geschäfts- und Arbeitsprozesse. Die Lernergebnisse zu systematisieren und einen Bezug zu den Fächern (die weiterhin benotet werden) herzustellen, wurde ebenso als Erschwernis dargestellt. Ein weiteres Hemmnis besteht in fehlenden Kompetenzen der Lehrer, das sich unter anderem in unzureichender Kenntnis der Praxis äußerte und in der Problematik, ihr fachsystematisch organisiertes Wissen in einen Handlungskontext zu überführen. Weiterhin zeigte sich, dass die Lehrer sowohl mit ihrer Kommunikation untereinander als auch mit den Schülern und mit der Abstimmung ihrer Arbeit innerhalb der Lehrerteams Mühe hatten (vgl. Bader 2000, S. 4 f.).

### **2.3 Typisierung der Lehrkräfte**

Da Kremer und Sloane die Lehrkräfte als Dreh- und Angelpunkt bei der Umsetzung des Lernfeldkonzepts identifizierten, stellten diese anhand der o. g. Probleme einen besonders kritischen Punkt dar. Dies veranlasste Kremer und Sloane, vier Typen von

Lehrkräften im Umgang mit dem Lernfeldkonzept zu differenzieren. Sie betonten dabei jedoch, dass diese Typisierung nicht als trennscharf zu bewerten und keine Allgemeingültigkeit daraus ableitbar sei (vgl. Kremer/Sloane 2001, S. 173).

*Typ 1: Der Sachbearbeiter*

Lehrkräfte dieses Typs empfinden die Veränderungen durch das Lernfeldkonzept als zusätzliche Belastung. Sie sehen die Umsetzung des Lernfeldkonzepts als eine Pflichtaufgabe an und benötigen einen externen Impuls, der sie zur Bearbeitung ihrer Aufgaben veranlasst. Inhaltlich setzen sie sich nur mäßig mit dem Lernfeldkonzept auseinander. Demzufolge werden die Veränderungen durch das Lernfeldkonzept eher als Problem denn als Chance verstanden, sodass versucht wird die Veränderungen dem eigenen Arbeitsprozess anzupassen.

*Typ 2: Der abwartende Verwalter*

Dieser Typ setzt sich zwar mit dem Lernfeldkonzept auseinander, versucht aber daraus resultierende Konsequenzen zu vermeiden. Wenn ihm dies nicht gelingt, werden die Konsequenzen nur zögerlich umgesetzt.

*Typ 3: Der abwartende Gestalter*

Er setzt sich zunächst intensiv mit dem Lernfeldkonzept auseinander, nimmt dann jedoch nur begrenzt Änderungen vor. Der abwartende Gestalter bereitet sich auf die Umsetzung durch Teilnahme an Projekten vor und informiert sich über Umsetzungserfahrungen anderer Schulen.

*Typ 4: Der Trendsetter*

Der Trendsetter sieht im Lernfeldkonzept die Chance, eigene didaktische Vorstellungen zu realisieren. Es lag schon vorher ein Veränderungsinteresse bei ihm vor und er war bereits in regionalen Netzwerken aktiv. Den Trendsetter könnte man demnach als Motor des Veränderungsprozesses bezeichnen (vgl. Kremer/Sloane 2001, S. 173 - 175).

Ergänzend zu den Typen 1-4 von Kremer und Sloane erhoben Bader und Müller einen weiteren Typus.

### *Typ 0: Der Abwartende*

Der Typ 0 wird durch seine Strategie charakterisiert, sich möglichst unauffällig zu verhalten. Wichtig ist ihm, dass der Status quo beibehalten bleibt. Auf Veränderungen reagiert er nicht und neue didaktische Konzepte bewertet er als vorübergehende Modeerscheinungen, die ‚ausgesessen‘ werden können (vgl. Bader/Müller 2002, S. 75).

Aus der Sicht von Bader und Müller beschreibt die Typisierung von Kremer und Sloane das Engagement der Lehrkräfte bzgl. der Lernfeldimplementierung. Sie selbst haben eine andere Einteilung vorgenommen, mit der sie die beobachtete Herangehensweise der Lehrer und ihrer Probleme bei der Lernsituationserstellung typisieren konnten (vgl. ebd., S. 73 f.).

Nach Bader und Müller lassen sich vier Lehrertypen unterscheiden. Die Darstellung der Typen wird zur besseren Verdeutlichung der Tendenzen bewusst zugespitzt dargestellt und tritt in Reinform so nicht auf. Als Lehrertypen werden beschrieben:

- **Typ A: Theoretiker**  
Der Theoretiker orientiert sich an der Fachwissenschaft. Die Analyse der Lernfelder erfolgt aus diesem Blickwinkel. Die Fächerstruktur soll als didaktischer Oberbau erhalten bleiben oder wird zumindest als gedankliche Orientierung genutzt. Lernsituationen stellen für ihn Anwendungsbeispiele der Fachtheorie dar.
- **Typ B: Praktiker**  
Der Praktiker orientiert sich an der Berufspraxis und analysiert die Ausbildungsbetriebe auf Handlungsfelder. Die Berufsschule wird als Dienstleister für die Praxis gewertet und soll die Praxis weitest möglich abbilden. Lernsituationen bilden ohne nennenswerten Theoriebezug berufliche Handlungssituationen ab.
- **Typ C: Didaktiker**  
Für den Didaktiker ist die Didaktik maßgebend. Er plant Lernfelder vernetzt und verbindet den Lebensraum der Schüler mit ihrer Berufstätigkeit. Berufsübergreifende und berufsbezogene Lernbereiche werden systematisch miteinander ver-

knüpft. In Lernsituationen werden alle Kompetenzdimensionen systematisch einbezogen.

- Typ D: Organisationsentwickler

Die Maßgabe für den Organisationsentwickler ist die Schulorganisation. Er strebt eine umfassende Autonomie für die Lehrerteams an, die die ausschließlichen Gestalter der Lernsituationen sein sollen (vgl. Bader/Müller 2002, S. 74).

Bader und Müller haben die beiden Typisierungen in Form einer Matrix miteinander in Beziehung gebracht. Ziel war es, den Lehrern ein Instrument zur eigenen Standortbestimmung zu geben und es ihnen zu ermöglichen, ihren persönlichen Blickwinkel zu reflektieren. Darüber hinaus entwickelten Bader und Müller typenspezifische Anregungen und Empfehlungen, die von den Lehrern als Unterstützung bei der Entwicklung von Lernsituationen genutzt werden konnten (vgl. ebd., S. 80 - 83; vgl. dazu unten, S. 38).

Engagement		Typ Abwartender	Typ Sachbearbeiter	Typ Abwartend Verwaltender	Typ Abwartend Gestaltender	Typ Trendsetter
Erfahrungshintergrund			Sucht nach Wegen, Lernfelder (LF) nach Fachsystematiken umzustrukturieren; erfüllt formal den Auftrag, in LF zu unterrichten	Verwendet Praxisbeispiele; größere Lerngruppen möglich	Verstärkt Erfahrungsaustausch mit anderen Schulen; macht Vorschläge, das Lernfeldkonzept durch fachsystematische Grundlagen anzureichern	Nutzt Projektunterricht und Lernortkooperation
Typ Theoretiker	Theorie-Praxis-Beziehung wird als gegeben erachtet Didaktik bleibt unverändert Organisation wird nicht angetastet			Versteht sich als Sachverständiger; betont den Unterschied zu Lehrern für Fachpraxis		Handlungsfelder und -situationen werden in Lernfeldern und -situationen abgebildet; Lernortkooperation wird gepflegt
Typ Praktiker						
Typ Didaktiker		Verwendet ausgearbeitete „Karteikarten“, eingeführte Lehrbücher; Position: „Alles halb so schlimm!“	Trifft die Einschätzung: Schülerkompetenz und Rahmenbedingungen lassen Lernfeldkonzept nicht zu; Prüfungssystem verhindert Umsetzung	Strebt an: LF zu „Oberlernfeldern“ zusammenzufassen; besucht Tagungen, Lehrerfortbildungen; erarbeitet selbstständig Vorschläge – stellt Bedingungen	Entwickelt konkrete Umsetzungsvorschläge zur Konkretisierung des Lernfeldkonzeptes, z. B. durch Beachtung von Parallelität und Sequenzialität	
Typ Organisationsentwickler		Position: Arbeitszeit der Lehrer muss überprüfbar sein; Lernfeldkonzept geht nicht; „Umetkettierung“ der Fächer zu Lernfeldern	Strebt an: Lehrerteams mit begrenzter Autonomie	Strebt an: kein 45-Minuten- Unterricht; Schulnetzwerke zum Informationsaustausch; zweifelt hinreichende Lehrerkompetenz an	Löst Stundenplan auf; vergibt Stundenbudget ans Team; Lehrergroups übernehmen Bildungsänge in eigene Zuständigkeit	

Abb. 1: Typisierung nach Erfahrungshintergrund und Engagement. Quelle: LISA Halle 2002, S. 26.



## 2.4 Entwickelte Instrumente, Materialien und Lösungsansätze

Um die im Modellprojekt aufgezeigten Probleme und Hürden zu beseitigen, sind verschiedene Strategien, Maßnahmen und Empfehlungen erarbeitet worden.

In diesem Abschnitt werden die Lösungsansätze auf die entsprechenden Probleme bezogen und den jeweiligen didaktischen Ebenen zuzuordnen. Da, wie weiter oben beschrieben, die Problemfelder sich über mehrere didaktische Ebenen erstrecken können, findet die Zuordnung der Lösungsansätze anhand der vorgenommenen Zuordnung zu den jeweiligen didaktischen Ebenen statt (vgl. unten Anlage 1, S. 93).

Da die didaktische Makroebene die Entscheidungs- und Handlungsdomäne der KMK resp. der Rahmenlehrplanausschüsse ist, sind hier lediglich Empfehlungen ausgesprochen worden. Bei Beachtung dieser Empfehlungen können die durch den Rahmenlehrplan induzierten Probleme in der Umsetzung des Lernfeldkonzepts reduziert bzw. beseitigt werden.

### 2.4.1 Didaktische Makroebene

Ab 1998, also schon vor Beginn der Modellversuche NELE und SELUBA, sind durch Bader und Sloane Expertenseminare für Mitgliederinnen von Rahmenlehrplanausschüssen abgehalten worden. Diese zielen darauf ab, die Rahmenlehrplankonstrukteurinnen zu befähigen qualitativ hochwertigere<sup>19</sup> Rahmenlehrpläne zu erstellen. In diesem Kontext und im Rahmen ihrer Zusammenarbeit haben die Modellversuchsverbände NELE und SELUBA 2001 eine gemeinsame ‚Arbeitshilfe für Rahmenlehrplanausschüsse‘ und einen ‚Prozessleitfaden zur Entwicklung eines lernfeldstrukturierten KMK-Rahmenlehrplanes entwickelt (vgl. Müller/Herrmann 2004, S. 54 - 60).

Innerhalb dieser Arbeitshilfe veröffentlicht Bader eine Handreichung für Rahmenlehrplanausschüsse und Bildungsgangkonferenzen<sup>20</sup> in technischen Berufsfeldern. Diese

---

<sup>19</sup> Inwiefern in den Modellversuchen später diese ‚weiterentwickelten‘ Rahmenlehrpläne zum Einsatz gekommen sind, ließ sich anhand der gesichteten Literatur nicht ermitteln.

<sup>20</sup> Der Rahmenlehrplanausschuss im Dualen System setzt sich i. d. R. aus Berufsschullehrerinnen zusammen, die von der KMK für die Ausschussarbeit berufen werden. Als Bildungsgänge werden in der beruflichen Bildung alle berufsqualifizierenden Ausbildungsgänge bezeichnet, mit denen ein Abschluss zu erwerben ist. Beispiel: Bildungsgang Mechatronikerin oder Elektroinstallateurin. Eine Bildungsgangkonferenz setzt sich aus Lehrerinnen des berufsbezogenen, des berufsübergreifenden und des Differenzierungsbereichs zusammen, die innerhalb eines solchen Bildungsganges unterrichten. Weiterhin gehören ihr Vertreterinnen der Auszubildenden und Vertreterinnen der Auszubildenden an (vgl. Landesinstitut 2001, S. 16). Es wird jedoch ebenfalls darauf

Handreichung sollte jedoch nach seinem Dafürhalten „zumindest in ihrer Struktur auch auf andere Berufsfelder übertragbar sein“ (Bader 2001a, S. 17).

Er ist der Auffassung, dass Lernfelder nicht aus Handlungsfeldern abgeleitet werden können<sup>21</sup>, sondern dass sie reflektiert und gestaltet werden müssen. In diesem Zusammenhang benennt Bader didaktische Bezugspunkte zur Konstruktion von Lernfeldern. Als den wichtigsten didaktischen Bezugspunkt bewertet Bader den Bildungsauftrag der Berufsschule. Dieser manifestiert sich in erster Linie durch die allgemeinbildenden Komponenten der berufsschulischen Ausbildung. Demzufolge ist der Bildungsauftrag das Leitkriterium zur Beantwortung der Frage, ob ein Handlungsfeld als Grundlage für ein Lernfeld dienen kann. Lernfelder dürfen sich nicht ausschließlich auf berufliche Handlungsfelder beschränken, sondern müssen auch immer individuelle und gesellschaftliche Lebensumwelten mit einbeziehen (vgl. Bader 2001a, S. 17 f.)

Einen weiteren didaktischen Bezugspunkt stellt die Arbeitsprozessorientierung dar. Bader empfiehlt die Orientierung an der Ablaufstruktur eines sozio-technischen Systems, welches er als „Ergebnis einer systematischen Rekonstruktion des Denkens und Handelns des Menschen in Bezug auf Technik“ (ebd., S. 20) beschreibt (vgl. ebd., S. 19 f.).

Einen weiteren Bezugspunkt stellt die Handlungskompetenz dar. In Anlehnung an die Definition von Handlungskompetenz der KMK (vgl. oben, S. 5) ergeben sich für Bader folgende Konstruktionsmerkmale:

Lernfelder müssen sich am Kompetenzbegriff orientieren und nicht ausschließlich an beruflich verwertbaren Qualifikationen. Sie müssen dazu anleiten, alle Dimensionen der Handlungskompetenz (vgl. oben, S. 5) zu entwickeln. Lernfelder dürfen nicht auf einzelne Dimensionen der Handlungskompetenz zugeschnitten sein. Dasselbe gilt für die Methoden- und Lernkompetenz, da sie als integrale Bestandteile der Kompetenzdimensionen verstanden werden (vgl. Bader 2001a, S. 22 - 25).

Den abschließenden Bezugspunkt stellt für Bader das Lernfeldkonzept als solches dar. Als konstituierend für die Konstruktion von Lernfeldern ist es, die Zusammenhänge

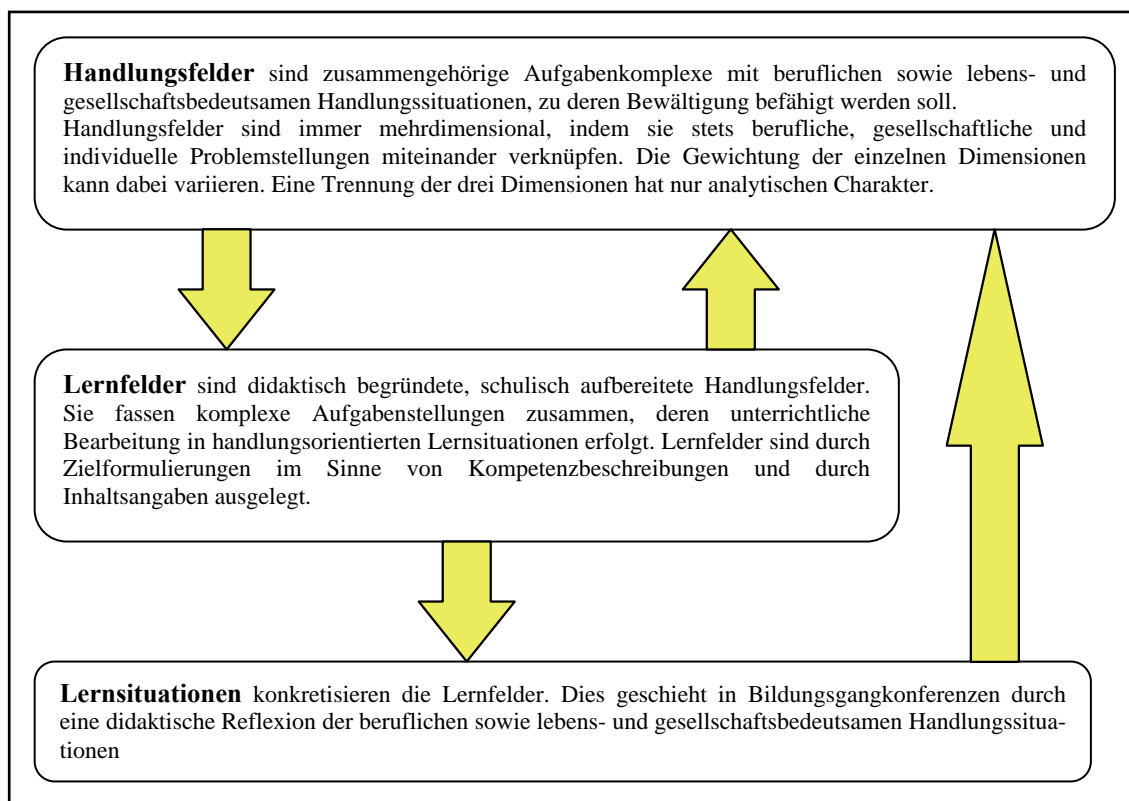
---

hingewiesen, dass in beruflichen Schulen auch Fachkonferenzen statt für einzelne Fächer auch für Bildungsgänge eingesetzt werden können (vgl. Landesinstitut 2002a, S. 16). Inwiefern eine Fachkonferenz in der Lage ist, sich von der Fachsystematik zu lösen und fächerübergreifende und handlungssystematische Lernsituationen zu entwickeln, sollte m. E. in diesen Fällen besonders kritisch überprüft werden.

<sup>21</sup> Womit er der Aussage der Handreichung der KMK widerspricht (vgl. oben, S. 7).

zwischen den Kategorien Handlungsfeld, Lernfeld und Lernsituation zu kennen und zu berücksichtigen (vgl. ebd., S. 25).

Der Zusammenhang wird in folgender Abbildung verdeutlicht.



**Abb. 2: Zusammenhang zwischen Handlungsfeldern, Lernfeldern und Lernsituationen**

Quelle: Bader 2001a, S. 26.

In einem zweiten Beitrag entwickelt Bader eine „Ablaufstruktur zum Konstruieren von Lernfeldern“, die acht „curriculare Schritte“ (Bader 2001b, S. 30) umfasst. Für die Konstruktion von Lernfeldern werden nur die ersten sieben Schritte benötigt.

Der achte Schritt bezieht sich auf die Ausgestaltung und Formulierung von Lernsituationen und ist demzufolge der didaktischen Mesoebene zuzuordnen (vgl. unten, S. 39 f.).

Im **ersten Schritt** werden die Zusammenhänge zwischen Arbeitsprozessen und dem Beruf erfasst. Die zentralen Fragen zielen auf die Verortung der beruflichen Tätigkeit innerhalb der Phasen des sozio-technischen Handlungssystems<sup>22</sup> sowie auf charakteris-

<sup>22</sup> In einer späteren Publikation wurde das sozio-technische Handlungssystem durch die Ablaufstruktur eines Geschäfts- und Arbeitsprozesses ersetzt (vgl. Bader 2004a, S. 29)

tische Arbeitsprozesse innerhalb dieser Tätigkeit ab. Weiterhin wird sowohl nach der Ebene der theoretischen Fundierung<sup>23</sup> bezüglich der Tätigkeit als auch der charakteristischen Prozesse gefragt und ob sich innerhalb des Arbeitsprozesses weitere Charakteristika wie z. B. Materialien oder Produkte angeben lassen (vgl. Bader 2001b, S. 31).

Der **zweite Schritt** dient der Erfassung der berufsspezifischen Ausbildungsbedingungen. Zu beachten ist die Anzahl der in dem Beruf tätigen Menschen und ob es regional quantitative Besonderheiten der Beschäftigung in dem Beruf gibt. Ebenso betrachtet werden sollen das Profil der Schulabschlüsse der Schülerinnen und der Verbleib während und nach der Ausbildung. Gemeint sind bspw. Ausbildungsabbrüche, Übernahmechancen, Wechsel nach der Ausbildung in andere Berufe etc. Des Weiteren wird die Frage gestellt, ob im Kontext des Berufs besondere Gruppierungen (z. B. geschlechtsspezifische Merkmale, ethnische Merkmale) bei den Auszubildenden zu beobachten sind (vgl. ebd., S. 32).

Im **dritten Schritt** wird die Erfassung von Handlungsfeldern angestrebt. Dazu wird der Frage nachgegangen, welche Handlungsfelder charakteristisch für den Beruf sind und in welcher Beziehung sie zu den im ersten Schritt erfassten Arbeitsprozessen stehen. Weiterhin bedeutsam ist, ob diese Handlungsfelder zum Grundbestand des Berufs gehören, also ob sie tendenziell eher häufig oder ob sie eher selten vorkommen und als randständig zu bezeichnen sind. Außerdem muss die Frage geklärt werden, welche Handlungsfelder Bestandteil der Ausbildung sein sollen und welche man ggf. als Wahlpflichtbereich anbietet oder gänzlich unberücksichtigt lässt. Der abschließenden Klärung in diesem Schritt bedarf die Frage, mit wie vielen Handlungsfeldern man den Beruf beschreiben kann (vgl. ebd., S. 33).

Der **vierte Schritt** dient der Beschreibung der einzelnen Handlungsfelder. Beschrieben wird die Funktion des Handlungsfelds im Rahmen des gesamten Arbeitsprozesses und welche Kompetenzen und Qualifikationen für Tätigkeiten in diesem Handlungsfeld erforderlich sind. Ebenso soll die Ebene der theoretischen Fundierung dieser Tätigkeiten eingeordnet und die Frage geklärt werden, ob diese Tätigkeiten als grundlegend und/oder exemplarisch zu bezeichnen sind (vgl. ebd., S. 33).

---

<sup>23</sup> Bader differenziert vier Ebenen: 1. Ebene der Alltagserfahrung; 2. Ebene der Werkstatterfahrung; 3. Ebene der Modellbildung; 4. Ebene der Theoriebildung (vgl. Bader 2004a, S. 18).

Zur Durchführung der Schritte eins bis vier regt Bader an, Unternehmen zu besichtigen, Experten zu befragen und Ordnungsmittel, Berufsbeschreibungen und Berufsbildungsberichte zu sichten (vgl. Bader 2001b, S. 31 - 33).

**Schritt fünf** dient der Beurteilung und Auswahl von Handlungsfeldern mit Blick auf ihre Eignung als Grundlage für ein Lernfeld. Es wird der Frage nachgegangen, welche der erfassten Handlungsfelder eine Gegenwarts-, Zukunfts- sowie grundlegende und exemplarische Bedeutung haben. Ebenso wird beurteilt, welche der Handlungsfelder als „voll geeignet“, „teilweise geeignet“ oder „nicht geeignet“ für die Transformation zu einem Lernfeld erscheinen. Anschließend wird geprüft, welche der Handlungsfelder erforderlich sind, um die Arbeitsprozessstruktur abzubilden und in welcher Anordnung sie dies tun (vgl. ebd., S. 34).

Im **sechsten Schritt** werden die ausgewählten Handlungsfelder in ein Lernfeldarrangement transformiert. Dabei muss beachtet werden, ob noch zu ergänzende Aspekte einzubeziehen sind, damit es außer der Entwicklung von Fachkompetenz auch zur Entwicklung von Human- und Sozialkompetenz kommen kann. Ebenfalls müssen die „teilweise geeigneten“ Handlungsfelder bezüglich ihrer Tätigkeiten und Inhalte so modifiziert werden, dass ihre Eignung zunimmt. Ebenso zu hinterfragen ist, ob die Ebene der theoretischen Fundierung dem Bildungsstand der Auszubildenden angemessen ist oder verändert werden muss. Weiterhin muss berücksichtigt werden, ob die Gesamtheit der Lernfelder den auszubildenden Beruf abbildet und ob es von Seiten der beruflichen Handlungsfelder eine Rechtfertigung für die besondere Gewichtung einzelner Lernfelder gibt. Bezüglich der Zukunftsbedeutung muss beachtet werden, ob durch die Lernfelder antizipierbare Innovationen Berücksichtigung finden und welche Bedeutung die Lernfelder in Zukunft für den Beruf haben könnten. Danach wird der Frage nachgegangen welcher Ablauf der Lernfelder (z. B. sequenziell, parallel etc.) als sinnvoll zu erachten ist, um die Komplexität von beruflichen Handlungen als Teil eines Arbeitsprozesses abzubilden. Zuletzt muss geklärt werden, wie die Lernfelder unter didaktischen und organisatorischen Gesichtspunkten über die Ausbildungszeit zu verteilen sind (vgl. ebd., S. 35).

Abschließend müssen im **siebten Schritt** nun noch die einzelnen Lernfelder ausgestaltet und formuliert werden. Dies geschieht nach den Vorgaben der Handreichung der KMK. Hier ist noch einmal zu prüfen, welche Kompetenzen in den jeweiligen Lernfeldern

besonders entwickelt werden sollen, auf welchen Arbeitsprozess bzw. Teilprozess sich das Lernfeld bezieht und aufgrund welcher Inhaltsbereiche sich die Kompetenzen entwickeln lassen. Es muss eine Zielebene der theoretischen Fundierung unter Berücksichtigung der Voraussetzungen der Auszubildenden definiert werden. Das Lernfeld wird auf relevante berufliche und private Bezüge sowie auf Bezüge zum gesellschaftlichen Umfeld überprüft und ob es die Lernvoraussetzungen und die Ausbildungssituation der Auszubildenden berücksichtigt. Weiterhin wird geprüft, welche Kompetenzen und Inhalte für die angestrebte Entwicklung von Handlungskompetenz als grundlegend erachtet werden können und welche als exemplarisch und damit als Transfer fördernd bewertet werden können. Beendet wird dieser Schritt durch die Klärung des angemessenen Zeitumfangs für die einzelnen Lernfelder (vgl. Bader 2001b, S. 36).

Bader favorisiert als Vorgehensweise bei den Schritten fünf bis sieben eine moderierte Gruppenarbeit mit Visualisierung der Entscheidungsprozesse (vgl. ebd., S. 34 - 36).

Als eine weitere Unterstützung innerhalb der ‚Arbeitshilfe‘ für die Konstrukteurinnen von Lernfeldern ist eine Liste von Zielformulierungen erstellt worden. Diese ist untergliedert in zwei Teile. Der erste Teil gibt Beispiele für Formulierungen vor, die sich an den Kompetenzdimensionen orientieren. Der zweite Teil bezieht sich auf die Phasen der vollständigen Handlung (vgl. Hahn 2001, S. 42 - 49).

Der erwähnte Prozessleitfaden (vgl. oben, S. 30) wird von Müller beschrieben. Er stellt ein Flussdiagramm dar, das sich an den acht Arbeitsschritten Baders orientiert und in visueller Form den Prozessablauf der Rahmenlehrplanentwicklung verdeutlicht (vgl. Müller 2004, S. 38 - 53).

#### 2.4.2 Didaktische Mesoebene

Auf der didaktischen Mesoebene finden sich verschiedene Probleme wieder. Da die Probleme differierende Ursachen haben und von unterschiedlichen Protagonisten beeinflusst werden, ist es sinnvoll, die Mesoebene in eine schulorganisatorische und eine curriculare Dimension zu unterteilen. Die Adressaten auf schulorganisatorischer Ebene sind die Schulleitung und die Lehrerteams hinsichtlich schulorganisatorischer

Aufgaben. Auf curricularer Ebene sind die einzelnen Lehrkräfte oder die Lehrerteams im Rahmen ihrer curricularen Arbeit die Zielpersonen.

### **Schulorganisation**

In der schulorganisatorischen Dimension stehen aufbau- und ablauforganisatorische Veränderungen im Vordergrund. Als konstituierend wird die Entwicklung eines schulischen Leitbildes erachtet. Damit verbunden ist auch die Reflexion der bildungstheoretischen Positionen der Lehrerinnen. Ohne dies ist eine Veränderung der Lehrerrolle und eine Zusammenarbeit im Kollegium nur schwer vorstellbar (vgl. Landesinstitut 2003b, S. 43 f.).

Sloane hält die Erstellung eines Qualitätshandbuchs zur Dokumentation der pädagogischen Konzepte und der curricularen Arbeit für unabdingbar. Zur Qualitätssicherung tragen eine umfassende Personalentwicklung und die Erarbeitung von pädagogischem Leitbild sowie Führungs- und Evaluationskonzepten bei. Als eine weitere Maßnahme zur Qualitätssicherung schlägt er eine öffentliche Präsentation der didaktischen Arbeit in Form eines Symposiums vor. Dort könnte auf regionaler oder überregionaler Ebene ein fachlicher Austausch über die verschiedenen didaktischen Konzepte stattfinden (vgl. Sloane 2002, S. 22 f.).

In mehreren Workshops mit den Lehrkräften und Schulleitungen der Modellversuchsschulen aus dem Modellprojekt SELUBA sind folgende Lösungsvorschläge erarbeitet und im Rahmen des Modellversuchs erprobt worden:

Den Workshopteilnehmern ist es wichtig, dass verschiedene Verantwortungsbereiche von der Leitungsebene in die Lehrerteams übertragen werden. Exemplarisch ist die Verantwortung für die Unterrichtsorganisation benannt. Dazu sind Zielvereinbarungen zwischen Schulleitung und Lehrerteam bzgl. konkreter Veränderungen notwendig. Die Zielerreichung liegt in der Verantwortung des Lehrerteams. Der Schulleitung obliegt eine beratende Funktion (vgl. Landesinstitut 2003b, S. 18 f.; Sloane 2002, S. 15 f.).

Ebenso werden Freiräume zur Erprobung neuer Ideen und die Bereitstellung zeitlicher Freiräume von den Lehrkräften erwartet, um kollegiale Beratungen und Abstimmungen durchzuführen. Weiterhin als wichtig erachten sie die Erarbeitung von Schulprogrammen, in denen pädagogische Zielsetzungen erkennbar sind. Die Unterrichtsräume

sollten mit modernen medialen Mitteln ausgestattet sein. Im Kontext einer verbesserten Lernortkooperation halten sie gemeinsame Fortbildungen unter Einbeziehung von Experten aus der Praxis für sinnvoll sowie die Möglichkeit für Lehrkräfte Betriebspraktika in innovativen Unternehmen durchzuführen (vgl. Landesinstitut 2003b, S. 18 f.).

Anhand dieser Lösungsvorschläge sind verschiedene Empfehlungen ausgesprochen worden.

Zunächst sollte sich die Schulleitung als „Initiator und Stütze schulorganisatorischer Veränderungen“ (ebd., S. 20) verstehen. Dies bedarf einer gezielten Fortbildung für Schulleitungen, um deren Kompetenzen bezüglich Personalführung (z. B. Kommunikation, Motivation, Konfliktbewältigung) und Schulmanagement (z. B. Schulprofil generieren, Evaluation) zu verbessern (vgl. ebd., S. 20). Ziel ist es, von dem bisherigen hierarchischen Top-Down-Ansatz der Anweisungskultur zu einem Bottom-Up-Ansatz mit Beratungskultur zu gelangen (vgl. ebd., S. 19 f.; Sloane 2002, S. 15 f.).

Um ihre Aufgaben im Sinne des Lernfeldkonzepts erfüllen zu können, bedarf es einer Qualifizierung der Lehrkräfte. Diese soll schulspezifisch und an die Bedürfnisse der Lehrkräfte angepasst durchgeführt werden. Neben diesen gezielten Qualifizierungsmaßnahmen sind ebenso Maßnahmen zur systematischen Personalentwicklung erforderlich. Die Budgetverantwortung soll in die Schulen verlegt werden. Weiterhin sind so genannte multifunktionale Unterrichtskabinette bereitzustellen. Gemeint sind Räumlichkeiten, die handlungsorientiertes Lernen ermöglichen wie bspw. Gruppenarbeitsräume, Übungsräume (i. S. von Werkstatträumen, Labors und Lernbüros) und Räume mit medialer Ausstattung zur Recherche (Bibliothek, Computerräume). Diese Räumlichkeiten sollen in ein flexibles Raumkonzept eingebunden sein. Zur weiteren Flexibilisierung der Rahmenbedingungen trägt ebenso eine lernfeldorientierte Stundenplangestaltung mit Aufhebung des 45-Minutentakts bei (vgl. Landesinstitut 2003b, S. 20).

Bezüglich des für die curriculare Entwicklungsarbeit wichtigen Teamentwicklungs- und Teamarbeitsprozesses wird, mit Verweis auf eine Evaluation der Teamarbeit durch Berger, empfohlen, schulspezifische Teamstrukturen aufzubauen. Dazu sind ausreichende Zeitkorridore für die Teamarbeit bei der Stundenplan- und Lehrereinsatzplangestaltung zu beachten, die einen Informationsaustausch sicherstellen. Berücksichtigt werden muss unter diesem Aspekt ebenso, dass die Teams über einen längeren Zeitraum kontinuierlich zusammenarbeiten werden. Des Weiteren sind personen- und teambezo-



gene Fortbildungen bzgl. Teamentwicklung und Teamarbeit notwendig. Die Ergebnisse der Teamarbeit müssen mit der gesamtschulischen Entwicklungsarbeit verzahnt werden. Ebenso ist darauf zu achten, dass der berufsbezogene Lernbereich sich mit dem berufsübergreifenden<sup>24</sup> Lernbereich abstimmt bzw. diesen integriert (vgl. Berger 2004, 311 - 313; Landesinstitut 2003b, S. 20 - 22; Landesinstitut 2002b, S. 30 f.).

Als weitere Maßnahmen sind eine Fortbildung in Form eines Workshops zum Thema TZI durchgeführt, ein Theorie-Praxis-Seminar abgehalten und ein Leitfaden zur Gestaltung effektiver Teamarbeit erstellt worden (vgl. Staatsinstitut 2001; Staatsinstitut 2000; Staatsinstitut o.J.a).

Bezüglich der unter 2.3 beschriebenen Typisierung (vgl. oben, S. 26 - 29) ist die Empfehlung ausgesprochen worden, die entwickelte Matrix bei Einführung neuer Rahmenlehrpläne als schulinterne Darstellung der unterschiedlichen Implementierungszugänge zu nutzen. Die selbstreflektierte Orientierung der Lehrenden und die offene Kommunikation darüber ermöglichen eine gegenseitige Unterstützung im Implementierungsprozess (vgl. Landesinstitut 2003b, S. 28 - 30).

Unter Rückbezug auf die ‚Ablaufstruktur zum Konstruieren von Lernfeldern‘ (vgl. oben, S. 32 - 35) haben Bader und Müller typenspezifische Anregungen und Empfehlungen entwickelt.

Demzufolge sollen ‚Theoretiker‘ ihr Augenmerk vornehmlich auf das Erfassen von Zusammenhängen von Beruf und Arbeitsprozessen, der Arbeitsbedingungen im Beruf und der Handlungsfelder legen. Weiterhin obliegt es den Theoretikern, die einzelnen Handlungsfelder zu beschreiben. Der ‚Praktiker‘ sollte die Handlungsfelder auf ihre Eignung als Grundlage für Lernfelder überprüfen, sie zu einem Lernfeldarrangement transformieren und die Lernfelder ausgestalten und formulieren. Dem ‚Didaktiker‘ raten sie an, sich den Fragen zu widmen, welche Kompetenzen weiterentwickelt werden und welche praktischen Erfahrungen in den Unterricht mit einfließen müssen. Darüber hinaus soll er eruieren, welche Organisationsstruktur für eine Teambildung förderlich ist und wie sich unter schulorganisatorischen Rahmenbedingungen Lernfelder und Lernsituationen miteinander vernetzen lassen. Der ‚Organisationsentwickler‘ hat seinen Aufgabenschwerpunkt in der Überprüfung und Entwicklung der organisatorischen Strukturen innerhalb der Schule (vgl. Bader/Müller 2002, S. 80 - 83).

---

<sup>24</sup> Als berufsübergreifenden Lernbereich werden die allgemeinbildenden Fächer der Berufsschule bezeichnet.

## **Curriculumsentwicklung**

Zunächst wird hier der noch ausstehende achte curriculare Schritt der ‚Ablaufstruktur zum Konstruieren von Lernfeldern‘ Baders (vgl. Bader 2001b, S. 37 f.) verortet.

Dieser Schritt beinhaltet die Formulierung und Ausgestaltung von Lernsituationen. Diese sollen die Lernfelder unter Orientierung an den zugrunde liegenden Handlungsfeldern konkretisieren.

Dieser Konstruktionsabschnitt wird von Bader noch einmal in vier Segmente unterteilt. Im Segment ‚*Auffinden und Analysieren von Lernsituationen*‘ wird geklärt, durch welche Lernsituationen ein Lernfeld konkretisiert werden kann und wie die Bezüge der Lernsituationen innerhalb des Lernfeldes beschaffen sind. Es soll überprüft werden, ob die Lernsituation aus einer vollständigen Handlung besteht und ob sie an den beruflichen und privaten Erfahrungen der Auszubildenden anknüpfen kann. Ebenso soll die Möglichkeit unterschiedlicher Zugangs- und Darstellungsformen enthalten sein. Die didaktische Konzeption soll ein selbstständiges Lernen fördern und für Differenzierungen offen sein. Des Weiteren ist der Frage nachzugehen, inwiefern bestimmte Lernvoraussetzungen sichergestellt werden müssen und wie dies zu realisieren ist.

Bei der ‚*Ausgestaltung von Lernsituationen*‘ rücken die Kompetenzen in den Fokus der Betrachtung. Hier gilt es zu klären, welche Kompetenzen anhand welcher Inhalte in der Lernsituation besonders entwickelt und welche als exemplarisch oder grundlegend gewertet werden können. Unter Beachtung der Lernvoraussetzungen wird überprüft, welche Ebene der theoretischen Fundierung innerhalb der Lernsituation erreichbar ist und welche Anknüpfungspunkte sich für die gezielte Förderung von Methoden- und Lernkompetenz bieten. Weiterhin ist die Überprüfung auf die Zukunftsbedeutung der Lernsituation sowie die Förderung sozialer Lernprozesse bedeutsam.

Bezüglich der ‚*Organisation und der Rahmenbedingungen*‘ ist zu hinterfragen, ob die erforderlichen Medien und Fachräume zur Verfügung stehen, ob und durch welche Formen der Lernortkooperation sich die Rahmenbedingungen verbessern lassen und welcher zeitliche Umfang für die Lernsituation angemessen ist. Zu klären ist auch, ob die Lernsituation derart gestaltet ist, dass sie die Reflexion von Arbeits- und Lernprozessen unterstützt.

Das vierte Segment dient der ‚Überprüfung des Lernerfolgs‘. Hier wird der Frage nachgegangen, welche Formen der Selbstüberprüfung sich die Lernenden aneignen und nutzen können und in welcher Weise der Erfolg der Lernprozesse grundsätzlich überprüfbar ist (vgl. Bader 2001b, S. 37 f.).

Da das Lernfeldkonzept vorsieht, die Ausgestaltung der Rahmenlehrpläne in den Bereich der Schule zu verlegen, stehen die Lehrkräfte vor der Herausforderung diese Curriculumsarbeit zu bewältigen.

Aufgrund der fehlenden Erfahrungen der Lehrer bezüglich der Curriculumsarbeit, sind entsprechende Unterstützungen und Fortbildungsangebote notwendig. Es wird empfohlen, Bildungsgangkonferenzen zu etablieren und didaktische Jahresplanungen vorzunehmen (vgl. Landesinstitut 2001, S. 14 - 18). Der ‚Leitfaden zur Entwicklung von didaktischen Jahresplanungen‘ orientiert sich ebenfalls an der ‚Ablaufstruktur zum Konstruieren von Lernfeldern‘ Baders (vgl. oben, S. 32 - 35) und ist an die Bildungsgangkonferenz adressiert (vgl. Landesinstitut 2002a). Dass die Bildungsgangkonferenzen die selbe Ablaufstruktur anwenden sollen wie die Rahmenlehrplanausschüsse beruht auf der These Baders, dass die Entwickler der Lernsituationen die Entstehung und Bedeutung der Lernfelder und der ihnen zugrunde liegenden Handlungsfelder ebenso verstanden haben und gedanklich nachvollziehen können müssen. Erst wenn sie die Entwicklungssystematik der Handlungs- und Lernfelder durchdrungen haben, sieht Bader sie in der Lage, die Lernfelder durch angemessene Lernsituationen zu konkretisieren (vgl. Bader, 2004a, S. 25 f.).

Im Sinne der Qualitätssicherung sollte man sich bei Einführung des Lernfeldkonzepts als Unterstützung von versierten Curriculumsentwicklern begleiten und beraten lassen (vgl. Landesinstitut 2003b, S. 17). Ansprechpartner dafür sind die entsprechenden Landesinstitute (vgl. Beek/Binstadt 2002, S. 129).

#### 2.4.3 Didaktische Mikroebene

Die Problembeschreibungen im Bereich der didaktischen Mikroebene weisen in erster Linie auf die Schülerinnen hin. Es wurde eine Überforderung durch die Komplexität beschrieben, die vor allem bei lernschwachen Schülerinnen auftritt und die Folgen der langjährigen fachsystematischen Sozialisation (Stichwort: Konsumhaltung, tradierte

Rollenerwartung bzgl. der Lehrerrolle) in der allgemeinbildenden Schule (vgl. oben, S. 23 f. und 26).

Abhilfe schaffen könnte hier zunächst, die Schülerinnen durch Informationen angemessen auf das Lernfeldkonzept vorzubereiten, lernschwächere Schülerinnen adäquat methodisch zu unterstützen und grundsätzlich eine Binnendifferenzierung im Rahmen der Lernsituationen in Betracht zu ziehen (vgl. Staatsinstitut 2003, S. 52).

Zur Information der Schülerinnen ist eine Unterrichtseinheit entwickelt worden, die sowohl den ersten einführenden Kontakt mit Methoden handlungsorientierten Lernens herstellen und eine Begründung<sup>25</sup> für lernfeldorientierten Unterricht geben soll (vgl. Staatsinstitut o.J.b).

Die mangelnden Fähigkeiten der Lehrerinnen, ihr fachsystematisches Wissen in einen Handlungskontext einzubinden, lassen sich durch entsprechende Fortbildungen reduzieren. Darüber hinaus wird für eine bessere Lehrerinnenausbildung appelliert (vgl. Kremer/Sloane 2001, S. 26; Fischer/Gerds 2000, S. 97; BLBS 2000, S. 208).

Auf die didaktische Mikroebene wirkt sich ebenfalls der Problemkomplex der Prüfungen aus. Die Ursachen für diese Problematik liegen **außerhalb der didaktischen Ebenen** und sind bildungspolitischer Natur. Das Paradoxon zwischen der handlungsorientierten, fächerübergreifenden Ausbildung und der fachsystematisch ausgerichteten Abschlussprüfung lässt sich nur durch entsprechende Veränderungen der Prüfungsordnung auflösen (vgl. Dubs 2006, S. 192; Reetz/Seyd 2006, S. 250; Kremer/Sloane 2000b, S. 176 f.). Die Schulen sind mit ihren Gestaltungsmöglichkeiten auf der didaktischen Meso- und Mikroebene diesbezüglich machtlos.

---

<sup>25</sup> In der Modellversuchsinformation Nr. 8 wird der informative Teil nicht deutlich. Die beschriebene Unterrichtseinheit setzt sich zwar aus verschiedenen Handlungssequenzen zusammen und kann mit einem Erkundungsauftrag noch erweitert werden, aber die Frage, die im Titel: „Warum wir in der Berufsschule anders arbeiten!“ (Staatsinstitut o.J.b) enthalten ist, bleibt m. E. ebenso unbeantwortet wie die Erläuterung der veränderten Lehrerinnenrolle.

### 3 Übertragbarkeit der Instrumente auf die Pflegeausbildung

In diesem Kapitel werden die in Kapitel 2.4 vorgestellten Instrumente auf ihre Übertragbarkeit in die Pflegeausbildung überprüft. Dazu wird zum Teil auch auf die im Kapitel 4 aufgeführten Umsetzungsstrategien zurückgegriffen. Damit soll eine möglichst ‚pflegegerechte‘ Adaption gewährleistet werden. Die einzelnen Instrumente werden in gleicher Weise wie unter Kapitel 2.4 den entsprechenden didaktischen Ebenen zugeordnet.

#### 3.1 Instrumente auf Makroebene

Die Entwicklung von Rahmenlehrplänen im Dualen System ist ein sehr komplexes Verfahren<sup>26</sup>, welches nicht Gegenstand dieser Arbeit sein soll. Man kann aber zusammenfassend feststellen, dass der Rahmenlehrplanausschuss das Gremium ist, welches den Rahmenlehrplan entwirft.

In Bundesländern wie z. B. Hamburg ist es von Seiten der Ministerien nicht vorgesehen, die Gesundheits- und Krankenpflegeausbildung nach dem Lernfeldkonzept durchzuführen. Dementsprechend gibt es dafür weder Rahmenlehrpläne noch Rahmenlehrplanausschüsse. Wenn eine Gesundheits- und Krankenpflegeschule unter diesen Voraussetzungen das Lernfeldkonzept umsetzen möchten, bedeutet das, dass sie selbst den ‚Rahmenlehrplan‘ entwickeln müssen. Sie müssen also auch selbst den Rahmenlehrplanausschuss stellen.

#### **Instrumentensammlung „Arbeitshilfe für Rahmenlehrplanausschüsse“ (Müller/Zöllner 2001)**

Innerhalb der ‚Arbeitshilfe‘ werden verschiedene Instrumente empfohlen. Eine Empfehlung bezieht sich auf die *Orientierung an der Ablaufstruktur eines sozio-technischen Systems* (vgl. oben, S. 31 f.). Dieses System stellt im Kern einen Prozessablauf dar. Aber aufgrund der ihn umgebenden beeinflussenden Variablen erscheint er nicht

---

<sup>26</sup> Näheres hierzu findet sich bei KMK 2007, S. 24 - 34; Schwiedrzik/Winzler 2000; Becker/Spöttl 2006, S.199 f.; Hägele 2006, S. 193.

hinreichend selbsterklärend, um ihn gezielt für eine Anwendung in der Pflegeausbildung modifizieren und anwendbar machen zu können.

Baders ‚Ablaufstruktur zum Konstruieren von Lernfeldern‘ (vgl. oben, S. 32 - 35) kann nach entsprechender Anpassung an das Berufsfeld Pflege übernommen werden, wie Schewior-Popp bewiesen hat (vgl. unten, S. 51 - 54).

Die Liste mit Zielformulierungen (vgl. oben, S. 35) kann im Bedarfsfall als eine hilfreiche Orientierung bezüglich der Zielformulierungen, nach vorhergehender Anpassung an die Inhalte der Pflegeausbildung, herangezogen werden.

### **3.2 Instrumente auf Mesoebene**

#### **Bereich Schulorganisation:**

Die in 2.4.2 beschriebenen Empfehlungen und Maßnahmen gehören dem Bereich der Organisationsentwicklung an und sind dementsprechend unabhängig von der Art der Organisation auch auf Schulen anwendbar (vgl. oben, S. 35 - 38).

Hierbei sind jedoch einige Ergänzungen zu berücksichtigen.

Die beschriebene Organisationsentwicklung legt ihr Hauptaugenmerk auf die Schule als lernende Organisation und zielt damit nur indirekt auf Schulentwicklung ab. Die oben beschriebene Organisationsentwicklung weist einen betriebswirtschaftlichen, an Managementkonzepten orientierten, Blickwinkel auf.

Rolff attestiert den meisten aktuellen Schulentwicklungskonzepten eben diesen Blickwinkel und kritisiert daran, dass diese Sichtweise sehr eingegrenzt sei (vgl. Rolff 2007, S. 38). Was nach seiner Auffassung fehlt, ist ein systemumfassender Blick, der die verschiedenen Ansätze der Schulentwicklung mit einbezieht. Somit sind Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung drei Kategorien der Schulentwicklung, die sich interdependent beeinflussen und allein gestellt keine Schulentwicklung bewerkstelligen können (vgl. ebd., S. 29 - 31).

Mit anderen Worten sind die unter 2.4.2 empfohlene Erstellung eines Schulleitbildes, eines Qualitätshandbuchs und Aspekte der Personalentwicklung, wie z. B. Qualifizierung der Lehrkräfte und der Schulleitung durch themenbezogene Fortbildungen,

uneingeschränkt umsetzbar, sollten aber durch Maßnahmen der Unterrichtsentwicklung<sup>27</sup> ergänzt werden.

Ebenso sollte im Vorfeld berücksichtigt werden, dass die Implementierung des Lernfeldkonzepts nicht ohne Zeit- und Personalbedarf vonstatten geht. Im Rahmen der gegebenen Möglichkeiten sollten entsprechende Ressourcen zur Verfügung gestellt werden. Es hat sich insgesamt im Rahmen der vorgestellten Modellprojekte als vorteilhaft erwiesen, die Implementierung unter wissenschaftlicher Begleitung und in Form eines Projektes durchzuführen.

Die Einbindung des Lehrerkollegiums ist die wohl grundlegendste Voraussetzung zur Implementierung des Lernfeldkonzepts. Die oben beschriebene Typisierung der Lehrkräfte (vgl. oben, S. 26 - 29) erscheint ein probates Instrument zum gezielten Personaleinsatz zu sein. Wichtig in diesem Kontext ist die Benutzung als reflexives Einschätzungsinstrument für die Lehrkräfte und nicht als Bewertungsinstrument, mit dem die Schulleitung die Lehrkräfte bezüglich ihrer Motivation u. ä. beurteilt. Damit kann man die typenspezifischen Zuordnungen von Tätigkeitsbereichen durchführen (vgl. oben, S. 38). Zu beachten ist aber in diesem Zusammenhang auch die Interessenlage der entsprechenden Lehrkräfte. Aus motivationalen Gründen sollte die Auswahl des Arbeitsfeldes im Rahmen der Einführung des Lernfeldkonzepts in erster Linie auch die persönlichen Neigungen und Fähigkeiten berücksichtigen.

Die Idee Lehrkräften Betriebspraktika zu ermöglichen (vgl. oben, S. 37) ist ebenso umsetzbar, sollte jedoch in modifizierter Form durchgeführt werden (vgl. unten, S. 66).

Im Kontext einer verbesserten Lernortkooperation halten sie gemeinsame Fortbildungen unter Einbeziehung von Experten aus der Praxis für sinnvoll sowie die Möglichkeit für Lehrkräfte, Betriebspraktika in innovativen Unternehmen durchzuführen (Landesinstitut 2003b, S. 18 f.).

---

<sup>27</sup> Weiterführende Literatur zur Unterrichtsentwicklung beispielsweise: Horster, Leonhard/Rolff, Hans-Günter (2001); Altrichter, Herbert/Posch, Peter (2007); Bastian, Johannes (2007); Helmke, Andreas (2009).

### **Bereich Curriculumsentwicklung:**

Vor der Einführung des Lernfeldkonzepts sind die Curricula im Bereich des Dualen Systems von den entsprechenden Landesinstituten erstellt worden (vgl. Kremer/Sloane 2000a, S. 78). Deswegen wurden entsprechende Fortbildungen zur Curriculumsentwicklung für die Lehrkräfte als künftige Lehrplanentwickler empfohlen. Im Bereich der Gesundheits- und Krankenpflegeausbildung hat es vor der Einführung des Lernfeldkonzepts keine vorgegebenen Curricula gegeben. Es wurden von Seiten des Gesetzgebers lediglich Unterrichtsfächer mit entsprechenden Mindeststundenzahlen vorgeschrieben. Von daher ist davon auszugehen, dass die Lehrkräfte in der Gesundheits- und Krankenpflegeausbildung schon Erfahrungen und Vorkenntnisse mit der Curriculumsentwicklung oder zumindest mit Curriculumsrevisionen erworben haben. Dies sollte man selbstkritisch bewerten und ggf. diesbezügliche Fortbildungen bzw. Inanspruchnahme von Unterstützung in Erwägung ziehen.

Die empfohlene Gründung von Bildungsgangkonferenzen ist auch für eine Gesundheits- und Krankenpflegeschule bedeutsam. Ziel ist es hierbei nicht, die Lehrkräfte zusammenzufassen, die in der Gesundheits- und Krankenpflege ausbilden. Diese Aufgabe obliegt ohnehin dem gesamten Lehrkörper. Vielmehr zu beachten ist die Zusammenstellung der Bildungsgangkonferenz, die sich, wie oben beschrieben, aus den Lehrkräften und den praktischen Ausbildern und den Vertretern der Auszubildenden zusammensetzt (vgl. oben, S. 30 f. [Fußnote 20]).

### **3.3 Instrumente auf Mikroebene**

Die Probleme der Mikroebene bezogen sich in erster Linie auf die Schülerinnen. In Bezug auf ihre langjährige fachsystematische Sozialisation und die daraus resultierende Haltung gegenüber dem lernfeldorientierten Unterricht ist empfohlen worden, die Schülerinnen über den Sinn und das Ziel dieser Art des Unterrichtens zu informieren. Dieser Schritt ist absolut unabdingbar. Jedoch sollte beachtet werden, dass auch ein entsprechender Informationsgehalt gegeben ist (vgl. oben, S. 41 [Fußnote 25]).

Ergänzend kann beispielsweise auf die Beurteilungsbögen – nicht nur der Schülerinnen, sondern auch der Mitarbeiterinnen – in der Praxis zurückgegriffen werden. Dort findet man i. d. R. neben der Beurteilung der Fachwissens (Fachkompetenz) zahlreiche andere



Kriterien, die bewertet werden und auf andere Kompetenzdimensionen hinweisen. Exemplarisch genannt seien:

- Umgang mit Patienten und Angehörigen
- Verhalten gegenüber Vorgesetzten, Mitarbeitern und Untergebenen
- Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit etc.

So hat man einen Ansatzpunkt, um den Schülerinnen deutlich zu machen, dass es während und auch nach der Ausbildung nicht ausschließlich um den reinen Wissenserwerb geht, sondern um viele Kompetenzen, deren Erwerb sie in der Ausbildung beginnen.

Im Zuge der komplexeren Anforderungen an die Schülerinnen durch den fächerübergreifenden Unterricht ist die Heterogenität innerhalb der Lerngruppe deutlicher zu Tage getreten, wodurch die Binnendifferenzierung als optionale Reaktion auf dieses Ereignis angeregt wurde. Diese Anregung sollte ebenfalls aufgegriffen werden. Unabhängig von der ‚Komplexität fächerübergreifender Unterrichte‘ ist Heterogenität innerhalb von Lerngruppen kein Sonderfall, wie man bei einem Blick in die allgemeindidaktische Literatur leicht feststellen kann. Bezüglich der Umsetzungsmöglichkeiten und Strategien soll auf Bönsch (2004) verwiesen sein, der eine sehr umfassende Darstellung verschiedener Wege der Binnendifferenzierung verfasst hat.

Die zum Zwecke der Schülerinneninformation entwickelte „Modellversuchsinformation Nr. 8. Warum wir in der Berufsschule anders arbeiten!“ (Staatsinstitut o.J.b, S. 1) weist vier verschiedene Methoden aus. Zwei davon, die „Einzelarbeit“ und die „Gruppenarbeit“ (ebd., S. 5), sind jedoch im engeren Sinne keine Methoden, sondern Sozialformen (vgl. Meyer 1987, S. 136 - 143).

Daher sei hier auf Bonz und Arnold verwiesen. Beide haben eine Übersicht möglicher Methoden handlungsorientierten Lernens in der Berufsbildung zusammengestellt<sup>28</sup> (vgl. Arnold 2006, S. 355 - 362; Bonz 2006, S. 328 - 341).

---

<sup>28</sup> Ergänzend hierzu sei noch auf die Skillslab-Methode hingewiesen. Weiterführend dazu bspw. Muijsers, Patrick (1997).

## 4 Die Lernfeldorientierung in der Pflegeausbildung

Zunächst werden in diesem Kapitel die Ausführungen der KMK zum Lernfeldkonzept aus Kapitel 1 mit den Aussagen des Krankenpflegegesetzes und der Krankenpflegeausbildungs- und Prüfungsverordnung verglichen und auf Übereinstimmungen und Abweichungen hin überprüft. Nur wenn eine hinreichende Kompatibilität zwischen den Zielen des Lernfeldkonzepts und den Zielen des Krankenpflegegesetzes resp. der Krankenpflegeausbildungs- und Prüfungsverordnung besteht, sind die grundlegenden Voraussetzungen für eine Umsetzung des Lernfeldkonzepts in der Pflegeausbildung gegeben.

### 4.1 Vergleich der Handreichung der KMK mit dem Krankenpflegegesetz und der Krankenpflegeausbildungs- und Prüfungsverordnung

Im Bereich der Gesundheits- und Krankenpflegeausbildung bzw. Gesundheits- und Kinderkrankenpflegeausbildung kommen das Krankenpflegegesetz (KrPflG) und die Krankenpflegeausbildungs- und Prüfungsverordnung (KrPflAPrV) zur Anwendung. Auch wenn das KrPflG und die KrPflAPrV 2003 verabschiedet wurden – also sieben Jahre nach der Erstveröffentlichung der Handreichungen der KMK – nehmen sie keinen expliziten Bezug zu den Handreichungen der KMK. Implizit lassen sich jedoch deutliche Ähnlichkeiten oder gar Übereinstimmungen finden, denen nur wenige Unterschiede gegenüberstehen.

Die erste **Ähnlichkeit** findet man in § 3 des KrPflG:

„Die Ausbildung (...) soll (...) fachliche, personale, soziale und methodische Kompetenzen (...) vermitteln“ (§ 3 (1) KrpflG).

Es wird deutlich, dass, vergleichbar mit der Handreichung der KMK, das KrPflG einen Kompetenzerwerb als Ausbildungsziel anstrebt. Wenn auch die Handlungskompetenz im KrPflG nicht explizit ausgewiesen ist, so ergibt sie sich, wenn man dem Aufbau der

Handlungskompetenz in der Handreichung der KMK folgt, durch die Summation der Dimensionen<sup>29</sup> Fachkompetenz, Personal/Humankompetenz und Sozialkompetenz.

Die methodische Kompetenz, die im KrPflG auf gleicher Ebene angesiedelt ist wie die Fach-, Personal- und Sozialkompetenz, beinhaltet aus pflegedidaktischer Sicht die hier nicht ausgewiesene Lernkompetenz als Subkategorie (vgl. Oelke 1998, S. 45).

Ähnliches gilt für die in der Handreichung der KMK aufgeführte kommunikative Kompetenz.

Aus pflegedidaktischer Perspektive sind Sozialkompetenz und kommunikative Kompetenz nicht voneinander zu trennen (vgl. ebd., S. 45), da kommunikative Akte immer mit sozialen Interaktionsprozessen einhergehen (vgl. Wittneben 2003, S. 242) und die Entwicklung der sozialen Handlungsfähigkeit – und damit der Sozialkompetenz – in einem Abhängigkeitsverhältnis zur sprachlich-kommunikativen Kompetenzentwicklung verläuft (vgl. ebd. S. 249).

Eine weitere Vergleichbarkeit liegt in der Betitelung der Themenbereiche. Sie bringen nicht nur die „berufliche Handlungskompetenz zum Ausdruck“ (Oelke 2004, S. 17), sondern erfüllen auch die Anforderung an die Bezeichnung von Lernfeldern, wie es die Handreichung der KMK vorsieht (vgl. oben, S. 7). Ebenso findet sich implizit ein deutliches Votum für handlungsorientierten Unterricht:

„Im Unterricht muss den (...) Schülern ausreichende Möglichkeit gegeben werden, die (...) praktischen Fähigkeiten und Fertigkeiten zu entwickeln und einzuüben“ (§ 1 (2) KrPflAPrV).

In der KrPflAPrV werden – im Gegensatz zur Handreichung der KMK – vier fachliche Wissensgrundlagen benannt, denen Stundenvorgaben zugeordnet worden sind:

1. Pflege- und Gesundheitswissenschaften
2. Naturwissenschaften und Medizin
3. Geistes- und Sozialwissenschaften
4. Recht, Politik und Wirtschaft

Die Wissensgrundlagen liegen quasi quer zu den Themenbereichen und müssen diesen zugeordnet werden. Dabei ist zu beachten, dass innerhalb eines Themenbereiches

---

<sup>29</sup> Um die Wortwahl der Handreichung der KMK weiter zu verwenden.

verschiedene Wissensgrundlagen vermittelt werden (vgl. Anlage 1 (zu § 1 (1)) KrPflAPrV; vgl. Oelke 2004, S. 17).

Dieser *vordergründige Unterschied* zwischen dem Lernfeldkonzept der KMK und der KrPflAPrV lässt sich jedoch auch anders deuten.

In Anlehnung an Reetz und Seyd können Curricula durch die drei Prinzipien Wissenschafts-, Situations- und Persönlichkeitsprinzip strukturiert werden (vgl. Reetz/Seyd 2006, S. 228). Ein im Sinne des Wissenschaftsprinzips strukturiertes Curriculum folgt einer Fachsystematik (vgl. ebd., S. 247). Demzufolge entsprechen die hier beschriebenen fachlichen Wissensgrundlagen den jeweiligen Bezugswissenschaften bzw. Unterrichtsfächern. Da sie den Themenbereichen untergeordnet sind, ist das Wissenschaftsprinzip (im Sinne der Fachsystematik) nicht mehr das dominierende Strukturierungsprinzip des Curriculums.

Dadurch weist die KrPflAPrV implizit ebenso eine Abkehr vom fächerstrukturierten Unterricht als dominierendes Strukturierungsprinzip auf. Somit wird sie durchaus vergleichbar mit dem Lernfeldkonzept der KMK, dem der Perspektivwechsel vom fachsystematischen zum handlungssystematischen Unterricht ebenfalls immanent ist (vgl. KMK 2007, S. 17).

Die **Unterschiede** zwischen dem Lernfeldkonzept und dem KrPflG resp. der KrPflAPrV fallen demgegenüber deutlich geringer aus.

Gegenüber der Handreichung der KMK fehlen dem KrPflG bzw. der KrPflAPrV der explizit beschriebene Bildungsauftrag und konkrete Inhalte und Zeitrichtwerte für die Themenbereiche. Es werden lediglich „Teillernziele“ (Oelke 2004, S. 17) ausgewiesen. Ebenso sind keine didaktischen Grundsätze explizit formuliert.

Im Gegensatz zur Handreichung der KMK trägt in der Gesundheits- und Krankenpflegeausbildung die Schule die Gesamtverantwortung für die Ausbildung. Dies umfasst explizit die Organisation und Koordination des theoretischen und praktischen Unterrichts sowie der praktischen Ausbildung (vgl. § 4 (5) KrPflG). In der Handreichung der KMK wird die Verantwortung für die Ausbildung zu gleichen Teilen auf Berufsschule und Betriebe verteilt (vgl. oben, S. 4).

Ein weiterer Unterschied bezieht sich auf die mündliche und schriftliche Prüfung. Die KrPflAPrV hat den genannten Prüfungsformen explizit Themenbereiche zugeordnet.

Diese Zuordnung findet sich nicht in den Handreichungen der KMK (vgl. §§ 13 - 18 KrPflAPrV; Oelke 2004, S. 17).

**Zusammenfassend** kann festgestellt werden, dass die Ziele und Wege des Lernfeldkonzepts durchaus mit den Bestimmungen zur Gesundheits- und Krankenpflegeausbildung im KrPflG bzw. in der KrPflAPrV vergleichbare Intentionen aufweisen.

Sowohl der fehlende explizite Bildungsauftrag in der Gesundheits- und Krankenpflegeausbildung als auch die bei der Schule liegende Gesamtverantwortung der Ausbildung scheinen eine Umsetzung des Lernfeldkonzepts nicht zu erschweren. Als ebenso erleichternd erscheinen die Prüfungsbestimmungen der KrPflAPrV. Die Vorgaben verhindern in keiner Weise, kompetenzorientierte Prüfungen zu konzipieren und durchzuführen, was der Intention des Lernfeldansatzes entgegenkommt (vgl. § 13 - 18 KrPflAPrV).

Die fehlenden Inhalte und Zeitrichtwerte stellen in diesem Sinne auch keine unüberwindbare Hürde dar, da sie bei nicht bestehenden Rahmenlehrplänen ohnehin erarbeitet werden müssen.

Die wenigen Unterschiede zwischen dem Lernfeldkonzept und den Bestimmungen zur Gesundheits- und Krankenpflegeausbildung erscheinen weder als unüberbrückbar noch lassen sich Inkompatibilitäten feststellen. Eine Umsetzung des Lernfeldkonzepts ist also unter Beachtung der rechtlichen Vorgaben des KrPflG und der KrPflAPrV möglich.

## **4.2 Beispiele für die Umsetzung des Lernfeldansatzes in der pflegedidaktischen Literatur**

Dem Lernfeldansatz wird seit Beginn dieses Jahrhunderts in der pflegedidaktischen Literatur ebenfalls zunehmende Beachtung geschenkt. Noch bevor das derzeit aktuelle Krankenpflegegesetz in Kraft getreten ist, sind schon die ersten Veröffentlichungen zu Umsetzungsmöglichkeiten des Lernfeldkonzepts im Bereich der Pflegeausbildung<sup>30</sup> erschienen.

---

<sup>30</sup> Da diese Veröffentlichungen vor Inkrafttreten des Altenpflege- und des Krankenpflegegesetzes erschienen und einen klaren Bezug zur berufsschulischen Ausbildung aufweisen, ist zu vermuten, dass sie sich in erster Linie auf die berufsschulische Altenpflegeausbildung vor 2003 bezogen haben.

Im weiteren Verlauf dieses Abschnitts werden zwei unterschiedliche Ansätze vorgestellt. Die Ansätze unterscheiden sich sowohl in ihrer Entwicklungsstrategie als auch in ihrer Vorgehensweise zur Ermittlung von beruflichen Handlungsfeldern und bieten so eine Vergleichsmöglichkeit der Umsetzungsvarianten des Lernfeldkonzepts in der Gesundheits- und Krankenpflegeausbildung. Der Ansatz von Schewior-Popp orientiert sich an den Themenbereichen der KrPflAPrV und steht stellvertretend für andere bereits eingeführte Rahmenlehrpläne (vgl. Schewior-Popp 2005; Bayerisches Staatsministerium 2005; Niedersächsisches Kultusministerium 2006). Der Ansatz von Darmann basiert auf empirischen Ermittlungen von Handlungssituationen, die in Lernsituationen transformiert werden (vgl. Darmann 2005). Diese Vorgehensweise wird auch von Greb, Walter und Wittneben/Windfelder/Walkling-Stehmann favorisiert (vgl. Greb 2005; Walter 2006; Wittneben/Windfelder/Walkling-Stehmann 2007).

#### 4.2.1 Der Ansatz von Schewior-Popp

Schewior-Popp identifiziert die Leitbegriffe der Kompetenz-, Handlungs- und Lernfeldorientierung<sup>31</sup> als Subkonzepte, die zusammengefasst das Lernfeldkonzept der KMK ergeben (vgl. Schewior-Popp 2005, S. 3).

In enger Anlehnung an der Handreichung der KMK von 2000 sieht sie im *Kompetenzerwerb* die Voraussetzung für die Qualifikation des Lernenden. Da jedoch die Kompetenzdefinition der KMK sowohl die Einflussfaktoren der Kompetenzentwicklung als auch die Performanz – also die praktische Anwendung von Kompetenz außer Acht lassen – orientiert sie sich an der lernpsychologischen Kompetenzdefinition von Weinert, die sie in der Tradition der Expertiseforschung sieht (vgl. ebd., S. 5).

Die Kompetenzdefinition Weinerts versteht Schewior-Popp, nicht zuletzt aufgrund der übereinstimmenden Auffassung in der Expertise „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“ (BMBF 2007), als Definitionsstandard des Kompetenzbegriffs.

Kompetenzen werden dort definiert als

„... die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit

---

<sup>31</sup> Die beschriebene Lernfeldorientierung erweist sich als selbstreferenzielle Aussage, die einer Tautologie gleichkommt. Das Konzept der Fächerintegration findet hingegen keine Erwähnung.

verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (BMBF 2007, S. 72).

Aufgrund der Dominanz der kognitiven Kompetenz – die jedoch die personale und Sozialkompetenz nicht kategorisch ausschließt – innerhalb dieser Definition sind Kompetenzen nur domänenspezifisch zu erwerben. Erst diese fachspezifischen Kompetenzen bieten eine Grundlage für weiteren fächerübergreifenden Kompetenzerwerb (vgl. ebd., S. 75; vgl. Schewior-Popp 2005, S. 5).

Daraus resultiert, dass handlungsbezogene und fachbezogene Kompetenzen sich nicht gegenseitig ausschließen, sondern vielmehr ergänzen müssen (vgl. ebd., S. 5).

Zum Begriff der *Handlungsorientierung* bezieht die Autorin eine eng an der Handreichung der KMK angelehnte Stellung. Sie sieht aufgrund der Ausführungen der KMK eine enge Verbindung zwischen der beruflichen Bildung und dem Arbeitsprozesswissen, welches sie in Bezug auf Rauner als „... eine systematische Verknüpfung theoretischen Wissens und praktischer Erfahrung“ (ebd., S. 6) beschreibt.

In Bezug auf die Lernfeldorientierung sieht sie sich ganz auf der Linie Baders. Die von ihr erstellte ‚Checkliste‘ zur Entwicklung von Lernsituationen entspricht inhaltlich Baders ‚Ablaufstruktur zum Konstruieren von Lernfeldern und zum Entwickeln von Lernsituationen‘ (vgl. ebd., S. 7 - 9; dazu Bader 2004a, S. 26 - 36).

Aufgrund dieser Überlegungen präferiert Schewior-Popp eine Curriculumsentwicklung in Anlehnung an den qualifikatorischen Curriculumsansatz nach Robinsohn, dem die Ablaufstruktur von Bader nicht unähnlich ist (vgl. Schewior-Popp 2005, S. 12 f.). Als Curriculumsprinzip favorisiert sie gerade im Hinblick auf die Handlungsorientierung ein Spiralcurriculum mit einem „gewisse(n) Grad an Offenheit“ (ebd., S. 14).

Anhand der Nähe zur Expertise-Forschung plädiert Schewior-Popp innerhalb des Spiralcurriculums für eine stufenweise Kompetenzentwicklung in Schule und Praxis. Dabei orientiert sie sich an Untersuchungen von Rauner. Dieser differenziert die Kompetenzentwicklung in vier aufeinander folgende Stufen, die in augenfälliger Weise mit dem Stufenmodell von Dreyfus und Dreyfus, welches Benner auf die Pflegekompetenz angewendet hat, korrelieren (vgl. ebd., S. 16 - 18; Rauner 2004, S. 6; Benner 1994, S. 35 - 57; Dreyfus/Dreyfus 1980, S. 7 - 15).

Die bisher aufgeführten theoretischen Grundlagen dienen als Basis zur Erstellung eines Rahmenlehrplanes, der vom Ministerium für Arbeit, Soziales, Familie und Gesundheit des Bundeslandes Rheinland-Pfalz in Auftrag gegeben worden ist. Schewior-Popp fungierte als Leiterin der Lehrplankommission, die den Lehrplan erstellt hat (vgl. Ministerium 2005, S. II).

Bei Betrachtung des Lehrplans wird deutlich, dass die Themenbereiche der KrPflAprV und die Lernfelder beinahe identisch sind. Die Themenbereiche eins und zwei ergeben gemeinsam das Lernfeld eins, welches dann jedoch wieder in Teillernfelder analog zu den Themenbereichen unterteilt wird. Als Grund dafür wird bei Lernfeld eins genannt, eine Trennung von zusammenhängenden Pflegehandlungen zu vermeiden. Die erneute Teilung in Teillernfelder wird mit einer „... vom Gesetzgeber intendierte(n) analytische(n) und systematische(n) Perspektive pflegerischen Handelns ...“ (ebd., S. XVIII) begründet.

Der Themenbereich drei findet sich ebenfalls in einem Lernfeld wieder, das in zwei Teillernfelder untergliedert ist. Demgegenüber werden die Themenbereiche zehn und elf in einem Lernfeld zusammengefasst (vgl. Schewior-Popp 2005, S. 23).

Als eine weitere Systematisierungsebene werden Module eingebaut. Sie teilen wiederum Lernfelder resp. Teillernfelder weiter auf. Dies ist nach Schewior-Popp notwendig, um den Kompetenzentwicklungsprozess adäquat berücksichtigen zu können. Diese Module sind so angelegt, dass sie einzelne Lernsituationen in einen thematisch sinnvollen Bezug zueinander bringen (vgl. ebd., S. 22).

Der Modulbegriff wird durch eine rheinland-pfälzische Fachschulordnung definiert, die der Beschreibung einer Lernsituation in der Handreichung der KMK ähnelt (vgl. Ministerium 2005, S. XVII; dazu KMK 2007, S. 18). Der Umfang der Module kann sich über ein gesamtes Lernfeld erstrecken, nur einen Teil eines Lernfeldes abdecken oder sich auf mehrere Lernfelder beziehen (vgl. Ministerium 2005, S. XVII).

Es wird deutlich, dass im rheinland-pfälzischen Rahmenlehrplan Lernsituationen als Unterrichtseinheiten bzw. Unterrichtsstunden verstanden<sup>32</sup> werden, weswegen die Beschreibung von Lernsituationen einer Unterrichtsplanung entspricht (vgl. Schewior-

---

<sup>32</sup> Dieses Verständnis einer Lernsituation weicht von der Auffassung der KMK (und auch anderer Autorinnen) ab. Wenn die begriffliche Auslegung Schewior-Popps zuträfe, würde dies, in Anlehnung an die gesetzlich definierte Stundenzahl der theoretischen Ausbildung, die Erarbeitung von 2100 Lernsituationen in der Gesundheits- und Krankenpflege bedeuten. Dies ist offensichtlich ein unrealistischer Wert.



Popp 2005, S. 47 - 163). Ungeklärt bleibt, warum die Module<sup>33</sup> mit Zeitrichtwerten, Lernzielen und Inhalten versehen werden, wogegen die Lernfelder diesbezüglich den Vorgaben der KMK nicht entsprechen (vgl. Ministerium 2005, S. 34 - 138).

#### 4.2.2 Der Ansatz von Darmann

Die Konstruktion einer Lernsituation erfolgt bei Darmann auf Grundlage so genannter pflegeberuflicher Schlüsselprobleme. Sie versteht darunter

„... typische und zentrale Probleme des Berufsfeldes, anhand derer sich allgemeine Strukturen, Widersprüche, Gesetzmäßigkeiten und Zusammenhänge des Berufs aufzeigen und aneignen lassen und die multiple Sichtweisen und Handlungsoptionen ermöglichen“ (Darmann 2005, S. 329).

Die Entdeckung der Schlüsselprobleme erfolgt empirisch anhand von Narrativa. Auf diesem Wege soll sichergestellt sein, dass nicht von Lehrkräften vermutete Handlungsanforderungen, sondern reale Anforderungen für die didaktische Weiterbearbeitung zur Verfügung stehen. Mit Mitteln der qualitativen Sozialforschung werden aus Berichten von beruflich Pflegenden Daten erhoben. Die Berichte speisen sich aus beruflichen Situationen, die die Befragten selbst erlebt haben und die einen nachhaltigen negativen Eindruck bei ihnen hinterließen. Zur Befragung werden Lehrkräfte, Praxisanleiter und Schüler herangezogen. Die Auswertung der gesammelten Narrativa erfolgt durch einen Prozess des Systematisierens und Ordnen, aus dem Situationen extrahiert werden, die als typisch – im Sinne von paradigmatisch – eingestuft werden und die zentrale Strukturen, Konflikte und Widersprüche aufweisen. In dieser Phase werden bereits didaktische Wertentscheidungen mit eingedacht (vgl. ebd., S. 333).

Im nächsten Schritt werden die schlüsselproblemlastigen Narrativa einer pflegedidaktischen Reflexion unterzogen. Darmann benutzt dazu eine von ihr selbst entwickelte „pflegedidaktische Heuristik zur Bestimmung von bildungsermöglichenden Inhalten“ (ebd., S. 331). Ziel dieser Heuristik ist es, Bildungsziele und Kompetenzen zu ermitteln,

---

<sup>33</sup> Dies ist als Indiz zu deuten, dass die von Schewior-Popp genutzten Module den Lernsituationen der Handreichung der KMK entsprechen. Unter diesem Aspekt wird noch eine weitere Abweichung von der Handreichung der KMK deutlich. Nach der Auffassung Schewior-Popps kann ein Modul auch lernfeldübergreifend angelegt sein (vgl. oben, S. 53). Dies widerspricht dem Lernfeldkonzept, in dem Lernfelder in sich abgeschlossene Themeneinheiten bilden (vgl. oben, S. 7; Buschfeld 2003, S. 10).

die sich anhand der geschilderten Situation angeeignet werden können (vgl. Darmann 2005, S. 333).

Dazu wird eine didaktische Matrix angelegt, die zu einem Strukturgitter führt, das dem von Blankertz ähnelt. Die Autorin weist in einer Fußnote aus, dass dies jedoch nicht ihre theoretische Ausgangsposition<sup>34</sup> war, aus der heraus sich die didaktische Matrix entwickelt hat (vgl. ebd., S. 332 [Fußnote 9]).

Die Matrix enthält in der Horizontalen drei Zieldimensionen, die den Habermas'schen Erkenntnisinteressen entsprechen.

Die erste Ebene ist die Ebene des technischen Erkenntnisinteresses. Hier sollen möglichst wissenschaftsbasiert Kenntnisse erworben werden, die dem Bereich der Fachkompetenz<sup>35</sup> zuzuordnen sind. Die zweite Dimension führt zur Klärung von praktischen Erkenntnisinteressen. Diese zielen auf den Bereich der Sozialkompetenz hin. Die als emanzipatorisches Erkenntnisinteresse bezeichnete dritte Ebene dient in erster Linie der Entwicklung von Humankompetenz (vgl. ebd., S. 331 f.).

Von den drei Zieldimensionen ausgehend kann die zu analysierende Situation der Pflegepraxis nun anhand von drei Fragen auf ihre Bildungshaltigkeit analysiert werden.

- „1. Welches wissenschaftsbasiertes Regelwissen können sich Schüler anhand dieser Situation aneignen?
2. Welche Perspektiven und Deutungen können Schüler anhand dieser Situation rekonstruieren?
3. Welche gesellschaftlichen Widersprüche können Schüler anhand dieser Situation aufdecken?“ (ebd., S. 332).

Um unterschiedliche Perspektiven beleuchten zu können, werden die drei beschriebenen horizontalen Zieldimensionen von den drei senkrecht verlaufenden Perspektiven der Beteiligten gekreuzt. Die beschriebenen Fragen werden aus der Perspektive der Pflegenden, der Patienten bzw. ihrer Angehörigen und der Institution – also bspw. das

---

<sup>34</sup> Dies unterscheidet u. a. den Ansatz von Darmann zu dem von Greb. Greb ist im Gegensatz zu Darmann vom Blankertz'schen Strukturgitter ausgegangen. Auch ihr Ziel ist die Aufdeckung von Widersprüchen. Dies scheint m. E. jedoch eher auf eine fachwissenschaftliche theoretische Ebene bezogen zu sein (vgl. dazu Greb 2005, 45 - 92). Darmann hingegen verbindet mit der Aufdeckung von Widersprüchen, daraus eine praktische Handlungsperspektive abzuleiten.

<sup>35</sup> Die Zuordnung der Kompetenzdimensionen ist im Hinblick auf die in der Handreichung der KMK benutzten Begriffe durchgeführt worden, um die ‚Schnittstellen‘ zum Lernfeldkonzept deutlicher zu machen.

Krankenhaus – resp. des Gesundheitssystems gestellt. In einer vierten Spalte wird dann der Versuch unternommen, die Ergebnisse der drei Perspektiven innerhalb der jeweiligen Zieldimension zusammenzufassen, welche der pflegerischen Handlung entspricht (vgl. Darmann 2005, S. 332 f.).

Anhand der bisher durchgeführten didaktischen Analyse wird die Komplexität der entsprechenden Situation deutlich. Nun ist es möglich, mittels der aufgefundenen Inhalte Lernschwerpunkte zu setzen. Dazu können einzelne Inhalte zu so genannten Sinneinheiten zusammengefasst werden, die dann Inhalt von entsprechenden Unterrichtssequenzen darstellen (vgl. ebd., S. 333). Diesen Unterrichtssequenzen sollte eine Einstiegssequenz vorausgehen und zur Ergebnissicherung eine Unterrichtssequenz folgen. Unterrichtssequenzen werden hier nicht als Teil einer Unterrichtsstunde verstanden, sondern bilden vielmehr selbst eine oder mehrere Unterrichtsstunden. Somit ist hier mit einer Lernsituation eine Summation mehrerer Unterrichtsstunden gemeint (vgl. ebd., S. 334 f.).

#### 4.2.3 Vergleichende Zusammenfassung

Anhand der gezeigten Beispiele werden die unterschiedlichen Herangehensweisen deutlich.

Schewior-Popp wandelt aufgrund einer „begriffliche(n) Nähe von Themenbereichen und Lernfeldern“ (Schewior-Popp 2005, S. 22) die Themenbereiche der KrPflAPrV in Lernfelder um. In diesem Kontext stellt sich die Frage, ob die zugrunde liegenden Handlungsfelder nach der beschriebenen Ablaufstruktur Baders gesucht und identifiziert wurden. Nahe liegender erscheint, dass im Sinne einer Re-Interpretation aus den bestehenden Themenbereichen/Lernfeldern auf die ursächlichen Handlungsfelder zurückgeschlossen worden ist. Diese Option ist durchaus anwendbar. Baders Forderung an die Bildungsgangkonferenz besagt auch, dass diese ein Lernfeld „gedanklich rekonstruieren“ (Bader 2004a, S. 26; Hervorhebung d. d. Verf.) können muss. Des Weiteren wird eingeräumt, dass das Auffinden von Handlungsfeldern sich nicht streng logisch aus einem Modell ableiten ließe, sondern vielmehr ein kreativer und erfahrungsgeleiteter Prozess sei (vgl. Schäfer/Bader 2000, S. 157).

Die damit einhergehende Gefahr ist jedoch, dass durch die Re-Interpretation nicht die ursprünglich planerisch mitgedachten Anforderungssituationen des Handlungsfelds

erfasst werden und damit der Lernfeldansatz der KMK<sup>36</sup> „auf den Kopf gestellt (wird)“ (Hansis 2000, S. 123). Hansis ist der Auffassung, dass sich zur Entwicklung von Lernsituationen aus Lernfeldern die Lernsituationen an entsprechenden Handlungssituationen orientieren müssen, die wiederum durch entsprechende reale Handlungsfelder strukturiert sind (vgl. ebd., S. 123).

Der Orientierung an Handlungssituationen wird durch Darmanns Vorgehensweise erfüllt. Hier fehlt jedoch der Bezug zu den Handlungsfeldern. Darmanns geäußerte Auffassung ist,

„dass ein Lernfeld (nicht) ausschließlich aus handlungs- bzw. situationsorientierten Unterrichtseinheiten bestehen muss“ (Darmann 2005, S. 329),

weswegen sie auch Lernsituationen als ‚Inseln<sup>37</sup>‘ versteht.

Gegenüber der Lernfeldimplementierung in den Modellversuchen NELE und SELUBA berücksichtigen Schewior-Popp und Darmann verschiedene Erkenntnisse aus der Berufs- bzw. Qualifikationsforschung sowie der Expertise-Forschung (vgl. Schewior-Popp 2005, S. 16 f.; Darmann 2005, S. 331).

Während bei Darmann aufgrund der Narrativa das implizite Wissen der Befragten sowie deren hermeneutische Kompetenz erfasst werden, orientiert sich Schewior-Popp an einem Stufenschema Rauners zum systematischen Kompetenzerwerb<sup>38</sup> (vgl. Schewior-Popp 2005, S. 16 f.).

Beiden gemein, und das ist bedeutsam, ist die Zusammenarbeit mit Experten aus dem praktischen Bereich der Pflege.

---

<sup>36</sup> Im vorliegenden Fall werden die planerischen Intensionen der Autorinnen der Themenbereiche eventuell nicht treffsicher erfasst.

<sup>37</sup> Die genutzte Metapher der Insel führt zu folgenden Implikationen. Eine Insel stellt eine kleinere Landmasse dar, die von einer größeren Wassermasse umgeben ist. Das bedeutet für die Systematisierung des Unterrichts, dass der Anteil des handlungssystematischen Unterrichts (Insel) kleiner ist als der des fachsystematischen Unterrichts (Gewässer). Derzeit ist noch unklar, ob aus Darmanns Inseln später Inselketten, Atolle oder gar Kontinente erwachsen sollen, wobei man erst bei letzterem von einer Umkehrung des Landmasse/Wassermasse-Verhältnisses sprechen kann, welches der Intention des Lernfeldkonzepts entspricht.

<sup>38</sup> Hierbei erscheint jedoch die Stufung für eine Erstausbildung als etwas optimistisch geraten. Die vierte Entwicklungsstufe „Erfahrungsbasiertes, fachsystematisches Vertiefungswissen“ (Schewior-Popp 2005, S. 16) ist die Entwicklungsstufe vom ‚Gewandten‘ zum ‚Experten‘ (vgl. Rauner 2004, S. 6). Ob es Schülern gelingen mag, sich innerhalb der Erstausbildung vom Novizen zum Experten zu entwickeln, ist unter Rückgriff auf die Erfahrungen Benners in Zweifel zu ziehen (vgl. Benner 1994, S. 45).

### 4.3 Weitere Rezeptionen aus der pflegedidaktischen Literatur

Zur Umsetzung des Lernfeldkonzepts in der Pflegeausbildung gibt es eine Vielzahl von Publikationen, die sich im Rahmen dieser Arbeit jedoch nicht gänzlich beschreiben lassen. In diesem Abschnitt werden lediglich ergänzende Aussagen und Stellungnahmen zusammenfassend dargestellt, die bei Fragen der Umsetzung bedeutsam werden können und die teilweise divergierenden Standpunkte deutlich machen. Ebenso wird auf ein ‚Transferproblem‘ hingewiesen, das sich aus der Übertragung eines berufs- und wirtschaftspädagogischen Konzepts in die Pflegepädagogik ergeben kann.

#### Das Transferproblem

In einer frühen Phase wurde von Muster-Wäbs und Schneider ein Modell zur Umsetzung des Lernfeldkonzepts entwickelt (vgl. Muster-Wäbs/Schneider 1999) und der Versuch unternommen, das Lernfeldkonzept anhand dieses Modells in die Pflegeausbildung zu transferieren (vgl. Muster-Wäbs/Schneider 2001a und 2001b). Dieser Transferansatz basiert im Kern auf einem Instrument, das Handlungsprozessanalyse genannt wird (vgl. Muster-Wäbs/Schneider 2001b, S. 21). Ein weiteres Merkmal ist eine ausgeprägte Orientierung an den so genannten Geschäftsprozessen (vgl. Muster-Wäbs/Schneider 2001a, S. 10).

Die Handlungsprozessanalyse basiert auf der kognitionspsychologischen Didaktik von Aebli und der Handlungsregulationstheorie von Hacker und Volpert (vgl. Muster-Wäbs/Schneider 2001b, S. 21). Lisop kritisiert an einem unreflektierten Einsatz dieses handlungstheoretischen Ansatzes, dass dieser Gefahr läuft, sich auf eine pragmatische Funktionalität zu verkürzen (vgl. Lisop 1999, S. 37 - 39). Walter weist mit Bezug zu Darmann/Wittneben und Ertl-Schmuck darauf hin, dass eben durch die kritiklose Übernahme der Handlungsregulationstheorie durch Muster-Wäbs und Schneider das pflegerische Handeln nur zum Teil abgebildet werden kann. Besonders die emotionalen, leiblichen und sozialen Aspekte pflegerischer Handlungen bleiben so jedoch unberücksichtigt<sup>39</sup> (vgl. Walter 2006, S. 390 f.).

Ein weiteres Problem zeigt sich in der Orientierung am Geschäftsprozess. Diese für die Wirtschaftspädagogik sicherlich sinnvolle Orientierung ist so nicht auf das Berufsfeld

---

<sup>39</sup> Auch wenn Muster-Wäbs und Schneider von ihrem ursprünglichen Vorgehen Abstand genommen haben, gibt es durchaus ‚Weiterentwicklungen‘, die die kritisierte Problematik eher noch zu verschärfen scheinen. Weiterführend dazu: Geppert u. a. (2005).

der Pflege übertragbar. Der dazu in Opposition stehende Standpunkt der Berufsgruppe ist die Auffassung, dass Pflege einem gesellschaftlichen Auftrag folgt. Dieser gesellschaftliche Auftrag ist zwar nicht normativ durch ein Gesetz legitimiert, basiert aber auf einer ethisch-moralischen Grundhaltung, die sich bspw. in der Rahmenberufsordnung oder dem Grundsatzprogramm des Deutschen Pflegerates wiederfindet (vgl. Deutscher Pflegerat 2008, S. 3; Deutscher Pflegerat 2004, S. 4). Gestützt wird diese Grundhaltung durch die Beschreibung des gesellschaftlichen Auftrages der Pflege durch die WHO.

„WHO has defined the mission of nursing in society as helping individuals, families and groups to determine and achieve their physical, mental and social potential, within the environments in which they live and work“ (WHO 1997, S. 50).

### **Der Bildungsauftrag**

Ein in der Berufspädagogik immer wieder auftauchender Begriff ist der des Bildungsauftrags. Wie weiter oben schon festgestellt wurde, gibt es in der Gesundheits- und Krankenpflegeausbildung keinen expliziten Bildungsauftrag (vgl. oben, S. 49).

Dennoch gibt es in vielen pflegedidaktischen Publikationen explizite wie implizite Aussagen, teils recht konkreter, teils eher subtiler Art, dass die berufliche Ausbildung in der (Gesundheits- und Kranken-)Pflege und die Bildung im kritisch-konstruktiven Sinne Klafkis miteinander in Verbindung gebracht werden muss. Es sollen hier nur einige beispielhaft genannt sein (vgl.; Oelke/Menke 2005, S. 93 und S. 104 f.; Keuchel 2005, 121 – 131; Ertl-Schmuck 2000, S. 61 – 69; Oelke 1991, S. 9 f.)<sup>40</sup>.

Wittneben vertritt bspw. die Auffassung, dass eine patientenorientierte Ausbildung immer auch mit einer schülerorientierten Bildung verschränkt sein muss. In diesem Kontext stellt sie die These auf, dass eine ‚gebildete‘ Pflegekraft eher eine patientenorientierte Pflege gewährleisten kann als eine ausschließlich beruflich ausgebildete (vgl. Wittneben 2003, S. 205). Bildung ist, angelehnt an Klafkis kritisch-konstruktive Didaktik, in diesem Zusammenhang zu verstehen als Erwerb der Fähigkeit zur Selbst- und Mitbestimmung sowie der Solidarität (vgl. Wittneben 2003, S. 194 f.; Klafki 2007,

---

<sup>40</sup> Als erwähnenswert erachte ich den Sachverhalt, dass die Pflegedidaktik ein eigenständiges ‚Bildungsinteresse‘ hervorgebracht hat, wogegen pointiert ausgedrückt die Berufspädagogik dafür eines ‚Auftrages‘ bedarf.

S. 19 und S. 52). So entfaltet Wittneben die Krankenpflege im Sinne ihrer kritisch-konstruktiven Pflegedidaktik als Bildungsfach, was sich unter anderem in dem Erwerb von Kommunikations-, Kritik-, Urteils- und Verantwortungsfähigkeit zeigt (vgl. Wittneben 2003, S. 221).

### **Die Notwendigkeit des Lernfeldkonzepts**

Über die Notwendigkeit einer Einführung des Lernfeldkonzepts in die Pflegeausbildung gibt es durchaus unterschiedliche Auffassungen.

Oelke und Menke distanzieren sich im Rahmen ihrer Curriculumentwicklung vom Lernfeldkonzept. Die Ursachen dafür liegen zum einen an der Tatsache, dass die Pflegeausbildung formal nicht dem dualen System der beruflichen Bildung zuzuordnen ist. Zum anderen, und das erscheint als der wesentlichere Grund, wird von den Autorinnen die Lernzieloperationalisierung, wie sie im Lernfeldkonzept von der KMK gefordert wird, kritisiert. Die Zielformulierungen, die nach den Vorgaben der KMK ausgearbeitet wurden, werden als inhaltsleer und beliebig beschrieben und weisen ein Qualifikationsniveau aus, das nach Auffassung der Autorinnen im Rahmen des (berufsschulischen) Unterrichts nicht oder nur schwer erreicht werden kann. Ebenso als kritisch wird die fast gebetsmühlenartige Hervorhebung der Handlungsorientierung seitens der KMK angesehen, die wenig Raum bietet für z. B. erfahrungsbezogenes Lernen. Der Ansatz des erfahrungsbezogenen Lernens bietet aber gerade durch seine Reflexion unbewusster Haltungen und Gefühle die Möglichkeit zum Erwerb von Human- und Sozialkompetenz (vgl. Oelke/Menke 2005, S. 100 - 102, 108 f. und 115)<sup>41</sup>.

Auf der anderen Seite stellt Bischoff-Wanner fest, dass der Lernfeldansatz zu einem berufspädagogische Standard geworden ist, dem es zu folgen gilt, will man mit der Pflegeausbildung nicht noch weiter ins Abseits geraten (vgl. Bischoff-Wanner 2004, S. 4).

Diese Aussage impliziert, dass das Lernfeldkonzept einen Qualitätsstandard darstellt. Dem steht jedoch die Aussage aus der berufspädagogischen Diskussion gegenüber, dass

---

<sup>41</sup> Bemerkenswert erscheint mir in diesem Kontext die Bewertung Wittnebens, dass das Oelke/Menke-Curriculum für die Lehrplanentwicklung im Sinne des Lernfeldkonzepts ein „hohes Anregungs- und Orientierungspotential“ (Wittneben 2003, S. 274) bietet. Ebenso beachtenswert ist die ‚Kompatibilität‘ des Oelke/Menke-Curriculums zum Lernfeldkonzept. In einem Modellvorhaben des BMFSFJ bezüglich integrierter resp. generalistischer Ausbildungskonzepte haben die Hälfte aller beteiligten Schulen ihre lernfeldorientierten Curricula auf der Basis des Oelke/Menke-Curriculums entwickelt (vgl. BMFSFJ 2008, S. 47 - 88).

dem Lernfeldkonzept weder eine wissenschaftliche Theorie noch empirische Untersuchungen zugrunde liegen (vgl. oben, S. 13 f.). Somit wird aber diese Konnotation, in der die Pflegeausbildung qualitativ den Anschluss an die Berufsausbildung im Dualen System verliert, hinfällig.

#### **4.4 Zwischenfazit**

Es zeigt sich, dass das Lernfeldkonzept innerhalb der Pflegedidaktik durchaus Anklang findet und in verschiedener Art und Weise umgesetzt wird. Dazu sind aufgrund unterschiedlicher Schwerpunktsetzungen verschiedene Wege besritten worden. Desgleichen wird deutlich, dass sich in konstruktiver Form mit dem Lernfeldkonzept auseinandergesetzt wurde und sich daraus verschiedene Standpunkte ergeben. Dies ist insofern wichtig, weil man bei dem freiwilligen Bestreben – also ohne eine entsprechende Anweisung auf Landesebene – das Lernfeldkonzept einzuführen, genau prüfen muss, welche eigenen Intentionen damit verbunden sind. Die im Lernfeldkonzept intendierte Fächerintegration, die Handlungs- und die Kompetenzorientierung sind nicht ausschließlich durch das Lernfeldkonzept umzusetzen. Auch andere Curriculumentwicklungen sind in der Lage, dies zu leisten.



## **5 Leitfaden zur Implementierung des Lernfeldkonzepts (Teil 1)**

Der Leitfaden setzt sich aus zwei Teilen zusammen. Der erste Teil beinhaltet dieses Kapitel, in dem der Leitfaden in schriftlicher Form dargelegt wird. Der zweite Teil befindet sich in Anhang 2, S. 94-99. Dort wird er in Form eines Flussdiagramms visualisiert, um einen besseren Gesamtüberblick zu erhalten.

Um den kompletten Einführungsweg darzustellen, wird von einer Gesundheits- und Krankenpflegeschule ausgegangen, die sich in einem Bundesland befindet, das keine ordnungspolitischen Erlasse zur Anwendung des Lernfeldkonzepts verfügt und dementsprechend keinen Rahmenlehrplan vorgelegt hat (wie bspw. in Hamburg).

Aus den bisher gesammelten Informationen über Probleme und deren Lösungsansätze zur Einführung des Lernfeldkonzepts lässt sich nun ein Leitfaden anfertigen, der eine Orientierung zur Implementierung des Lernfeldkonzepts bietet. Da, wie sich aus den vorangegangenen Kapiteln herauslesen lässt, die Einführung des Lernfeldkonzepts weder ‚über Nacht‘ noch ‚nebenbei‘ erfolgen kann, setzt dieser Leitfaden schon in der Vorplanung an.

Bevor man also zur eigentlichen Curriculumsentwicklung voranschreitet, sollte man sich zunächst über einige grundlegende Rahmenbedingungen Klarheit verschafft haben, da diese die Implementierungsmöglichkeiten wesentlich beeinflussen können.

### **5.1 Grundlegende Rahmenbedingungen prüfen**

#### **1. Schritt: Reflexion der eigenen Intentionen zur Einführung des Lernfeldkonzepts**

Im ersten Schritt sollte man sich der Beweggründe bewusst werden, die dazu veranlassen, sich der Einführung des Lernfeldkonzepts zu stellen.

Die Fragen, die es für die Initiatorinnen zu klären gilt, sind:

- Warum wollen wir das Lernfeldkonzept einführen?
- Welche Vorteile erhoffen wir uns vom Lernfeldkonzept gegenüber dem bestehenden Curriculum?

Es ist davon auszugehen, dass Schulteams, die das Lernfeldkonzept, ohne rechtlich gezwungen zu sein, einführen wollen, einen pädagogischen Standpunkt vertreten, der sich mit den Zielen und Intentionen des Lernfeldkonzepts vereinen lassen.

Unter diesem Gesichtspunkt kann die zweite Frage folgendermaßen weitergeführt werden:

- Welche Ursachen sind dafür verantwortlich, dass das bestehende Curriculum nicht die gewünschte Qualität besitzt?

Wie in Kapitel 4.1 aufgezeigt wurde, bestehen deutliche Überschneidungen zwischen den Zielen des Lernfeldkonzepts und den Zielen des KrPflG und der KrPflAPrV (vgl. oben, S. 47 - 50). Das bedeutet mit anderen Worten, dass ein konsequent die Ziele des KrPflG und der KrPflAPrV verfolgendes Curriculum die Merkmale der Handlungs- und Kompetenzorientierung sowie der Fächerintegration enthalten müsste. Wenn dem so ist, steht keine qualitative Verbesserung der Ausbildung durch die Einführung des Lernfeldkonzepts zu erwarten (vgl. oben, S. 61).

Ist dem nicht der Fall, so gilt es zu analysieren, welche Ursachen dafür verantwortlich zeichnen. Diese Analyse ist hilfreich, da sich die so aufgedeckten Hemmnisse als ebenso hindernd für die Implementierung des Lernfeldkonzepts darstellen können. Durch diese Antizipation können frühzeitig entsprechende flankierende Maßnahmen ergriffen werden, um die zu erwartenden Behinderungen zu minimieren oder gänzlich zu beseitigen.

An diesem Punkt angelangt stellt sich ggf. die Frage, warum das Lernfeldkonzept überhaupt eingeführt werden soll. Diese Frage ist nicht ganz unberechtigt, da es, wie weiter oben bereits erwähnt wurde, a) keine gesetzliche Verpflichtung dazu gibt und b) auch andere fächerintegrative, handlungs- und kompetenzorientierte Ansätze zur Verfügung stehen.

Der Vorteil des Lernfeldkonzepts gegenüber einer kompletten ‚Eigenkonstruktion‘<sup>42</sup>, liegt darin, dass es durch seine weite Verbreitung mittlerweile eine Vielzahl von

---

<sup>42</sup> Mit Eigenkonstruktion ist hier die komplette Neuentwicklung eines Curriculums gemeint. Die Umsetzung des Lernfeldkonzepts stellt im weiteren Sinne ebenfalls eine Eigenkonstruktion dar, bietet aber eine Rahmenstruktur an, die man sich andernfalls ebenso erarbeiten müsste.

Erfahrungsberichten über seine Einführung und Entwicklung bietet. Man muss also nicht zwangsläufig ‚bei Null‘ anfangen, sondern kann von bereits gemachten und publizierten Erfahrungen Anderer partizipieren. Des Weiteren liegen Umsetzungsbeispiele aus der Pflegeausbildung vor, die man sich ebenfalls zu Nutzen<sup>43</sup> machen kann (vgl. oben, S. 51 - 56).

Als ebenso nützlich kann sich das Lernfeldkonzept erweisen, wenn man es als Argumentationshilfe zur Freisetzung von finanziellen Ressourcen einsetzt. Da die wenigsten Gesundheits- und Krankenpflegesschulen über ihr Budget selbstverantwortlich verfügen können, benötigt man gute Argumente, um bspw. die Projektkosten für die Einführung eines neuen Curriculums bei der Geschäftsführung bewilligt zu bekommen. In diesem Kontext ist davon auszugehen, dass einem ‚staatlichen Bildungsstandard‘ mehr Wohlwollen geschenkt wird als einem institutionseigenen Curriculumsentwurf, unabhängig davon, wie qualitativ hochwertig dieser auch sein mag.

## **2. Schritt: Ermittlung des zur Verfügung stehenden Personals**

Im Bereich der Vorplanung sollte man überprüfen, wie viel Lehrpersonal zur Verfügung steht. Dies ist natürlich auch maßgeblich von der Größe der Gesundheits- und Krankenpflegeschule abhängig.

*Kleinere Schulen*, die einzügig, also etwa 60 – 90 Schüler, ausbilden, sollten versuchen, mit anderen Schulen innerhalb der Region zu kooperieren. Auch wenn durch verschiedene Trägerschaften der Kliniken, an denen die Schulen angegliedert sind, eine gefühlte Konkurrenz besteht, sollte man diese vermeintliche Konkurrenz auf der Ebene der Curriculumsentwicklung nicht übernehmen. Bestünde in dem Bundesland ein einheitlicher Rahmenlehrplan, dann wäre dieser ja ebenfalls für alle bindend. Die Ebene, auf der die Schulen miteinander konkurrieren können oder sogar sollten, ist die Ebene der Umsetzung der bestehenden Curricula. Das heißt mit anderen Worten, dass nicht ein guter (Lehr-)Plan allein die Qualität einer Schule kennzeichnet, sondern auch wie gut der Plan umgesetzt wird.

In diesem Kontext sollte ebenfalls versucht werden, auch Honorar Dozentinnen in die Curriculumsentwicklung mit einzubeziehen, da diese einen oftmals nicht unerheblichen

---

<sup>43</sup> Die Nützlichkeit ist im Sinne von Inspiration zu verstehen. Eine unkritische Übernahme eines Rahmenlehrplans führt potentiell zu der Gefahr des ‚Re-Interpretationsfehlers‘, wie er weiter oben (vgl. oben, S. 56 f.) beschrieben wurde.

Stundenanteil<sup>44</sup> des Gesamtunterrichts durchführen und somit zur erfolgreichen Umsetzung des Curriculums ihren Beitrag leisten. Becker beschreibt, dass die Einbindung von Honorardozentinnen oft an mangelnder Zeit, Vergütung oder Terminabsprachen scheitert (vgl. Becker 2006, S. 82). Dass dies nicht immer der Fall sein muss, zeigt dagegen die Auswertung des Modellvorhabens ‚Pflegeausbildung in Bewegung‘. Dort erwies es sich als prozessfördernd, wenn es gelang, sowohl Honorardozentinnen als auch Praxisanleiterinnen in die curriculare Entwicklungsarbeit<sup>45</sup> mit einzubeziehen (vgl. BMFSFJ 2008, S. 100).

*Mittlere bis große Schulen*, die auf entsprechend mehr Lehrpersonal zurückgreifen können, haben eine bessere Voraussetzung, die einzelnen Arbeitsaufgaben in entsprechende Arbeitsgruppen zu verteilen.

Hier empfiehlt es sich, das Lehrer-Typisierungs-Raster (vgl. oben, S. 29) anzuwenden. Beispielsweise kann im Rahmen einer Informationsveranstaltung zur bevorstehenden Einführung des Lernfeldkonzepts den Lehrerinnen die Möglichkeit gegeben werden, ihre Haltung zum Lernfeldkonzept zu reflektieren und sich selbst den dargelegten Lehrertypen zuzuordnen. Aufgrund dieser Selbsteinstufung könnte in darauf aufbauenden Zielvereinbarungsgesprächen mit den einzelnen Lehrkräften ein ‚passender‘ Aufgabenbereich im Rahmen der Lernfeldimplementierung gefunden werden.

### **3. Schritt: Unterstützungsmaßnahmen – Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung**

Für alle Schulteams, gleich welcher Größe, sollte ein möglichst breiter Konsens über das pädagogische Selbstverständnis gefunden werden. Dies lässt sich bspw. über den Diskurs und die Entwicklung eines pädagogischen bzw. Schulleitbilds initiieren. Daneben kommen alle weiteren beschriebenen Maßnahmen der Schulentwicklung (vgl. oben, S. 36 - 40 und S. 43 - 45) zur Anwendung.

Anhand der aufgezeigten theoretischen Auseinandersetzungen innerhalb der Gruppe der Berufs- und Wirtschaftspädagogen wurde deutlich, wie notwendig ein einheitlicher

---

<sup>44</sup> Die Pflegeausbildungsstudie (PABiS) weist einen geschätzten Anteil von 35% der Unterrichtsstunden aus, die durch Honorardozenten abgeleistet werden (vgl. Blum u. a. 2006, S. 62). Becker beziffert den Schätzwert auf 40% (vgl. Becker 2006, S. 81).

<sup>45</sup> Durch viele Beteiligte am Entwicklungsprozess lässt sich die Arbeit auf mehr Arbeitsgruppen verteilen, was die Entwicklungszeit verkürzt. Außerdem bringen Honorardozenten und Praxisanleiter ihre spezifischen Blickwinkel mit ein, was sich förderlich auf die Qualität des Ergebnisses auswirkt.

korrekter Sprachgebrauch im Diskurs über die Einführung neuer Konzepte ist. Wenn man als Schule oder in einem Schulverbund das Lernfeldkonzept umsetzen möchte, so scheint es dringend geraten, im Vorfeld innerhalb des Kollegiums für eine gemeinsame Sprache zu sorgen. Das bedeutet, dass man nicht nur eine gemeinsame Haltung entwickeln sollte, sondern sich auch auf ein einheitliches Begriffsverständnis verständigt. Damit werden Missverständnisse weitestgehend ausgeschlossen und man kann inhaltlich über die gleichen Gegenstände und Sachverhalte kommunizieren.

Unter den beschriebenen Maßnahmen zur Schulentwicklung sind zunächst die Maßnahmen zur Personalentwicklung die bedeutsamsten. Es sollten frühzeitig entsprechende Informations- und Fortbildungsveranstaltungen angeboten werden, die den Lehrkräften ermöglichen, die benötigten Kompetenzen für die Implementierungsarbeit weiterzuentwickeln.

Drees und Pätzold stellten in einer Fallstudie im Rahmen des Modellprojekts SELUBA fest, dass die Lehrkräfte sich retrospektiv eine umfassendere Einführung im Vorfeld der Implementierung gewünscht hätten. Aufgrund der komplexen neuen Aufgaben und der Umorientierung des berufspädagogischen Denkens wäre eine intensivere Vorbereitung und Begleitung von Nöten gewesen. Als Mindestanforderung gaben sie eine systematische Hinführung durch entsprechende Weiterbildungen an (vgl. Drees/Pätzold 2002, S. 73).

Daneben sollte den Lehrkräften auch die Gelegenheit gegeben werden, Betriebspraktika durchzuführen (vgl. oben, S. 37 und 44). Es steht jedoch zu befürchten, dass dies möglicherweise nicht auf eine Bereitschaft bei allen Lehrkräften<sup>46</sup> stößt. In diesen Fällen ist zu empfehlen, die Lehrkräfte zwischen der Möglichkeit des praktischen Arbeitens und der Beobachtung wählen zu lassen. Bei der zweiten Option sollte ein konkreter Beobachtungsauftrag, im Sinne der Erforschung von Handlungssituationen, mit entsprechender Fragestellung, Grundlage der Hospitation sein.

Die weiteren Maßnahmen zur Organisationsentwicklung<sup>47</sup> können auch etwas später, z. B. parallel zur Einführung des Lernfeldkonzepts, durchgeführt werden.

---

<sup>46</sup> Bei Gesprächen mit Lehrenden äußerte ein Teil Unbehagen bei dem Gedanken, praktische Handlungen in der Pflege zu verrichten. Begründet wurde dies oft mit der verlorenen Praxiserfahrung aufgrund langjähriger Lehrtätigkeit.

<sup>47</sup> Genau genommen sollte Schulentwicklung ein kontinuierlicher Prozess sein, der auch schon vor der Einführung des Lernfeldkonzepts stattgefunden hat. Hier sind nur die Maßnahmen gemeint, die sich im Zuge der Implementierung als zusätzlich notwendig erweisen, um die Einführung möglichst erfolgreich zu gestalten.

Die Erfahrungen aus den Modellprojekten zeigten, dass eine wissenschaftliche Begleitung den Implementierungsprozess günstig beeinflusst hat. Besteht die Möglichkeit einer wissenschaftlichen Begleitung dann sollte man diese nutzen. Wenn es bspw. aus Kostengründen nicht möglich sein sollte, eine wissenschaftliche Begleitung sicherzustellen, sollte die Einführung des Lernfeldkonzepts zumindest als Projekt<sup>48</sup> in Angriff genommen werden. Eine entsprechende Projektplanung im Vorfeld klärt dann schon über die Bereitschaft der Schulträgerin auf, welche Ressourcen in welchem Umfang zur Verfügung gestellt werden. Somit können dann auch realisierbare Umsetzungsziele und -zeiten definiert werden, die sich auch auf die Herangehensweise auswirken. In Abhängigkeit von der Situation vor Ort sollte ggf. eine schulexterne Projektleiterin herangezogen werden, um einer persönlichen Befangenheit vorzubeugen. Vorstellbar wären bei Schulen, die direkt an ein Krankenhaus angeschlossen sind bspw. Mitarbeiterinnen des Qualitätsmanagements oder andere Personen mit Projektleitungserfahrungen. Ein weiterer Vorteil des Projektstatus ist folgender: Die ‚Einmaligkeit des Vorhabens‘ eines Projekts zeichnet sich dadurch aus, dass es nicht während der regulären Arbeit ‚so nebenbei‘ durchgeführt wird. Das bedeutet, dass die Projektteilnehmerinnen für die entsprechende Projektzeit freizustellen sind und ihr Arbeitsausfall in der Regelarbeit durch entsprechendes ‚zusätzliches‘ Personal kompensiert wird. Somit kann auch eine Langzeitmotivation erhalten bleiben, die andernfalls eventuell darunter leidet, dass man die Arbeitsgruppentreffen als Überstunden bewertet. Auf ebenso wenig Gegenliebe wird das Konzept bei den Kolleginnen stoßen, die durch Mehrarbeit die Ausfälle der Projektteilnehmerinnen kompensieren müssen.

## **5.2 Lernfeldorientiertes Curriculum entwickeln**

Ausgangspunkt des Lernfeldkonzepts der KMK sind die Handlungsfelder an denen sich die Lernfelder orientieren und von denen sie didaktisch abgeleitet werden (vgl. KMK 2007, S. 4 und S. 17).

---

<sup>48</sup> Die Definition eines Projekts lautet gemäß DIN 69901: „Ein Projekt ist ein Vorhaben, das im Wesentlichen durch Einmaligkeit der Bedingungen in ihrer Gesamtheit gekennzeichnet ist, wie z. B. Zielvorgabe, zeitliche, finanzielle, personelle oder andere Begrenzungen, Abgrenzung gegenüber anderen Vorhaben, projektspezifische Organisation“ (Zit. n. Schulz-Wimmer 2007, S. 8).

In den beiden dargestellten Ansätzen aus der Pflegedidaktik scheinen die Handlungsfelder hingegen weniger bedeutsam zu sein, die Zusammenhänge von Handlungs- und Lernfeld sowie Lernsituation werden nicht nachvollzogen. Darmann transferiert eine Handlungssituation direkt in eine Lernsituation (vgl. oben, S. 54 - 56). Schewior-Popp beschreibt in Anlehnung an Bader die Identifikation von Handlungsfeldern, weist diese aber nicht aus (vgl. Schewior-Popp 2005; Ministerium 2005). Somit ist nicht nachvollziehbar, welche Handlungsfelder Grundlage für die entsprechenden Lernfelder waren. Der Bezug vom praktischen Handlungsfeld zum theoretischen Lernfeld bleibt unklar.

Wenn man der Konstruktionslogik des Lernfeldkonzepts folgen will, so gibt es zwei Einstiegspunkte, von denen aus man sich fortbewegen kann.

Der erste Einstiegspunkt ist der von Schewior-Popp gewählte Weg, von ‚bestehenden Lernfeldern<sup>49</sup>‘ ausgehend rekursiv zugrunde liegende Handlungsfelder zu ermitteln und die Lernfelder durch entsprechende Lernsituationen auszugestalten. Damit verbunden ist die Gefahr, dass lediglich aus der Sicht der Curriculumsentwickler (i. d. R. sind das Lehrer) *vermutete* Handlungsanforderungen der Praxis in den unterrichtlichen Mittelpunkt rücken (vgl. Darmann 2005, S. 333). Mit anderen Worten wird aus der Theorie für die Theorie ein hypothetisches Konstrukt entwickelt, das am Ende eine praktische – sprich berufliche – Handlungskompetenz erreichen will. Dass hier ein Potential für Theorie-Praxis-Transferprobleme fortbestehen bleibt, erscheint offensichtlich.

Deswegen wird hier ein anderer Einstiegspunkt favorisiert.

### **1. Schritt: Von der Handlungssituation zum Handlungsfeld**

In Anlehnung an die Vorgehensweise Darmanns kann unter Anwendung der pflegedidaktischen Heuristik (vgl. oben, S. 54 f.) die Bildungshaltigkeit von Handlungs(Pflege)situationen beschrieben werden. Diese Handlungssituationen werden anhand von Methoden der qualitativen Sozialforschung<sup>50</sup> aus verschiedenen Narrativa extrahiert. Neben den Narrativa können auch Aufsätze der Auszubildenden aus dem dritten Lehrjahr als Datenquelle genutzt werden (vgl. Wittneben/Windfelder/Walkling-Stehmann 2007, S. 240 f.). Die so gewonnenen Daten werden im nächsten Schritt

---

<sup>49</sup> Mit den bestehenden Lernfeldern sind hier die Themenbereiche der KrPflAPrV gemeint, die von Schewior-Popp in Lernfelder umgewandelt wurden.

<sup>50</sup> In diesem Kontext erscheint der Ansatz der objektiven Hermeneutik Oevermanns als zielführend. Für konkretere Beschreibungen verweise ich auf die weiterführende Literatur: z. B. Lamnek 2005, S. 211 - 220; Mayring 2002, S.121 - 126; Oevermann 2002.

systematisiert und geordnet, sodass die enthaltenen paradigmatischen und zentralen Strukturen deutlich werden. Diese sichtbar gemachten Strukturen weisen ggf. Gemeinsamkeiten von unterschiedlichen Handlungssituationen auf, sodass man diese aufgrund der gleichen bzw. ähnlichen Strukturen in Handlungsfeldern zusammenfassen kann. Diese Strukturen sind gleichfalls die zugrunde liegenden Muster, die für die Anforderung der Exemplarik<sup>51</sup> bedeutsam sind.

Der Vorteil dieser Methode ist die empirische Erhebung von beruflichen Handlungsfeldern, die gleichzeitig deren exemplarische Bedeutung hervorhebt. Auf diese Weise ist sichergestellt, dass die entwickelten Handlungsfelder eben nicht auf Vermutungen basieren, sondern in der Praxis real existent sind. Wenn sie die Ausgangslage für den theoretischen Unterricht bilden, ist denn auch die Gefahr gebannt, dass man Lernziele generiert, die ‚an der Praxis vorbei‘ gehen. Zu bedenken ist jedoch, dass wissenschaftlich geschultes Personal mit der Fähigkeit, qualitative Sozialforschungen durchführen zu können, benötigt wird.

## **2. Schritt: Vom Handlungsfeld zum Lernfeld**

Hat man erst die beruflichen Handlungsfelder auf diese Weise zusammengefasst, kann in Anlehnung an Bader (vgl. oben, S. 32 - 35) mit der Transformation der Handlungsfelder, im Sinne einer didaktischen Analyse, zu Lernfeldern begonnen werden.

Zielführende Fragestellungen sind hier:

- Welche exemplarische Bedeutung hat das Handlungsfeld?
- Welche Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung ist enthalten?
- Ist das Handlungsfeld an die Lebenswelt der Schüler anknüpfbar?
- Welche Kompetenzen und Qualifikationen sind für eine Tätigkeit in diesem Handlungsfeld erforderlich bzw. welche Kompetenzen und Qualifikationen sind durch das Handlungsfeld erwerbbar?

---

<sup>51</sup> Da die Mustererkennung eine Relevanz für das exemplarische Lernen und den Wissenstransfer von einer Situation in eine andere hat, wird deutlich, dass die einzelnen Lerninseln, wie Darmann ihre Lernsituationen beschreibt, nicht dazu beitragen können, Muster zu erkennen. Im wahrnehmungspsychologischen Sinne kann man ein Objekt (oder Muster) nur (wieder-)erkennen, wenn es bereits bekannt, also im Gedächtnis hinterlegt ist (vgl. Zimbardo/Gerrig 2004, S. 196 - 198). Das bedeutet, dass erst durch die mehrfache Konfrontation mit einem Muster selbiges erkannt werden kann. Auf Handlungs- bzw. Lernsituationen bezogen bedeutet das, dass erst durch die Auseinandersetzung mit mehreren Situationen, denen ein identisches exemplarisches Muster zugrunde liegt, die entsprechenden Muster erkannt werden können.



- Welche Bedeutung hat das Handlungsfeld für die Berufsausübung? Gehört es zu den Kernaufgaben des Berufs oder eher zu den Randgebieten?
- Welche Lernvoraussetzungen müssen erfüllt sein, um das Handlungsfeld bearbeiten zu können?
- Ist das Handlungsfeld für die Transformation zum Lernfeld geeignet, bedingt geeignet oder nicht geeignet?
- Lässt sich das Handlungsfeld durch Erweiterungen aus dem Status ‚bedingt geeignet‘ in den Status ‚geeignet‘ überführen und wenn ja durch welche?

Im nächsten Schritt gilt es dann, dem gewonnenen Lernfeld einen KMK-konformen Titel zu geben sowie das Lernfeld mit entsprechenden Zielen, Inhalten und Zeitrichtwerten auszustatten.

### **3. Schritt: Vom Lernfeld zur Lernsituation**

Die Konkretisierung des Lernfelds entsteht durch die Bildung einzelner Lernsituationen. Bei der Entwicklung der Lernsituationen ist darauf zu achten, dass sich die im Lernfeld beschriebenen Kompetenzen, Ziele und Inhalte in der Summation der Lernsituationen wiederfinden. Das bedeutet, dass das Lernfeld bezüglich seiner immanenten Ziele geteilt und die entsprechenden (passenden) Inhalte den Zielen zugeordnet werden.

Bei der Ausgestaltung der Lernsituationen ist zu beachten, dass die Aspekte der Handlungsorientierung, der Förderung selbstständigen Lernens sowie die Fächerintegration im Sinne der Handreichung der KMK adäquat berücksichtigt werden. Abschließend muss noch der zeitliche Umfang für die Lernsituation festgelegt werden. Dabei ist es wichtig zu beachten, dass man bei der Erstellung der Lernsituationen die zeitlichen Kontingente schon den Wissensgrundlagen gemäß KrPflAPrV differenziert ausweist. So läuft man später nicht Gefahr, die in der KrPflAPrV an die Wissensgrundlagen angebundene (vgl. Anlage 1 (zu § 1 (1)) KrPflAPrV), vorgegebene Stundenzahl zu verfehlen.

Eine Möglichkeit der qualitativen Kontrolle einer Lernsituation bietet bspw. eine Fragenmatrix, die dem „Abschlussbericht zum BLK-Modellversuch Selbstreguliertes Lernen in Lernfeldern der Berufsschule (segel-bs, Bayern)“ (Staatsinstitut 2008) entnommen ist. Sie weist Fragen bezüglich des Problemgehalts, der inneren und

äußeren Struktur sowie der Förderung selbstregulierenden Lernens innerhalb der Lernsituation auf (vgl. unten Anhang 2, S. 99).

#### **4. Schritt (optional): Gegenprüfung**

Da die Konstruktionslogik ihren Ausgangspunkt in den Handlungssituationen nahm und durch die grundlegende Struktur (Exemplarik) fortgeführt wurde, kann an dieser Stelle eine Gegenprüfung erfolgen, indem man eine der ursprünglichen Handlungssituationen nach dem vorgestellten Prinzip Darmanns (vgl. oben, S. 54 - 56) direkt in eine Lernsituation umwandelt. Unter Beibehaltung der gleichen Konstruktionsmerkmale und identischer didaktischer Analyse sollte die so entwickelte Lernsituation einer aus dem Lernfeld extrahierten ähneln oder gleichen. Bei deutlichen Unterschieden sollte die Extraktion der Lernsituation aus dem Lernfeld überprüft werden.

## 6 Fazit und Ausblick

Es wurde deutlich, dass die Einführung des Lernfeldkonzepts eine sehr komplexe, arbeits- und zeitaufwendige Maßnahme darstellt, die entsprechender Vorbereitungen bedarf. Als wichtig erscheint, zunächst festzustellen, welche Defizite im Rahmen des bestehenden Curriculums und der bisherigen Schulentwicklung zu verzeichnen sind. Die erörterten Implementierungserfahrungen aus der Berufs- und Wirtschaftspädagogik deuten darauf hin, dass eine ausschließliche curriculare Neuorientierung die Qualität der Ausbildung allein nicht verbessern mag. Diese muss durch umfassende Maßnahmen der Schulentwicklung gestützt werden. An diesem Punkt angekommen sollte man das bestehende Curriculum auf seine immanenten Bestandteile prüfen. Ist es ein fächerintegratives, handlungs- und kompetenzorientiertes Curriculum, besteht keine Notwendigkeit, das Lernfeldkonzept einzuführen, da dieses auch nicht mehr zu bieten hat. Stattdessen sind dann die unterrichtliche Umsetzung bzw. fehlende Maßnahmen der Schulentwicklung<sup>52</sup> ins Auge zu fassen und zu verbessern.

Gelangt man zu der Auffassung, dass das bestehende Curriculum die genannten Merkmale nicht aufweist, dann kann man sich für eine Neuentwicklung im Sinne des Lernfeldkonzepts entscheiden oder ein anderes Curriculum einführen, das die entsprechenden Merkmale aufweist.

Orientiert man sich am Lernfeldkonzept, muss jedoch bedacht werden, dass der wirtschaftspädagogische Fokus, der in den Publikationen enthalten ist, durch einen pflegepädagogischen ersetzt wird.

Will man darüber hinaus einem gewissen wissenschaftlichen Anspruch Rechnung tragen, kommt man nicht umhin, ein gewisses Maß an Berufs- bzw. Qualifikationsforschung zu betreiben.

Die pädagogischen Intentionen des Lernfeldkonzepts sind m. E. durchaus als sinnvoll und erstrebenswert zu erachten, sodass sich bei gegebenen Voraussetzungen die Einführung des Lernfeldkonzepts als lohnenswert erweisen kann. Dabei muss aber auf eine gelungene Adaption an den Pflegeberuf geachtet werden. Eine Umsetzung um jeden Preis ist nicht empfehlenswert, vermittelt sie doch eher den Eindruck, dass man

---

<sup>52</sup> Gemeint sind hier im Rolffschen Sinne Maßnahmen der Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung.

sich einer ‚neuen Mode‘ anschließen will. Damit wird man aber dem pädagogischen Anspruch des Lernfeldkonzepts nicht gerecht.

Ebenso erscheint eine Annäherung an „berufspädagogische Standards“, wie sie teilweise eingefordert werden, nicht zwingend als vorteilhaft. Sowohl der geschichtliche Hintergrund der Curriculumsentwicklung in den berufsbildenden Schulen als auch die multiple Zergliederung der Berufspädagogik zeigt im Diskurs um das Lernfeldkonzept, wie schwer es ist, einen gemeinsamen Standpunkt zu entwickeln. Wenn dann ‚im Zwist vergessen wird, die eigenen Standpunkte empirisch zu überprüfen‘, kann kaum noch von einem qualitativen Standard gesprochen werden.

Da erscheint die Situation in der Pflege als deutlich produktiver. Pflegewissenschaft und Pflegedidaktik beziehen sich wechselseitig aufeinander. Sie haben sich nicht soweit voneinander entfernt wie die einzelnen Forschungsbereiche der Berufspädagogik und sind dadurch handlungs- und innovationsfähiger. Die Pflege hat aufgrund ihrer wissenschaftlichen ‚Jugend‘ die Chance, sowohl Berufs- als auch Berufsbildungsforschung ohne äußere Einflüsse zu betreiben und daraus pflegedidaktische Konzepte zu entwickeln, die die Schülerinnen dazu befähigen, eine umfassende Handlungskompetenz zu erwerben. Dies sollte nicht für eine Annäherung an einen ‚ominösen‘ Standard aufgegeben werden.

## Literaturverzeichnis:

Arnold, Rolf (2006): Neue Methoden betrieblicher Bildungsarbeit. In: Arnold, Rolf/ Lipsmeier, Antonius (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag, S. 355-369.

Bader, Reinhard (2004a): Handlungsfelder - Lernfelder - Lernsituationen. In: Bader, Reinhard/ Müller, Martina (Hrsg.): Unterrichtsgestaltung nach dem Lernfeldkonzept. Bielefeld: Bertelsmann, S. 11-37.

Bader, Reinhard (2004b): Handlungsorientierung als didaktisch-methodisches Konzept der Berufsbildung. In: Bader, Reinhard/ Müller, Martina (Hrsg.): Unterrichtsgestaltung nach dem Lernfeldkonzept. Bielefeld: Bertelsmann, S. 61-68.

Bader, Reinhard (2001a): Entwickeln von Rahmenlehrplänen nach dem Lernfeldkonzept. In: Müller, Martina/ Zöllner, Arnulf (Hrsg.): Arbeitshilfe für Rahmenlehrplanausschüsse. S. 17 – 28. Online verfügbar unter:

<http://www.isb.bayern.de/isb/download.aspx?DownloadFile=9ba823d410e4c7decd530f431f5ae9ba> Letzter Zugriff: 17.06.2009

Bader, Reinhard (2001b): Theoriegeleitet-pragmatischer Ansatz zum Konstruieren von Lernfeldern. In: Müller, Martina/ Zöllner, Arnulf (Hrsg.): Arbeitshilfe für Rahmenlehrplanausschüsse. S. 29 – 38. Online verfügbar unter:

<http://www.isb.bayern.de/isb/download.aspx?DownloadFile=9ba823d410e4c7decd530f431f5ae9ba> Letzter Zugriff: 17.06.2009

Bader, Reinhard (2000): Stand der wissenschaftlichen Forschung zum Lernfeldkonzept. Handreichung zum Referat im Rahmen eines Einführungsseminars der KMK für Mitglieder in Rahmenlehrplan-Ausschüssen, ausgerichtet vom Sächsischen Staatsinstitut für Bildung und Schulentwicklung vom 04. bis 06.12.2000 in Leipzig. Online

verfügbar unter: [www.sbs-gi.de/materialien/content/Bader\\_Lernfeld-Konzept.pdf](http://www.sbs-gi.de/materialien/content/Bader_Lernfeld-Konzept.pdf)  
Letzter Zugriff: 17.06.2009

Bader, Reinhard/ Müller, Martina (2002): Vom Lernfeld zur Lernsituation. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 98. Bd., Heft 1 (2002), S. 71-85.

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.) (2005): Lehrplanrichtlinien für die Berufsfachschule für Krankenpflege und Kinderkrankenpflege. Online verfügbar unter:

<http://www.isb.bayern.de/isb/download.aspx?DownloadFileID=58bd3bad5e66e42aa03fb2c34d7efa06> Letzter Zugriff: 19.06.2009

Becker, Wolfgang (2006): Die Umsetzung der schulischen Ausbildung. In: Becker, Wolfgang/ Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Ausbildung in den Pflegeberufen. Weichen stellen für die Zukunft in Theorie und Praxis Band 1. Bielefeld: Bertelsmann Verlag, S. 81-88.

Beek, Heinz/ Binstadt, Peter (2002): Lernfeldstrukturierte Lehrpläne und Schulentwicklung. In: Bader, Reinhard/ Sloane, Peter F. E. (Hrsg.): Bildungsmanagement im Lernfeldkonzept - curriculare und organisatorische Gestaltung. Paderborn: Eusl-Verlagsgesellschaft, S. 129-143.

Benner, Patricia (1994): Stufen zur Pflegekompetenz – From Novice to Expert. Aus dem Englischen übersetzt von Matthias Wengenroth. Bern/Göttingen/Toronto/Seattle: Hans Huber Verlag.

Berger, Birgit (2004): Teamarbeit mit Lernfeldern. Erfahrungen aus dem Modellversuch SELUBA – Sachsen-Anhalt. In: Bader, Reinhard/ Müller, Martina (Hrsg.): Unterrichtsgestaltung nach dem Lernfeldkonzept. Bielefeld: Bertelsmann, S. 309-314.

Bischoff-Wanner, Claudia (2004): Der Lernfeldansatz. Eine Handreichung für Schulen für Pflegeberufe. Online verfügbar unter:

<http://www.lernfeldtage.de/lernfeldtage/materialien/BISCHOFF2004.pdf>

Letzter Zugriff: 17.06.2009

BLBS (Stellungnahme des Bundesverbandes der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen e.V.) (2000): Lernfeldkonzeption in der Berufsschule. In: Lipsmeier, Antonius/ Pätzold, Günter (Hrsg.): Lernfeldorientierung in Theorie und Praxis. Beiheft 15 zur ZBW. Stuttgart: Franz Steiner Verlag, S. 207-209.

Blum, Karl/ Isfort, Michael/ Schilz, Patricia/ Weidner, Franz (2006): Pflegeausbildung im Umbruch – Pflegeausbildungsstudie Deutschland (PABiS). Düsseldorf: Deutsche Krankenhausverlagsgesellschaft.

BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (Hrsg.) (2007): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bonn/Berlin:

BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (Hrsg.) (2008): Pflegeausbildung in Bewegung. Ein Modellvorhaben zur Weiterentwicklung der Pflegeberufe. Schlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung. Online verfügbar unter: <http://www.bmfsfj.de/bmfsfj/generator/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/abschlussbericht-pflegeausbildung-in-bewegung.property=pdf.bereich=bmfsfj.sprache=de.rwb=true.pdf>

Letzter Zugriff: 17.06.2009

Bonz, Bernhard (2006): Methoden in der schulischen Berufsbildung In: Arnold, Rolf/ Lipsmeier, Antonius (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag, S. 328-341.

Buschfeld, Detlef (2002): Von Bullen und Bären im Bildungsgang. In: Bader, Reinhard/ Sloane, Peter F. E. (Hrsg.): Bildungsmanagement im Lernfeldkonzept - curriculare und organisatorische Gestaltung. Paderborn: Eusl-Verlagsgesellschaft, S. 29-39.

Buschfeld, Detlef (2003): Draußen vom Lernfeld komm´ ich her ...? Plädoyer für einen alltäglichen Umgang mit Lernsituationen. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe Nr. 4, Mai 2003.

Online verfügbar unter: [http://www.bwpat.de/ausgabe4/buschfeld\\_bwpat4.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe4/buschfeld_bwpat4.pdf) Letzter Zugriff: 17.06.2009

Czycholl, Reinhard/ Ebner, Herrmann G. (2006): Handlungsorientierung in der Berufsausbildung. In: Arnold, Rolf/ Lipsmeier, Antonius (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag, S. 44-54.

Deutscher Pflegerat e. V. (Hrsg.) (2008): Der DPR ist die Stimme der Profession Pflege in Politik und Gesellschaft! Mit neuem Profil in die Zukunft: Pflege entwickeln, Qualität sichern – Strukturen mitgestalten. Grundsatzprogramm des Deutschen Pflegerats e. V., Berlin vom 7. März 2008. Online verfügbar unter:

[http://www.deutscher-pflegerat.de/balk.nsf/32A74AC673D313B0C12574EB00017BFA/\\$File/DPR%20Grundsatzprogramm%202008.pdf](http://www.deutscher-pflegerat.de/balk.nsf/32A74AC673D313B0C12574EB00017BFA/$File/DPR%20Grundsatzprogramm%202008.pdf) Letzter Zugriff: 17.06.2009

Deutscher Pflegerat e.V. (Hrsg.) (2004): Rahmen – Berufsordnung für professionell Pflegende. Online verfügbar unter:

[http://www.deutscher-pflegerat.de/balk.nsf/3F6CE4D95D84F8EDC12572B9003A1EF2/\\$File/Rahmenberufsordnung.pdf](http://www.deutscher-pflegerat.de/balk.nsf/3F6CE4D95D84F8EDC12572B9003A1EF2/$File/Rahmenberufsordnung.pdf) Letzter Zugriff: 17.06.2009

Darmann, Ingrid (2005): Pflegeberufliche Schlüsselprobleme als Ausgangspunkt für die Planung von fächerintegrativen Unterrichtseinheiten und Lernsituationen. In: PrInter-Net, 7. Jg., Heft 6, S. 329-335.

Dilger, Bernadette/ Kremer, H.-Hugo (2002): Wissensmanagement an berufsbildenden Schulen - der Weg zur Implementation lernfeldstrukturierter Curricula? In: Bader, Reinhard/ Sloane, Peter F. E. (Hrsg.): Bildungsmanagement im Lernfeldkonzept -



curriculare und organisatorische Gestaltung. Paderborn: Eusl-Verlagsgesellschaft, S. 147-163.

Drees, Gerhard/ Pätzold, Günter (2002): Lernfelder und Lernsituationen. Realisierungsstrategien in Berufskollegs. Bochum: Projekt Verlag.

Dreyfus, Stuart E./ Dreyfus, Hubert L. (1980): A five-stage model of the mental activities involved in directed skill acquisition. Online verfügbar unter: <http://stinet.dtic.mil/cgi-bin/GetTRDoc?AD=A084551&Location=U2&doc=GetTRDoc.pdf> Letzter Zugriff: 17.06.2009

Dubs, Rolf (2000): Lernfeldorientierung: Löst dieser neue curriculare Ansatz die alten Probleme der Lehrpläne und des Unterrichtes an Wirtschaftsschulen? In: Lipsmeier, Antonius/ Pätzold, Günter (Hrsg.): Lernfeldorientierung in Theorie und Praxis. Beiheft 15 zur ZBW. Stuttgart: Franz Steiner Verlag, S. 15-32.

Dubs, Rolf (2006): Entwicklung von Schlüsselqualifikationen in der Berufsschule. In: Arnold, Rolf/ Lipsmeier, Antonius (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag, S. 191-203

Ertl-Schmuck, Roswitha (2000): Pflegedidaktik unter subjekttheoretischer Perspektive. Frankfurt am Main: Mabuse-Verlag

Fischer, Martin/ Gerds, Peter (2000): Lernfeldorientierung in der aktuellen Modellver-suchsforschung und ihre historischen Wurzeln in curricularen Ansätzen der gewerblich-technischen Berufsausbildung. In: Lipsmeier, Antonius/ Pätzold, Günter (Hrsg.): Lernfeldorientierung in Theorie und Praxis. Beiheft 15 zur ZBW. Stuttgart: Franz Steiner Verlag, S. 87-100.

Gerdsmeier, Gerhard (1999): Problembereiche kaufmännischer Unterrichte und das Lösungspotential lernfeldstrukturierter Lehrpläne. In: Huisinga, Richard/ Lisop, Ingrid/

Speier, Hans-Dieter (Hrsg.): Lernfeldorientierung. Konstruktion und Unterrichtspraxis. Frankfurt am Main: G.A.F.B. Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung, S. 243-302.

Greb, Ulrike (2005): Fachdidaktische Reflexionen. Das Strukturgitter Fachdidaktik Pflege. In: Greb, Ulrike (Hrsg.): Lernfelder fachdidaktisch interpretieren. Werkstattberichte zur Gestaltung von gesundheits- und Krankheitsthemen im schulischen Bereich. Frankfurt am Main: Mabuse-Verlag, S. 45 – 92.

Greiner, Wolf-Dietrich (2006): Geschichte der Berufsausbildung in Deutschland. In: Arnold, Rolf/ Lipsmeier, Antonius (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag, S. 499-508.

Hahn, Monika (2001): Mögliche Zielformulierungen in Lernfeldern. In: Müller, Martina/ Zöllner, Arnulf (Hrsg.): Arbeitshilfe für Rahmenlehrplanausschüsse. S. 42 – 49. Online verfügbar unter:

<http://www.isb.bayern.de/isb/download.aspx?DownloadFile=9ba823d410e4c7decd530f431f5ae9ba> Letzter Zugriff: 17.06.2009

Hansis, Hermann (2000): Lernfeldorientierung in kaufmännisch-verwaltenden Berufen – Zur Verknüpfung von handlungs- und Fachsystematik aus schulpraktischer Sicht. In: Lipsmeier, Antonius/ Pätzold, Günter (Hrsg.): Lernfeldorientierung in Theorie und Praxis. Beiheft 15 zur ZBW. Stuttgart: Franz Steiner Verlag, S. 122-134.

Herrmann, Gernot G./ Illerhaus, Klaus (2000): Zur Entwicklung der Lernfeldstruktur der Rahmenlehrpläne der Kultusministerkonferenz für den Unterricht in der Berufsschule. In: Lipsmeier, Antonius/ Pätzold, Günter (Hrsg.): Lernfeldorientierung in Theorie und Praxis. Beiheft 15 zur ZBW. Stuttgart: Franz Steiner Verlag, S. 101-108.

Heid, Helmut (2000): Der Verwendungsgesichtspunkt im Kontext berufspädagogischer Lernfeldorientierung. In: Lipsmeier, Antonius/ Pätzold, Günter (Hrsg.): Lernfeldorien-

tierung in Theorie und Praxis. Beiheft 15 zur ZBW. Stuttgart: Franz Steiner Verlag, S. 33-37.

Huisinga, Richard (1999): Das Lernfeld-Konzept der KMK - ein bildungspolitischer Reformvorschlag? In: Huisinga, Richard/ Lisop, Ingrid/ Speier, Hans-Dieter (Hrsg.): Lernfeldorientierung. Konstruktion und Unterrichtspraxis. Frankfurt am Main: G.A.F.B. Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung, S. 49-83.

Keuchel, Regina (2005): Bildungsarbeit in der Pflege. Bildungs- und lerntheoretische Perspektiven in der Pflegeausbildung. 1., leicht gekürzte Auflage. Lage: Jacobs-Verlag.

Klafki, Wolfgang (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 6., neu ausgestattete Auflage. Weinheim/Basel: Beltz.

KMK (Sekretariat der Kultusministerkonferenz) (Hrsg.) (2007) (2000): 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:

Online verfügbar unter:

[http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2007/2007\\_09\\_01-Handreich-Rlpl-Berufsschule.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_09_01-Handreich-Rlpl-Berufsschule.pdf) Letzter Zugriff: 17.06.2009

KMK (Sekretariat der Kultusministerkonferenz) (Hrsg.) (1991): Rahmenvereinbarung über die Berufsschule (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.03.1991). Online verfügbar unter:

[http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1991/1991\\_03\\_15-Rahmenvereinbarung-Berufsschule.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1991/1991_03_15-Rahmenvereinbarung-Berufsschule.pdf) Letzter Zugriff: 17.06.2009

Kremer, H.-Hugo/ Sloane, Peter F. E. (2000a): Lernfeldkonzept – Erste Umsetzungserfahrungen und Konsequenzen für die Implementation. In: Bader, Reinhard/ Sloane,

Peter F. E. (Hrsg.): Lernen in Lernfeldern. Theoretische Analysen und Gestaltungsansätze zum Lernfeldkonzept. Markt Schwaben: Eusl-Verlagsgesellschaft S. 71-83.

Kremer, H.-Hugo/ Sloane, Peter F. E. (2000b): Lernfelder implementieren – erste Umsetzungserfahrungen lernfeldstrukturierter Curricula. In: Lipsmeier, Antonius/ Pätzold, Günter (Hrsg.): Lernfeldorientierung in Theorie und Praxis. Beiheft 15 zur ZBW. Stuttgart: Franz Steiner Verlag, S. 170-182.

Kremer, H.-Hugo/ Sloane, Peter F. E. (2001): Lernfelder implementieren. Zur Entwicklung und Gestaltung fächer- und lernortübergreifender Lehr-/Lernarrangements im Lernfeldkonzept. Paderborn: Eusl-Verlagsgesellschaft.

Landesinstitut für Schule Soest/ Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg (Hrsg.) (2003a): Abschlussbericht zum Modellversuch SELUBA Nordrhein-Westfalen.

Online verfügbar unter:

[http://www.pflegeausbildung.de/links/Abschlussbericht\\_NRW\\_SELUBA.pdf](http://www.pflegeausbildung.de/links/Abschlussbericht_NRW_SELUBA.pdf)

Letzter Zugriff: 17.06.2009

Landesinstitut für Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung von Sachsen-Anhalt/ Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg (Hrsg.) (2003b): Abschlussbericht zum Modellversuch SELUBA Sachsen-Anhalt.

Online verfügbar unter:

<http://www.modellversuche.bildung-lsa.de/seluba/dokum/abschlb.pdf> Letzter Zugriff:

17.06.2009

Landesinstitut für Schule, Soest (Hrsg.), Deisenroth, Holde u. a. (2002a): Didaktische Jahresplanung im Bildungsgang. Leitfaden zur Umsetzung von Lehrplänen für die Fachklassen duales System. Werkstattbericht Heft 2 – April 2002. Soest. Online verfügbar unter:

<http://www.berufsbildung.schulministerium.nrw.de/cms/upload/download/seluba/werkstattbericht2.pdf> Letzter Zugriff: 17.06.2009

Landesinstitut für Schule, Soest (Hrsg.), Deisenroth, Holde/ Köbbing, Janine (2002b): Evaluation der Bildungsgangarbeit in Nordrhein-Westfalen im Rahmen des Modellversuches SELUBA. In den Bildungsgängen der Ausbildungsberufe Automobilkauffrau/Automobilkaufmann, Informationselektronikerin/Informationselektroniker und Mechatronikerin/Mechatroniker. Werkstattbericht Heft 4 – September 2002. Soest. Online verfügbar unter:

<http://www.berufsbildung.schulministerium.nrw.de/cms/upload/download/seluba/werkstattbericht4.pdf> Letzter Zugriff: 17.06.2009

Landesinstitut für Schule, Soest (Hrsg.) (2001): Informationen zur Umsetzung lernfeldstrukturierter Lehrpläne in Nordrhein-Westfalen. Werkstattbericht Heft 1 - März 2001. Soest. Online verfügbar unter:

<http://www.berufsbildung.schulministerium.nrw.de/cms/upload/download/seluba/werkstattbericht1.pdf> Letzter Zugriff: 17.06.2009

Lipsmeier, Antonius (2000): Systematisierungsprinzipien für berufliche Curricula. In: Lipsmeier, Antonius/ Pätzold, Günter (Hrsg.): Lernfeldorientierung in Theorie und Praxis. Beiheft 15 zur ZBW. Stuttgart: Franz Steiner Verlag, S. 54-71.

LISA Halle (Landesinstitut für Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung von Sachsen-Anhalt) (Hrsg.) (2002): Implementation des Lernfeldkonzeptes. Dokumentation der gemeinsamen Fachtagung der Modellversuchspartner Sachsen-Anhalt und Nordrhein-Westfalen vom 22. bis 24. April 2002 in Quedlinburg.

Online verfügbar unter:

<http://www.modellversuche.bildung-lsa.de/seluba/dokum/quedlinb.pdf> Letzter Zugriff: 17.06.2009

Lisop, Ingrid (1999): Bildungstheoretische und didaktische Dimensionen der Lernfeldorientierung - eine kritische Systematik. In: Huisinga, Richard/ Lisop, Ingrid/ Speier, Hans-Dieter (Hrsg.): Lernfeldorientierung. Konstruktion und Unterrichtspraxis. Frankfurt am Main: G.A.F.B. Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung, S. 15-48.

Lisop, Ingrid/Huisinga, Richard (2000): Exemplarik – eine Forderung der KMK-Handreichung. In: Lipsmeier, Antonius/ Pätzold, Günter (Hrsg.): Lernfeldorientierung in Theorie und Praxis. Beiheft 15 zur ZBW. Stuttgart: Franz Steiner Verlag, S. 38-53.

Meyer, Hilbert (1987): Unterrichtsmethoden I: Theorieband. Frankfurt am Main: Cornelsen Verlag Scriptor.

Ministerium für Arbeit, Soziales, Familie und Gesundheit Rheinland-Pfalz (Hrsg.) (2005). Rahmenlehrplan und Ausbildungsrahmenplan für die Ausbildung in der Gesundheits- und Krankenpflege und Gesundheits- und Kinderkrankenpflege des Landes Rheinland-Pfalz. Online verfügbar unter:

<http://www.menschen-pflegen.de/files/0208d2b69e1e2c946e81bba19632760b/449/Rahmenlehrplan.pdf>

Letzter Zugriff: 17.06.2009

Müller, Martina (2004): Prozessleitfaden zur Entwicklung eines lernfeldstrukturierten KMK-Rahmenlehrplanes. In: Bader, Reinhard/ Müller, Martina (Hrsg.): Unterrichtsgestaltung nach dem Lernfeldkonzept. Bielefeld: Bertelsmann, S. 38 – 53.

Müller, Martina/ Bader, Reinhard (2004): Begriffe zum Lernfeldkonzept. In: Bader, Reinhard/ Müller, Martina (Hrsg.): Unterrichtsgestaltung nach dem Lernfeldkonzept. Bielefeld: Bertelsmann, S. 82 – 93.

Müller, Martina/ Herrmann, Gernot G. (2004): Das Expertenseminar für Mitglieder in Rahmenausschüssen – ein Qualifizierungsangebot der Kultusministerkonferenz. In: Bader, Reinhard/ Müller, Martina (Hrsg.): Unterrichtsgestaltung nach dem Lernfeldkonzept. Bielefeld: Bertelsmann, S. 54 – 60.

Müller, Martina/ Zöller, Arnulf (Hrsg.) (2001): Arbeitshilfe für Rahmenlehrplanausschüsse. Online verfügbar unter:

<http://www.isb.bayern.de/isb/download.aspx?DownloadFile=9ba823d410e4c7decd530f431f5ae9ba> Letzter Zugriff: 17.06.2009

Muster-Wäbs, Hannelore/ Schneider, Kordula (2001a): Lernfeldumsetzung in der Ausbildungslandschaft. In Unterricht Pflege, 6. Jg., Heft 1, S. 10-15.

Muster-Wäbs, Hannelore/ Schneider, Kordula (2001b): Theoretische Grundlagen und ausgewählte Methoden eines handlungstheoretischen Konzeptes. In Unterricht Pflege, 6. Jg., Heft 1, S. 16-36.

Muster-Wäbs, Hannelore/ Schneider, Kordula (1999): Vom Lernfeld zur Lernsituation. Strukturierungshilfe zur Analyse, Planung und Evaluation von Unterricht. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.

Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2006): Rahmenrichtlinien für die Berufe in der Gesundheits- und Krankenpflege und in der Gesundheits- und Kinderkrankenpflege. Online verfügbar unter:

<http://www.nibis.de/nli1/bbs/archiv/rahmenrichtlinien/kpfl.pdf>

Letzter Zugriff: 19.06.2009

Oelke, Uta (2004): Der Lernfeldansatz: Neue Herausforderungen an den Lernort „Pflegeschule“. In: PrInterNet, 6. Jg., Heft 1, S. 14-21.

Oelke, Uta (1998): Schlüsselqualifikationen als Bildungsziele für Pflegende. In: PflegePädagogik, 8. Jg., Heft 2, S. 42-46.

Oelke, Uta-Karola (1991): Planen, Lehren und Lernen in der Krankenpflegeausbildung. Begründungsrahmen und Entwicklung eines offenen, fächerintegrativen Curriculums für die theoretische Ausbildung. Basel/Baunatal: Recom

Oelke, Uta/ Menke, Marion (2005): Gemeinsame Pflegeausbildung. Modellversuch und Curriculum für die theoretische Ausbildung in der Alten-, Kranken- und Kinderkran-

kenpflege. 2., korrigierte und erweiterte Auflage. Bern/Göttingen/Toronto/Seattle: Verlag Hans Huber

Pätzold, Günter (2006): Vermittlung von Fachkompetenz in der Berufsausbildung. In: Arnold, Rolf/ Lipsmeier, Antonius (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag, S. 174-190

Pätzold, Günter (2003): Lernfelder - Lernortkooperation. 2. Auflage. Bochum: Projekt Verlag.

Pätzold, Günter (2000): Lernfeldstrukturierte Lehrpläne – Berufsschule im Spannungsfeld zwischen Handlungs- und Fachsystematik. In: Lipsmeier, Antonius/ Pätzold, Günter (Hrsg.): Lernfeldorientierung in Theorie und Praxis. Beiheft 15 zur ZBW. Stuttgart: Franz Steiner Verlag, S. 72-86.

Pätzold, Günter (1999): Lernfeldorientierung und handlungsorientierte Gestaltung von Lehr-Lern-Situationen - Konsequenzen für die Lernortdiskussion In: Huisinga, Richard/ Lisop, Ingrid/ Speier, Hans-Dieter (Hrsg.): Lernfeldorientierung. Konstruktion und Unterrichtspraxis. Frankfurt am Main: G.A.F.B. Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung, S. 121-159.

Rauner, Felix (2004): Praktisches Wissen und berufliche Handlungskompetenz. ITB – Forschungsberichte 14 / 2004. Online verfügbar unter: [http://www.itb.uni-bremen.de/downloads/Publikationen/Forschungsberichte/fb\\_14\\_04.pdf](http://www.itb.uni-bremen.de/downloads/Publikationen/Forschungsberichte/fb_14_04.pdf) Letzter Zugriff: 17.06.2009

Reetz, Lothar/ Seyd, Wolfgang (2006): Curriculare Strukturen beruflicher Bildung. In: Arnold, Rolf/ Lipsmeier, Antonius (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag, S. 227-259.

Reinisch, Holger (1999): Probleme „lernfeldorientierter“ Curriculumentwicklung und -implementation. Eine historisch-systematisch Analyse aus wirtschaftspädagogischer



Sicht. In: Huisinga, Richard/ Lisop, Ingrid/ Speier, Hans-Dieter (Hrsg.): Lernfeldorientierung. Konstruktion und Unterrichtspraxis. Frankfurt am Main: G.A.F.B. Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung, S. 85-119.

Rolff, Hans-Günter (2007): Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

Schäfer, Bettina/ Bader, Reinhard (2000): Handlungskompetenz durch Lernfelder – Möglichkeiten einer Konzeptualisierung des Lernfeld-Ansatzes. In: Lipsmeier, Antonius/ Pätzold, Günter (Hrsg.): Lernfeldorientierung in Theorie und Praxis. Beiheft 15 zur ZBW. Stuttgart: Franz Steiner Verlag, S. 148-158.

Schewior-Popp, Susanne (2005): Lernsituationen planen und gestalten. Handlungsorientierter Unterricht im Lernfeldkonzept. Stuttgart: Georg Thieme Verlag.

Schulz-Wimmer, Heinz (2007): Projekte managen. Werkzeuge für effizientes Organisieren, Durchführen und Nachhalten von Projekten. Planegg: Haufe Verlag.

Sloane, Peter F. E. (2002): Schulorganisation und schulische Curriculararbeit. In: Bader, Reinhard/ Sloane, Peter F. E. (Hrsg.): Bildungsmanagement im Lernfeldkonzept – curriculare und organisatorische Gestaltung. Paderborn: Eusl-Verlagsgesellschaft, S. 9-25.

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, München (Hrsg.) (2008): Abschlussbericht zum BLK-Modellversuch Selbstreguliertes Lernen in Lernfeldern der Berufsschule (segel-bs, Bayern). Berichtszeitraum: 1. Oktober 2005 – 31. Dezember 2008. Online verfügbar unter:

<http://isb.bayern.de/isb/download.aspx?DownloadFileID=a6fb9f25ed978a2603708a9bc b2e7651> Letzter Zugriff: 19.06.2009

Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung, München/ Hessisches Landesinstitut für Pädagogik, Wiesbaden/ Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik, Univer-

sität Paderborn) (Hrsg.) (2003): Abschlussbericht BLK-Modellversuch „Neue Unterrichtsstrukturen und Lernkonzepte durch berufliches Lernen in Lernfeldern“ NELE Online verfügbar unter:

<http://www.isb.bayern.de/isb/download.aspx?DownloadFileID=31500e0f31ad18416ab7ac2319b5215c> Letzter Zugriff: 17.06.2009

Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung (Hrsg.) (2001): Modellversuchsinformation Nr. 9. Das Team in der Gesamtorganisation Schule. Online verfügbar unter:

<http://www.isb.bayern.de/isb/download.aspx?DownloadFileID=c3d42c7162322df189d877733b6a1bdb> Letzter Zugriff: 17.06.2009

Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung (Hrsg.) (2000): Modellversuchsinformation Nr. 4. Teamentwicklung. München. Online verfügbar unter:

<http://www.isb.bayern.de/isb/download.aspx?DownloadFileID=c3d42c7162322df189d877733b6a1bdb> Letzter Zugriff: 17.06.2009

Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung (Hrsg.) (ohne Jahr a): Modellversuchsinformation Nr. 7. Ein Leitfaden zur Gestaltung effektiver Teamarbeit. München. Online verfügbar unter:

<http://www.isb.bayern.de/isb/download.aspx?DownloadFileID=c3d42c7162322df189d877733b6a1bdb> Letzter Zugriff: 17.06.2009

Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung (Hrsg.) (ohne Jahr b): Modellversuchsinformation Nr. 8. Warum wir in der Berufsschule anders arbeiten! München. Online verfügbar unter:

<http://www.isb.bayern.de/isb/download.aspx?DownloadFileID=c3d42c7162322df189d877733b6a1bdb> Letzter Zugriff: 17.06.2009

Steinemann, Sandra/ Gramlinger, Franz (2003): Die Umsetzung des Lernfeldkonzepts – (k)ein Lernprozess? In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe Nr. 4, Mai 2003.

Online verfügbar unter:

[http://www.bwpat.de/ausgabe4/steinemann\\_gramlinger\\_bwpat4.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe4/steinemann_gramlinger_bwpat4.pdf) Letzter Zugriff:  
17.06.2009

Stratmann, Karlwilhelm/ Pätzold, Günter (1997): Institutionalisierung der Berufsbildung. In: Baethge, Martin/ Nevermann, Knut (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Bd. 5. Organisation, Recht und Ökonomie des Bildungswesens. 2. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 114-134.

Tramm, Tade (2002): Zur Relevanz der Geschäftsprozessorientierung und zum Verhältnis von Wissenschafts- und Situationsbezug bei der Umsetzung des Lernfeldansatzes im kaufmännischen Bereich. In: Bader, Reinhard/ Sloane, Peter F. E. (Hrsg.): Bildungsmanagement im Lernfeldkonzept - curriculare und organisatorische Gestaltung. Paderborn: Eusl-Verlagsgesellschaft, S. 41-62.

Walter, Anja (2006): Die lernfeldorientierte Curriculumentwicklung des Christlichen Verbandes für gesundheits- und sozialpflegerische Bildungsarbeit e. V. in Berlin. In: PrInterNet, 8. Jg., Heft 7-8, S. 389-397.

WHO World Health Organisation (Hrsg.) (1997): Nursing in Europe. A resource for better health. WHO Regional Publications, European Series, No. 74. Online verfügbar unter : <http://www.euro.who.int/Document/E54758.pdf> Letzter Zugriff: 17.06.2009

Wittneben, Karin/ Windfelder, Karin/ Walkling-Stehmann, Irma (2007): Schulinterne Curriculumentwicklung nach dem Lernfeldkonzept am Schulzentrum für Krankenpflegeberufe in Hannover (Teil 1). In: PrInterNet, 9. Jg., Heft 4, S. 239-252.

Wittneben, Karin (2003): Pflegekonzepte in der Weiterbildung für Pflegelehrerinnen und Pflegelehrer. Leitlinien einer kritisch-konstruktiven Pflegelernfelddidaktik. 5. Auflage. Frankfurt am Main: Europäischer Verlag der Wissenschaften.

Zimbardo, Phillip G./ Gerrig, Richard J. (2004): Psychologie. 16., aktualisierte Auflage. München/Boston/San Francisco/Harlow, England/Don Mills, Ontario/Sydney/Mexico City/Madrid/Amsterdam: Pearson Studium.

## **Gesetze und Verordnungen:**

Ausbildungs- und Prüfungsverordnungen für die Berufe in der Krankenpflege (KrPflAprV) vom 10.11.2003 (Bundesgesetzblatt Jahrgang 2003 Teil I Nr. 55, ausgegeben zu Bonn am 19. November 2003). Online verfügbar unter:

<http://www.bgbportal.de/BGBL/bgbl1f/bgbl103s2263.pdf> Letzter Zugriff: 17.06.2009

Gesetz über die Berufe in der Krankenpflege und zur Änderung anderer Gesetze (Krankenpflegegesetz - KrPflG) vom 16.07.2003 (Bundesgesetzblatt Jahrgang 2003 Teil I Nr. 36, ausgegeben zu Bonn am 21. Juli 2003). Online verfügbar unter:

<http://www.bgbportal.de/BGBL/bgbl1f/bgbl103s1442.pdf> Letzter Zugriff: 17.06.2009

## **Weiterführende Literatur:**

Altrichter, Herbert/ Posch, Peter (2007): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. 4., überarbeitete und erweiterte Auflage. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Bastian, Johannes (2007): Einführung in die Unterrichtsentwicklung. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

Becker, Matthias/ Spöttl, Georg (2006): Die Neuordnung der Kfz-Berufe: Eine beinahe gelungene Innovation in der ordnungsbezogenen Qualifikationsforschung. In: Pätzold, Günter/ Rauner, Felix (Hrsg.): Qualifikationsforschung und Curriculumentwicklung. Beiheft 19 zur ZBW. Stuttgart: Franz Steiner Verlag, S. 199-219.

Bönsch, Manfred (2004): Differenzierung in Schule und Unterricht. Ansprüche · Formen · Strategien. 2. Auflage. München/ Düsseldorf/ Stuttgart: Oldenbourg Schulbuchverlag.

Geppert, Susanne/ Geppert, Cornelia/ Füg, Lydia/ Eidam, Dorothea (2005): Lernfelder in der Pflegeausbildung. Theorie und praktische Umsetzung. Stuttgart: W. Kohlhammer

Hägele, Thomas (2006): Analyse des beruflichen Handlungssystems im gewerblich-technischen Handwerk am Beispiel des Elektroinstallateurs – Was Elektroinstallateure wissen müssen! In: Pätzold, Günter/ Rauner, Felix (Hrsg.): Qualifikationsforschung und Curriculumentwicklung. Beiheft 19 zur ZBW. Stuttgart: Franz Steiner Verlag, S. 183-197.

Helmke, Andreas (2009): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze-Velber: Erhard Friedrich Verlag.

Horster, Leonhard/ Rolff, Hans-Günter (2001): Unterrichtsentwicklung. Grundlagen, Praxis, Steuerungsprozesse. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

Lamnek, Siegfried (2005): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. 4., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

Mayring, Philipp (2001): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 5. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

Muijsers, Patrick (1997) Fertigkeitenunterricht für Pflege- und Gesundheitsberufe. Das „Skillslab-Modell“. Berlin/Wiesbaden: Ullstein Mosby.

Oevermann, Ulrich (2002): Klinische Soziologie auf der Basis der Methodologie der objektiven Hermeneutik – Manifest der objektiven hermeneutischen Sozialforschung. Online verfügbar unter:

[http://www.ihs.de/publikationen/Ulrich\\_Oevermann-Manifest\\_der\\_objektiv\\_hermeneutischen\\_Sozialforschung.pdf](http://www.ihs.de/publikationen/Ulrich_Oevermann-Manifest_der_objektiv_hermeneutischen_Sozialforschung.pdf)

Letzter Zugriff: 23.06.2009

Schwiedrzik, Bernd/ Winzier, Dagmar (BIBB) (2000): Das Lernfeld-Konzept der KMK im Kontext der Ordnungsarbeit und der geteilten Zuständigkeiten im dualen System. In: Lipsmeier, Antonius/ Pätzold, Günter (Hrsg.): Lernfeldorientierung in Theorie und Praxis. Beiheft 15 zur ZBW. Stuttgart: Franz Steiner Verlag, S. 217-222.

**Anhang 1: Tabellarische Zuordnung der entdeckten Umsetzungsprobleme**

		<b>NELE Problemfelder (nach Kremer/Sloane 2001)</b>				
		<b>Probleme in SELUBA (nach Bader 2000)</b>	<b>Schul- organisation</b>	<b>Curriculum</b>	<b>Prüfungs- struktur</b>	<b>Schülersicht</b>
<b>Didaktische Ebenen</b>	<b>Makroebene</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Qualität der Rahmenlehrpläne</li> <li>- inhaltlich bemängelt</li> <li>- Konstruktionsmängel</li> <li>- Inhalte u. Beschreibung zu abstrakt</li> <li>- zu eng an betrieblichen Handlungsfeldern</li> <li>- Mischung Fächer + Lernfelder</li> <li>- Zeugnisse mit Fachnoten, nicht Lernfeldnoten</li> <li>- fachsystematische Prüfungen</li> <li>- fachsystematische Lehrerausbildung</li> <li>- zu wenig + zu späte Lehrerfortbildung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rahmenlehrplan</li> <li>- nicht verbindlich genug</li> <li>- keine Vorgaben u. Normen</li> <li>- keine fachliche Struktur</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Widerspruch zwischen Lernfeldkonzept und vorherrschenden Prüfungsverfahren</li> </ul>	
	<b>Mesoebene</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Teambildung u. Gestaltung v. Team-Teaching</li> <li>- zeitlicher Mehraufwand</li> <li>- unflexibler Stundenplan</li> <li>- Kommunikation Lehrer &lt;-&gt; Lehrer</li> <li>- (Heterogene Betriebe)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- mangelnde Teamfähigkeit</li> <li>- Lehrer verunsichert</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- hierarchische Strukturen (Schulleitung)</li> <li>- fehlende Zeitkorridore</li> <li>- Stundenplanung</li> <li>- fehlende teamarbeitsförderliche Führungsstrukturen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Arbeitszeitmodell hinderlich für Lernsituationserarbeitung</li> </ul>	
	<b>curricular</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entwicklung von Lernsituationen</li> <li>- keine Kenntnisse über betriebliche Neuentwicklungen</li> <li>- Orientierung an Arbeits- und Geschäftsprozessen</li> <li>- sich trennen können von Inhalten</li> </ul>				
<b>Mikroebene</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Schüler überfordert (Selbstständigkeit u. Komplexität)</li> <li>- Schüler denken in Fächern</li> <li>- Lernergebnisse systematisieren → Bezug zu Fächern (Benotung)</li> <li>- Fehlende Kompetenzen d. Lehrer bzgl. Lehr/Lernarrangements mit Bezug zu Arbeits- u. Geschäftsprozessen gestalten</li> <li>- fehlende Praxiskenntnisse</li> <li>- Probleme fachsystematisches Wissen in einen Handlungskontext zu bringen</li> <li>- Kommunikation Lehrer &lt;-&gt; Schüler</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- erhöhter Zeitaufwand für Vor- u. Nachbereitung v. Unterrichten aufgrund mangelnder Routine d. Lehrer</li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>- Schüler überfordert durch Komplexität</li> <li>- Schüler zeigen Konsumhaltung</li> <li>- Schüler haben tradiertes Rollenverständnis bzgl. d. Lehrerrolle</li> <li>- Lehrer = Vermittler</li> </ul>

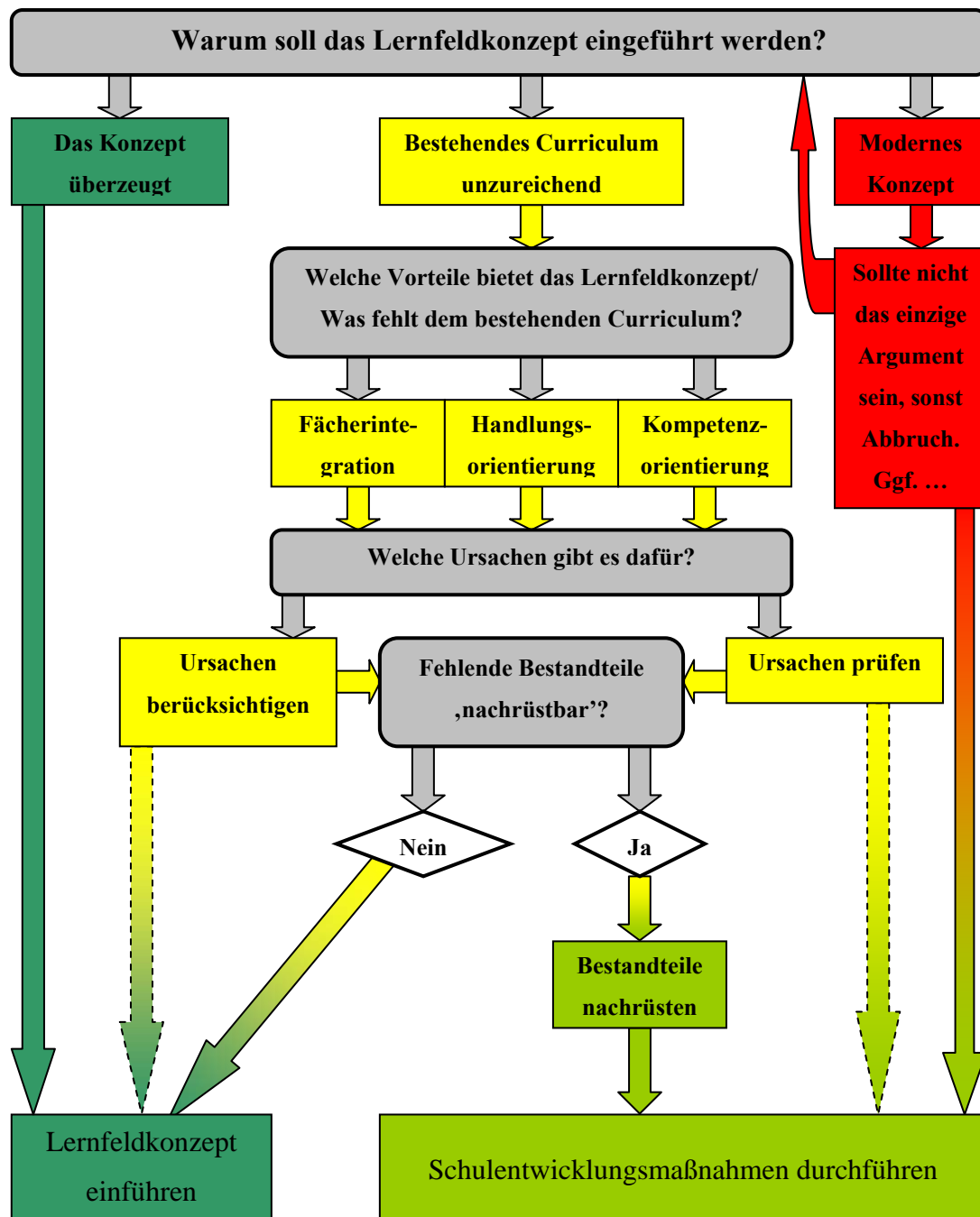
Tabelle 1: Zuordnung der entdeckten Problembereiche zu den didaktischen Ebenen.



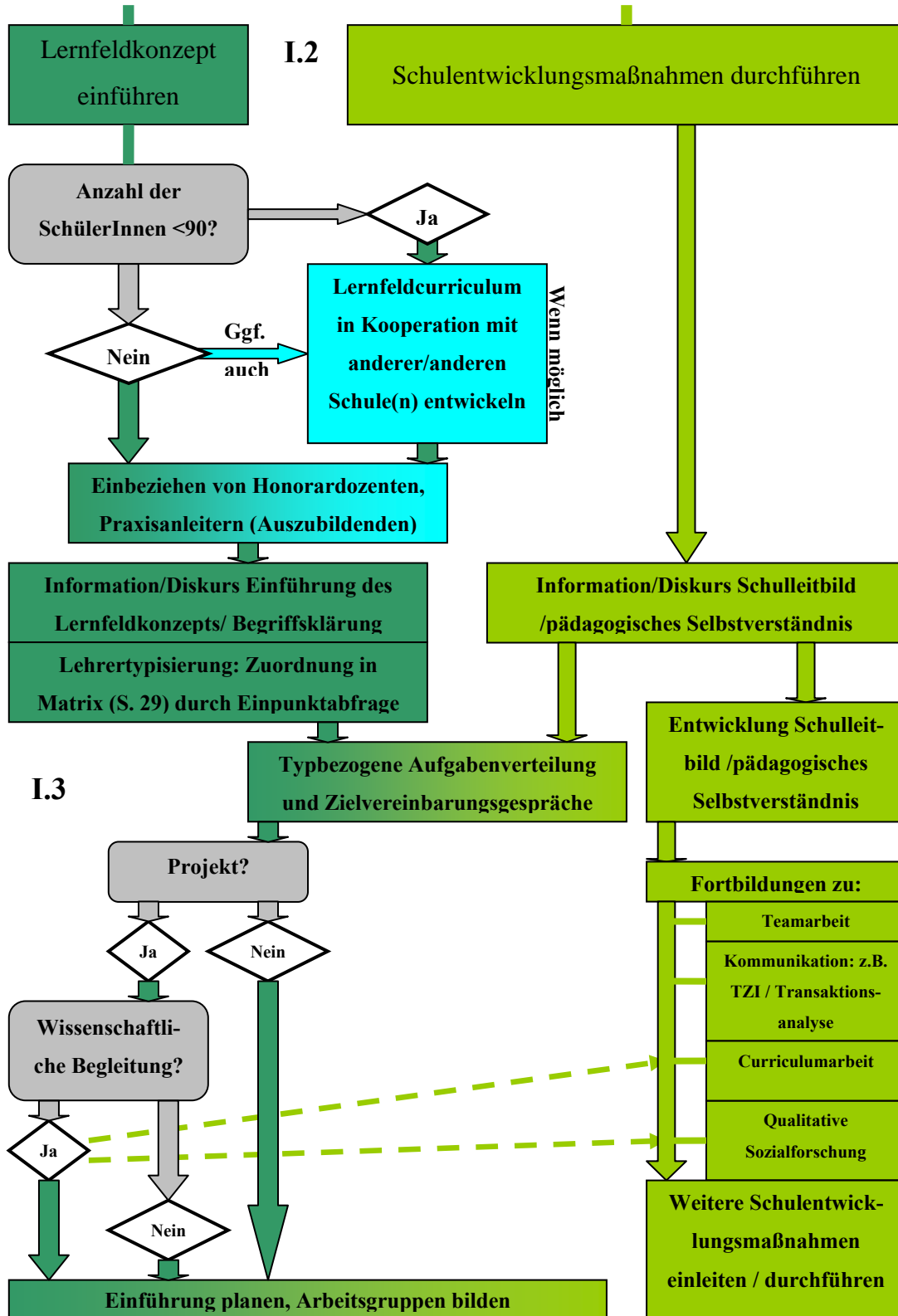
## Anhang 2: Leitfaden zur Implementierung des Lernfeldkonzepts (Teil 2)

### I. Rahmenbedingungen prüfen

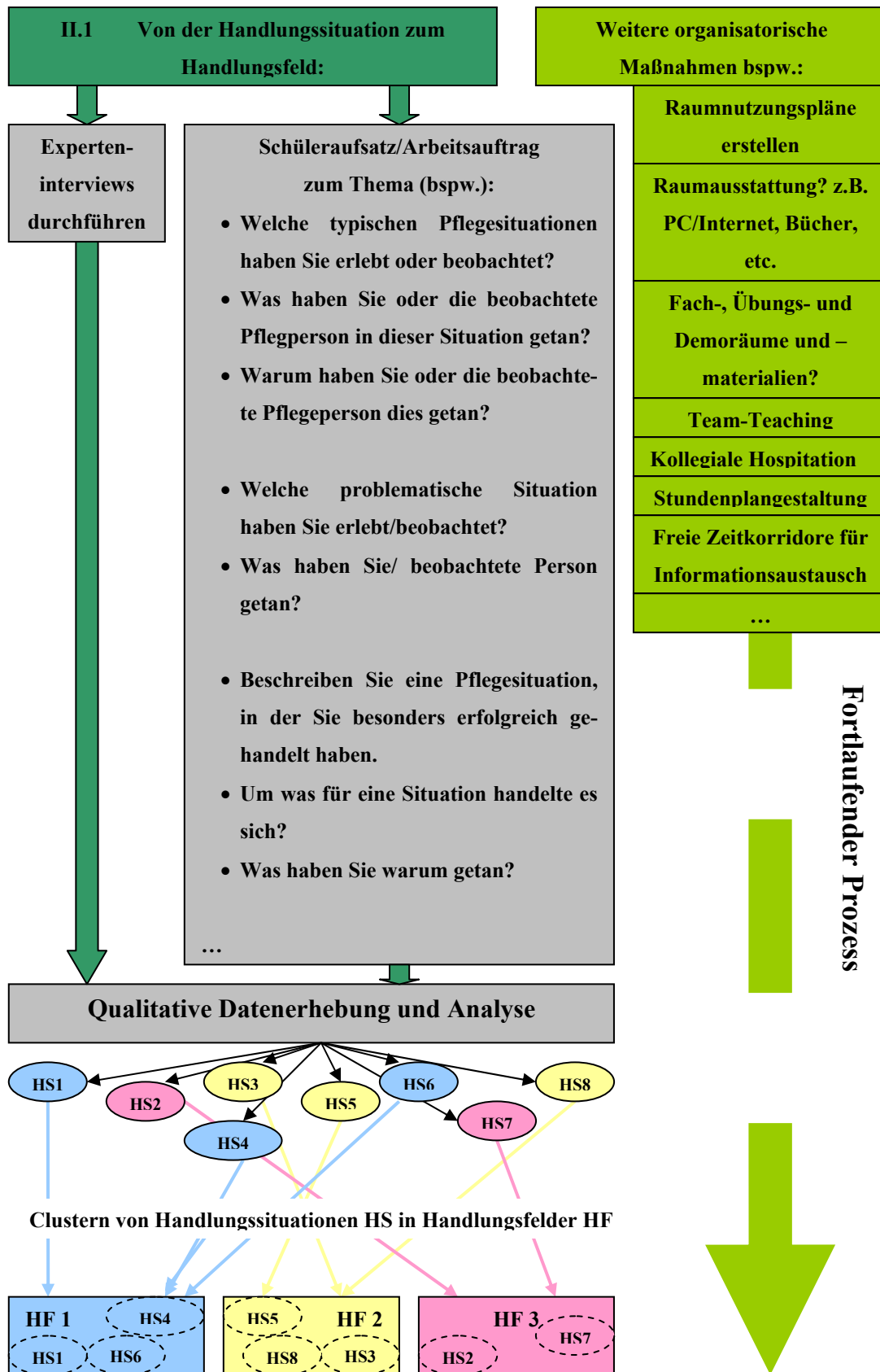
#### I.1 Reflexion der Intentionen zur Einführung des Lernfeldkonzepts



**I.2 und I.3 Ressourcenanalyse und vorbereitende, unterstützende Schulentwicklungsmaßnahmen**



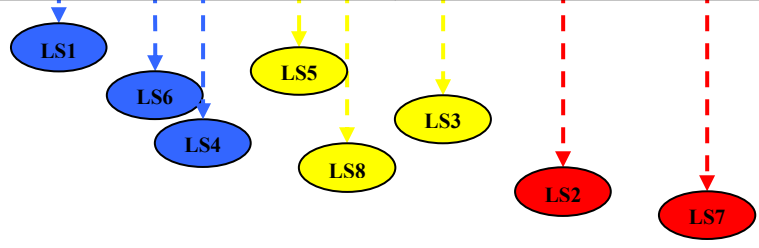
## II. Lernfeldorientiertes Curriculum entwickeln



## II.2 Vom Handlungsfeld zum Lernfeld:

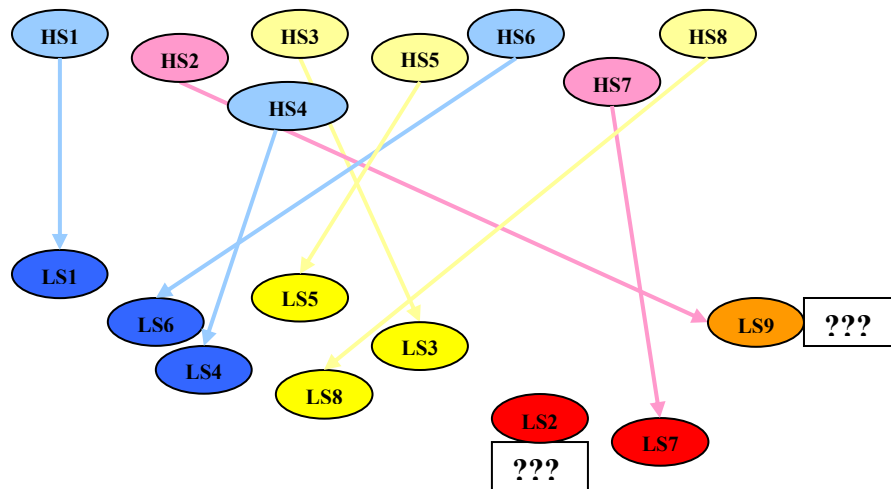


## II.3 Vom Lernfeld zur Lernsituation:



## II.4 Gegenprüfung (optional)

Bei identischer Fragestellung in der didaktischen Analyse sollten sich die entdeckten Handlungssituationen in den entsprechenden Lernsituationen (exemplarisch) wieder finden. Wenn dies nicht der Fall ist, sollte die Lernsituation und ggf. das entsprechende Lernfeld erneut überprüft werden.



Einschätzung der Qualität der Lernsituation und des Lehr-/Lernarrangements anhand von Merkmalen

<b><i>Problemgehalt der Lernsituation:</i></b>	<b><i>Innere Struktur der Lernsituation:</i></b>	<b><i>Äußere Struktur und die Einbindung der Lernsituation:</i></b>	<b><i>Förderung selbstregulierten Lernens in der Lernsituation:</i></b>
Beinhaltet die Lernsituation eine Problemstellung?	Ist die Lernerhandlung vollständig, d.h. umfasst sie Planung, Durchführung und Kontrollphasen?	Bestehen Verbindungen zu anderen Lernsituationen?	Wird eine Verknüpfung der Lern- und Arbeitsstrategien zu den beruflichen Tätigkeiten vorgenommen?
Ist die Problemstellung in eine Situation eingebunden?	Ist die Lernerhandlung auf ein Ergebnis / Produkt hin orientiert?	Leistet die Lernsituation einen Betrag zur Entwicklung der beruflichen Handlungskompetenz?	Sind Lern- und Arbeitsstrategien in die Lernerhandlung eingebunden?
Besitzt die Problemstellung einen Bezug zur beruflichen Tätigkeit?	Ist das Verhältnis von Selbst- und Fremdsteuerung der Lernenden entsprechend ausgewogen?	Wird in der Lernsituation auf Vorwissen zurückgegriffen?	Werden Lern- und Arbeitsstrategien explizit oder implizit in der Lernsituation thematisiert?
Weist die Problemstellung Verbindungen zu den fachlichen Inhalten auf?	Ist die Anwendung von Lern- und Arbeitsstrategien in der Lernerhandlung notwendig?	Ist die Komplexität der Lernsituation entsprechend ihrer Position in der didaktischen Jahresplanung gestaltet?	Sind ausreichend Steuerungsanteile auf die Lernenden übertragen?
Sind für die Bewältigung der Problemstellung konkrete Kompetenzen formuliert?	Bestehen in der Lernsituation Differenzierungsmöglichkeiten?	Bestehen Variationsmöglichkeiten der Lernsituation?	Sind in allen Phasen der Handlung Steuerungsanteile auf die Lernenden übertragen?
Ist die Problemstellung exemplarisch für das Anwendungsfeld?	Sind Reflexionsphasen in die Lernsituation eingebaut?	Bietet die Lernsituation Ansatzpunkte für die Systematisierung der anwendungsbezogenen Inhalte?	Erfolgt eine Dokumentation und Reflexion der Lern- und Arbeitsstrategien durch die Lernenden?

**Tabelle 2: Qualitätseinschätzung von Lernsituationen.**

**Quelle: Staatsinstitut 2008, Anlage 18**