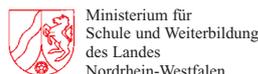




Modellversuchsinformation 3.

Bildungsgangarbeit und didaktische Jahresplanung zur Förderung des selbst regulierten Lernens in Lernfeldern.

Bernadette Dilger, Peter F. E. Sloane



segel-bs

Der Modellversuch segel-bs wird vom Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen innerhalb des BLK-Programms „Selbst gesteuertes und kooperatives Lernen in der beruflichen Erstausbildung“ (SKOLA) durchgeführt. Der auf drei Jahre angelegte Modellversuch wird durch das Land Nordrhein-Westfalen und das Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert. Die wissenschaftliche Begleitung liegt beim Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik an der Universität Paderborn. segel-bs ist ein Verbundprojekt der Bundesländer Nordrhein-Westfalen und Bayern. Der nordrhein-westfälische Projektteil startete im Januar 2005, der bayerische Verbundpartner nahm seine Arbeit im Oktober 2005 auf.

Projektträger

**Ministerium für Schule und Weiterbildung
des Landes Nordrhein-Westfalen**
Paradieser Weg 64, 59494 Soest

Projektleitung
Dipl.-Hdl. RSD Ernst Tiemeyer
Tel.: 02921 683-254
Ernst.Tiemeyer@mail.lfs.nrw.de

Geschäftsführung
Uwe Krakau
Tel.: 02921 683-215
Uwe.Krakau@mail.lfs.nrw.de

Mabel Rickes
Tel.: 02921 683-221
Mabel.Rickes@mail.lfs.nrw.de

Wissenschaftliche Begleitung

Universität Paderborn
Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik
Warburger Str. 100, 33098 Paderborn

Prof. Dr. Peter F. E. Sloane
Tel.: 05251 60-2372
Psloane@notes.upb.de

Wissenschaftliche Mitarbeit
Arne Burda
Alexandra Dehmel

Dr. Bernadette Dilger
Tel.: 05251 60-2369
bdilger@notes.upb.de

Schulen

Berufskolleg an der Lindenstraße
Lindenstraße 78, 50674 Köln
bk3.linden@schulen-koeln.de
www.bkal.de

Schulleitung: OStD' Angelika Riedel
Lehrerteam: Jörg Bliesenbach,
Joachim Giesenkirchen,
Jörn Johannson, Antje Karliczek

Berufskolleg Elberfeld
Bundesallee 222, 42103 Wuppertal
Berufskolleg_Elberfeld@Yahoo.de
www.berufskolleg-elberfeld.de

Schulleitung: OStD Georg Besser
Lehrerteam: Thomas Glowacki,
Lutz Heyer

Dietrich-Bonhoeffer-Berufskolleg
Elisabethstr. 86, 32756 Detmold
info@dbb-Detmold.de
www.dbb-detmold.de

Schulleitung: OStD Dr. Werner Wehmeier
Lehrerteam: Anja Post, Iris Stamm,
Christine Mönkemeyer

Ludwig-Erhard-Berufskolleg
Schützenweg 4, 33102 Paderborn
info@lebk.de
www.lebk.de

Schulleitung: OStD Rainer Naewe
Lehrerteam: Petra Müller, Petra Schmidt,
Georg Senn

Karl-Schiller-Berufskolleg
Brüggmannstr. 21-23, 44135 Dortmund
karl-schiller-berufskolleg@stadtdo.de
www.karl-schiller-berufskolleg.de

Schulleitung: OStD Dr. Erich Embacher
Lehrerteam: Mabel Rickes, Uwe Krakau

Berufskolleg Bachstraße
Bachstraße 8, 40223 Düsseldorf
info@berufskolleg-bachstrasse.de
www.berufskolleg-bachstrasse.de

Schulleitung: OStD' Barbara Herlinger
Lehrerteam: Frank Schmidt, Jeannine Theuerkauf

**Ministerium für Schule
und Weiterbildung des
Landes Nordrhein-Westfalen**
ORR Detlef Zech

**Verbundpartner Bayern
Staatsinstitut für Schulquali-
tät und Bildungsforschung**
Peter Allmansberger
Schellingstraße 155, 80797 München
Tel.: 089 2170-2211
Peter.Allmansberger@isb.bayern.de

Programmträger
BLK-Modellversuchsprogramm
SKOLA (Selbst gesteuertes und
kooperatives Lernen in der
beruflichen Erstausbildung)
Universität Dortmund
Lehrstuhl für Berufspädagogik
Prof. Dr. Günter Pätzold
Universität St. Gallen
Institut für Wirtschaftspädagogik
Prof. Dr. Dieter Euler

**Begleitung durch die
Schulaufsicht**
Berzirksregierung Detmold
LRSD Jochen Bödeker

Inhalt

	Seite	
1	Vorbemerkung	3
2	Bildungsgangarbeit als didaktische Wertschöpfungskette	4
3	Zielbestimmung und -konkretisierung in lernfeldstrukturierten Lehrplänen und deren curriculare Analyse	5
3.1	Normative Zielkonkretisierung des Leitziels der beruflichen Handlungskompetenz für den Bildungsgang	6
3.2	Analyse der beruflichen Handlungen aus den Kompetenzbeschreibungen der Lernfelder	7
3.3	Analyse der den Handlungen zu Grunde gelegten Inhalte	7
4	Die didaktische Jahresplanung	9
4.1	Anordnung der Lernfelder	9
4.2	Übersicht über die Lernsituationen und ihre Anordnung im Lernfeld mit Angabe der beteiligten Fächer des berufsübergreifenden Lernbereichs	9
4.3	Bestimmung der organisatorischen Rahmenbedingungen für Lernsituationen	11
4.4	Einordnung der Lernsituationen in die Ablaufsequenz der Lernfelder	12
	Anhang	13
	Verwendete Literatur	13
	Literaturhinweise	13
	Interessante Links	13
	Kontakt	14
	Beteiligte Schulen	14

1 Vorbemerkung

Die Förderung selbst regulierten Lernens im Rahmen des Lernfeldkonzepts setzt eine Berücksichtigung der Aspekte des selbst regulierten Lernens auf allen Ebenen der Bildungsgangarbeit voraus. Um eine systematisierte Darstellung der einzelnen Schritte der Bildungsgangarbeit und mögliche Entwicklungshinweise zu erhalten, werden im Folgenden die Bereiche der Bildungsgangarbeit als ‚didaktische Wertschöpfungskette‘ im Überblick

dargestellt. Nach diesem Überblick werden insbesondere die ersten beiden Schritte der Zielkonkretisierung und der Erstellung einer didaktischen Jahresplanung vertieft. Die weiteren Schritte der Entwicklung von Lernsituationen, der Gestaltung komplexer Lehr-/Lernarrangements und der Evaluation von selbst reguliertem Lernen in Lernsituationen werden in weiteren Modellversuchsinformationen aufgenommen und vertieft.

2 Bildungsgangarbeit als didaktische Wertschöpfungskette

Bildungsgangarbeit im Lernfeldkonzept verlagert stärker als bisher curriculare Aufgaben auf Lehrerarbeitsgruppen in den Schulen. Dort müssen die offen formulierten lernfeldstrukturierten Lehrpläne von diesen Gruppen analysiert und interpretiert werden, um daraus ein *schulspezifisches Curriculum* zu entwickeln. Die gesamten Bildungsgangprozesse können in einer ,didaktischen Wertschöpfungskette' abgebildet werden (vgl. Abbildung 1), die sich in fünf Schritte unterteilt. Im ersten Schritt der curricularen Analyse und Interpretation muss die notwendige Zielbestimmung und -konkretisierung erfolgen. Findet nun eine spezifische Zielvorstellung Eingang in die didaktischen Überlegungen an den Schulen – wie im Modellversuch *segel-bs* die *Förderung des selbst regulierten Lernens* – so muss die-

ses Ziel im Rahmen dieser ersten Zielkonkretisierung Berücksichtigung finden (Schritt 1).

Dieses schulspezifische Curriculum findet seinen ersten Niederschlag in der *didaktischen Jahresplanung*, die sich als Sequenz der Lernfelder bzw. konkreter der Lernsituationen mit dazugehörigen Ressourcenvorgaben darstellt (Schritt 2).

Mit diesem Schritt 2 verbunden ist die Notwendigkeit der *Entwicklung von Lernsituationen* in den einzelnen Lernfeldern. Hier müssen die Arbeitsgruppen der Schulen auf der Grundlage der Lernfelder Problemstellungen für die Lernenden entwickeln. In diesen Lernsituationen sind die Tätigkeiten mit den fachlichen Inhalten und mit lernstrategischen Hinweisen (Schritt 3) zu verbinden.

Bezug nehmend auf diese Problemstellungen für die Lerner gilt es dann im nächsten Schritt die Maßnahmen der Lehrenden zu entwerfen. Hierfür müssen didaktische Entscheidungen im methodischen, medialen, sozialen und aktionalen Bereich getroffen und zu *komplexen Lehr-/Lernarrangements* zusammengeführt werden (Schritt 4). Schritt 4 erfordert eine auf die Problemstellung der Lerner hin bezogene Gestaltung der Lehrperspektive.

Schließlich muss in einem letzten Schritt (Schritt 5) die Frage der *Evaluation* bearbeitet werden. Dabei sind sowohl die Konzeption möglicher Lernerfolgskontrollen und die Möglichkeit der Erfassung und Beschreibung von Kompetenzen als auch der damit verbundene Aspekt der Wirksamkeit von Lehr-/Lernarrangements hinsichtlich der ur-

sprünglichen Zielvorstellung zu eruieren. Mit dem Schritt der Evaluation von Lehr-/Lernarrangements schließt

sich die Kette zum Kreis und versucht über den Abgleich zwischen der konkretisierten Zielvorstellung

und der Erfassung des Erreichten Konsequenzen für die weitere Bildungsgangarbeit zu ziehen.



Abbildung 1: Didaktische Wertschöpfungskette

3 Zielbestimmung und -konkretisierung in lernfeldstrukturierten Lehrplänen und deren curriculare Analyse

Lernfeldcurricula enthalten an zwei Stellen Hinweise auf Ziele: in den Vorbemerkungen zu den Lehrplänen und in den Zielformulierungen der Lernfelder.

Im ersten Fall wird auf das Leitziel der *beruflichen Handlungskompetenz* verwiesen. Dieses Ziel wird in allen neu strukturierten Lehrplänen einheitlich ausgewiesen (vgl. RLP Verkäufer/Verkäuferin und Kaufmann/Kauffrau im Einzelhandel, Stand 2004). Berufliche Handlungskompetenz ist ein normierendes Leitziel, welches die pädagogische Arbeit der Lehrenden insgesamt anleiten und eine Prüfinstanz für deren Handeln sein soll. Dafür ist es erforderlich, dieses Leitziel zunächst auf Schul- und Bildungsgangebene, wo es als normatives Regulativ fungiert, zu interpretieren und ggf. zu präzisieren. Damit ist gemeint, dass die pädagogische Arbeit jeweils daran geprüft und bewertet werden kann, ob sie einen Beitrag i. S. des Leitziels leistet. Bei der Entwicklung von Bildungsgangcurricula werden die Lernfelder weiter präzisiert und in Form von Lernsituationen ausdifferenziert. Es ist dabei jeweils zu prüfen, inwieweit die entwickelten Lernsituationen auch einen Beitrag zur

Erlangung des Leitziels bieten und ob in der Summe der Lernsituationen das Leitziel abgedeckt werden kann.

Zweitens enthalten die einzelnen Lernfelder Zielformulierungen, die in der Curriculumanalyse berücksichtigt werden müssen. Diese sind konkrete Hinweise auf berufliche Tätigkeiten, die die Lernenden im Praxisfeld beherrschen sollen. Es handelt sich um eine *Outcome-Perspektive*, bei der die beruflichen Handlungen bzw. Arbeitsweisen der Lernenden nach Abschluss des Lernfeldes beschrieben werden. Lehrende erhalten auf diese Art Hinweise auf relevante Arbeitsprozesse, die im Unterricht aufzugreifen sind. Eine handlungsanalytische Betrachtung dieser Kompetenzbeschreibungen führt zu der Konkretisierung von beruflichen (Teil-)Handlungen als Ausgangspunkte für die Entwicklung der Lernsituationen. Die in den Lernfeldern enthaltenen *Inhaltsaspekte* tragen weiterhin zur Konkretisierung der zu fördernden Handlungskompetenz bei, indem sie einen Orientierungsrahmen für das fachlich notwendige Wissen anbieten. Dabei sind die angegebenen Aspekte nicht als vollständige Inhaltskataloge zu werten.

Vielmehr müssen die angegebenen Inhalte im Zusammenhang mit den beschriebenen Handlungen zu einer weiteren Ausdifferenzierung der fachlichen Fundierung der geforderten beruflichen Handlungen führen.

Lehrerinnen und Lehrer in Bildungsgängen sind auf der Grundlage lernfeldstrukturierter Lehrpläne

aufgefordert, diese hinsichtlich dreier Zielsetzungen und Beschreibungsmuster zu analysieren und diese drei Analysen wechselseitig abzustimmen, um daraus ein bildungsgangspezifisches Curriculum zu entwickeln. Es müssen u. E. drei verschiedene Analysezugänge und Konkretisierungen vorgenommen werden:

- Normative Zielkonkretisierung des Leitziels der beruflichen Handlungskompetenz für den Bildungsgang
- Analyse der beruflichen Handlungen aus den Kompetenzbeschreibungen der Lernfelder
- Analyse der den Handlungen zu Grunde gelegten Inhalte

3.1 Normative Zielkonkretisierung des Leitziels der beruflichen Handlungskompetenz für den Bildungsgang

Eine Möglichkeit berufliche Handlungskompetenz zu präzisieren ist das Modell der *kategorialen Handlungskompetenz* (vgl. Sloane 2003, S. 17), in dem analog zu den KMK-Vorgaben zwischen Fach-, Human- und Sozialkompetenz unterschieden wird. Diese Kompetenzen verweisen auf den Gegenstand des Lernens: Es geht um die Domäne (das Fach), die Person und um die Gruppe. Die drei Kategorien können dabei mit unterschiedlichen Prozessen erschlossen und bearbeitet werden. Um diese Prozesse zu systematisieren, werden drei Perspektiven ‚quer‘-gelegt. Hierbei handelt es sich um die Kategorien Methoden- und Lernkompetenz, Sprach- und Textkompetenz sowie ethische Kompetenz. Die Bezugnahme der Kategorien aufeinander führt zu einer Tabelle von neun Kompetenzbeschreibungen. Diese können konzeptionell ausdifferenziert werden, und zwar im Hinblick auf die konkreten Anforderungen des Bildungsganges und der jeweiligen Schule.

Dieses Modell wird als Perspektivenmodell angesehen. Es geht um die Möglichkeit, angestrebte Kompetenzen zu beschreiben und Bezugspunkte mit Verbindungen zu anderen Kompetenzen für die pädagogische Arbeit zu finden. Für die Zielsetzung der Förderung selbst regulierten Lernens ist es notwendig, diese im Kontext mit dem Leitziel der beruflichen

Handlungskompetenz zu präzisieren bzw. zu konkretisieren. In einem ersten Zugang zeigen sich dabei insbesondere die Perspektiven der Personen- sowie Methoden- und Lernkompetenz als Schwerpunkte der Ausdifferenzierung. In einer umfassenden Sichtweise von selbst reguliertem Lernen können für alle Schnittpunkte der unterschiedlichen Perspektiven Konkretisierungen selbst regulierten Lernens gefunden werden. Ein Beispiel für die Präzisierung der Zielsetzung ‚selbst reguliertes Lernen‘ anhand der beruflichen Handlungskompetenz zeigt die Abbildung 2. Das Beispiel zeigt, dass das selbst regulierte Lernen sich stark an die konkreten beruflichen Handlungen anbinden lässt. Selbst reguliertes Lernen wird damit nicht zu einem additiven Ziel, sondern führt zu einer spezifischen Ausprägung der beruflichen Handlungskompetenz.

Als Zwischenergebnis ist festzuhalten, dass im Rahmen eines Bildungsgangskonzepts das Leitziel ‚berufliche Handlungskompetenz‘ präzisiert wird. Hierfür kann auf das kategoriale Kompetenzmodell oder etwas Vergleichbares zurückgegriffen werden. In diesem Zusammenhang werden die Aspekte des selbst gesteuerten Lernens mit einbezogen und insbesondere als methodische und/oder personale Kompetenz thematisiert.

	Fach (Domäne)	Person	Gruppe
Methoden- und Lernkompetenz	Entdecken fachlicher Probleme Entwicklung von fachbezogenen Problemlösungen usw.	Thematisierung eigener Lern- und Arbeitsleistungen usw.	Planung und Durchführung von Gruppenprozessen Umgang mit Problemen in der Gruppe usw.
Sprach- und Textkompetenz	Umgang mit fachlichen Texten Fachkommunikation usw.	Kommunikation und Verschriftlichung eigener Leistungen usw.	Gruppenprozesse besprechen Arbeitsergebnisse der Gruppe dokumentieren usw.
Ethische Kompetenz	Fachliche Verantwortung Einhalten von Sicherheitsvorschriften, Normen usw.	Verantwortung für die eigene Arbeit und für das eigene Leben usw.	Verantwortung für die Gruppe Solidarität usw.

Abbildung 2: Selbst reguliertes Lernen im kategorialen Kompetenzmodell

3.2 Analyse der beruflichen Handlungen aus den Kompetenzbeschreibungen der Lernfelder

Nachdem das Leitziel der beruflichen Handlungskompetenz in Verbindung mit der Zielsetzung des selbst regulierten Lernens für den Bildungsgang konkretisiert worden ist, muss eine vertiefende Analyse der einzelnen Lernfelder vorgenommen werden.

Lernfelder sind als didaktisch aufbereitete Handlungsfelder definiert. Es handelt sich um exemplarische Tätigkeitsfelder. Man kann sie als Schneidungen von beruflichen Auf-

gaben und Inhalten ansehen. Die beruflichen Tätigkeiten werden in den Zielformulierungen konkretisiert. Die darin eingenommene Outcome-Perspektive beschreibt die Handlungen, die die Schülerinnen und Schüler nach dem Durchlaufen des Ausbildungsganges selbstständig bewältigen können. Für die am Bildungsgang beteiligten Lehrerinnen und Lehrer ist es erforderlich, die in den Zielbeschreibungen benannten Kompetenzen zu analysieren. Hierzu kön-

nen die genannten Handlungen hinsichtlich der darin enthaltenen Teilhandlungen, der darin verfolgten Handlungsstruktur, verschiedener Handlungstypen oder auch der enthaltenen Handlungskomplexität hinterfragt werden. Ziel dieses *handlungsanalytischen Vorgehens* ist eine Auflistung derjenigen beruflichen (Teil-)Handlungen, die die Schülerinnen und Schüler bewältigen müssen, damit sie die geforderten beruflichen Tätigkeiten bewältigen können.

3.3 Analyse der den Handlungen zu Grunde gelegten Inhalte

Die in den Lernfeldern aufgelisteten Inhalte bieten den Bezug zu (wissenschaftlichen) Fächern. Bei der Analyse der Inhalte ist es einerseits erforderlich, das in den beruflichen (Teil-)Tätigkeiten benötigte Wissen herauszuarbeiten. Die Frage, die sich dabei stellt, ist: Welches *Wissen* ist für die *Bewältigung der beruflichen Handlungssituation* notwendig? Zu hinterfragen ist damit, welche Inhalte in den Tätigkeiten zur Anwendung gelangen. Andererseits ist es ebenso erforderlich, dass der Grad der inhaltlichen Auseinandersetzung bestimmt wird. Hierfür kann ebenso die Anwendungssituation als Gradmesser herangezogen werden. Die Anwendung des

Wissens in der beruflichen Tätigkeit wird damit zum Maßstab sowohl für die Auswahl der Inhalte als auch für die Bestimmung der Intensität der inhaltlichen Auseinandersetzung. Ziel der inhaltlichen Analyse ist eine ausdifferenzierte Auflistung der inhaltlichen Aspekte eines Lernfeldes mit Hinweisen auf den Grad der inhaltlichen Auseinandersetzung. Die drei curricular-analytischen Zugänge stehen in einem wechselseitigen Verhältnis zueinander. Insbesondere die Tätigkeiten und Inhalte müssen miteinander in Zusammenhang gesehen werden. Diese beiden Analysen können in Form einer Matrix verbunden werden.

Dies wird in Abbildung 3 schematisch verdeutlicht. Dort wird bereits der dritte analytische Zugang noch miteingebunden, der aus der Kon-

kretisierung der Zielsetzung der Förderung selbst regulierten Lernens stammt.

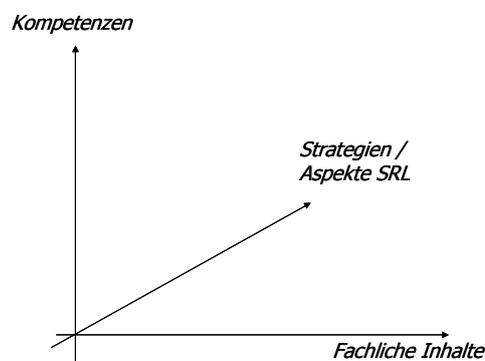


Abbildung 3: Selbst reguliertes Lernen in der curricularen Analyse eines Lernfeldes

Zusammenfassend kann der erste Zugang für die curriculare Analyse das Aufstellen einer Aufgaben-Inhalts-Matrix bieten, indem auf einer Achse die Kompetenzen der Zielformulierungen in konkrete berufliche Handlungen aufgeschlüsselt werden. Entlang der zweiten Achse können die in der Inhaltsbeschreibung des Rahmenlehrplans angegebenen und zusätzlich notwendigen Inhalte zur Bewältigung der beruflichen Handlungen ausdifferenziert werden. Es lassen sich in einem zweiten Schritt Cluster an zusammengehörigen Aufgaben und für deren Bewältigung notwendige Inhalte auffinden. Diese **Aufgaben-Inhalts-Cluster** stellen die Grundlage für die zu entwickelnden Lernsituationen dar.

Diese curriculare Analyse muss für alle Lernfelder erfolgen. Dabei bietet es sich an, zumindest im Rahmen der didaktischen Jahresplanung eine Analyse der Lernfelder eines Ausbildungsjahres vorzunehmen, um i. S. der obigen Matrix die jeweiligen Tätigkeiten und die ihnen zuzurechnenden Inhalte zu fixieren. Dabei muss berücksichtigt werden, dass die inhaltlichen Hinweise in den Lehrplänen nicht beanspruchen, die Thematik vollständig abzudecken, sondern einen Orientierungsrahmen für die curriculare Analyse darstellen.

Aspekte des selbst gesteuerten Lernens können in den konkretisierten Tätigkeiten unmittelbar verankert

werden, indem man nach der Bedeutung von Selbststeuerung und –regulation für die einzelnen Tätigkeiten fragt, die im Sinne der vollständigen Handlung eigenständig geplant, umgesetzt und bewertet werden sollen (z. B. ‚Anträge bearbeiten‘). Im Rahmen des Modellversuchs *segel-bs* wurde eine **systematisierte Sammlung von Lernstrategien** entwickelt, die die Strategien an konkrete Lernerhandlungen anbindet und eine Hilfestellung für die Auswahl geeigneter Strategien bietet (vgl. Dilger/Sloane 2005). Gleichsam als ‚Metahandlung‘ lassen sich auf berufliche vollständigen Handlungen weitere Lernhandlungen beziehen, die unmittelbar eine Selbststeuerung verlangen. Dies erfordert eine systematische Analyse der einzelnen beruflichen Tätigkeiten und der darin eingebundenen Lernertätigkeit im Abgleich mit der in der normativen Diskussion konkretisierten Zielsetzung der beruflichen Handlungskompetenz. Als Ergebnis dieser integrierten Behandlung des selbst regulierten Lernens in den Lernfeldern können Tabellen entstehen, die neben den aufgeschlüsselten Kompetenzbeschreibungen, die Inhalte sowie die dazugehörigen Lernstrategien beinhalten (vgl. Abbildung 5).

Die Kategorien in Abbildung 5 zeigen dabei den Zusammenhang zwischen beruflicher (Teil-)Handlung zur Bewältigung notwendiger Inhalte und dazu notwendiger Lernstrategien auf.

4 Die didaktische Jahresplanung

Um die didaktischen Planungsprozesse im Bildungsgang für alle Beteiligten transparent zu machen und die Verlässlichkeit von gemeinsam getroffenen Absprachen zu gewährleisten, ist die *didaktische Jahres-*

planung zu dokumentieren. Eine solche Dokumentation kann unter Berücksichtigung der Rahmenbedingungen des Bildungsgangs und der schulspezifischen Besonderheiten durchaus unterschiedlich ausfal-

len. Aus dem Arbeitsauftrag, die Lernfelder für Unterrichtsprozesse didaktisch-curricular auszudifferenzieren, ergeben sich Arbeitsschritte, die von jedem Bildungsgang zu leisten sind.

4.1 Anordnung der Lernfelder

Die Lernfelder sind im Lehrplan nach Ausbildungsjahren geordnet. Die Bildungsgangkonferenz überprüft und entscheidet, in welcher Reihenfolge die Lernfelder bearbeitet werden. Diese Entscheidung wird unter dem didaktischen Leit-aspekt getroffen, wie die **Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler** über den Gesamtlernprozess hinweg optimal gesteuert werden kann. Die Anordnungsform der Lernfelder ist die Basis für alle

weiteren Planungen zu möglichen Lernsituationen, zu handlungsorientiertem Aufbau des Unterrichts, zu erforderlichen Inhalten, zu ausgewählten Methoden, zum organisatorischen Rahmen, zur Evaluation usw. Sie wird als **zeitliche Verteilung** (Sequenzierung) der Lernfelder für den Gesamtlernprozess dokumentiert und sollte zumindest eine Zeitschiene, das entsprechende Ausbildungsjahr sowie Lernfeld- und Zeitumfang enthalten.

4.2 Übersicht über die Lernsituationen und ihre Anordnung im Lernfeld mit Angabe der beteiligten Fächer des berufsübergreifenden Lernbereichs

Mehrere Lernsituationen strukturieren aufeinander aufbauend oder einander ergänzend ein Gesamtlernfeld. Mit dem Leitaspekt der Zunahme an Handlungskompetenz der Schülerinnen und Schüler korrespondiert, dass Lernsituationen im Regelfall auch nach ihrem Komplexitätsgrad angeordnet werden.

Die Abfolge der Lernsituationen ergibt sich häufig aus den Arbeits- und

Geschäftsprozessen. Bei Lernfeldern, in denen dies nicht der Fall ist, ist die Reihenfolge didaktisch zu begründen. Sie sollte jedoch nicht primär von schulisch-organisatorischen Rahmenbedingungen beeinflusst werden, wengleich diese bei der Anordnung mit berücksichtigt werden müssen. In diesem Schritt wird somit der Übergang von Aufgaben-Inhalts-Cluster zu den Lernsituationen vorgenommen, indem für die Lernsitua-

tionen ein erster Titel und die Reihenfolge der Lernsituationen bestimmt werden. Eine mögliche Form der Strukturierung wird von Buschfeld (vgl. 2003, S. 14) anhand von Basistabellen vorgeschlagen.

Eine beispielhafte Basistabelle für das Lernfeld 2 ist in Abbildung 4 dargestellt.

- LS1: Verkaufsgespräche eine Kommunikationsform! (5 Std.)
- LS 2: Kommunikation leicht gemacht – Regeln, Techniken, soziale Übereinkünfte. (10 Std.)
- LS 3: Der Kunde weiß, was er möchte – Verkaufsgespräche bei entschlossenen Kunden (10 Std.)
- LS 4: Können Sie mir kurz helfen? Verkaufsgespräch in unterschiedlichen Betriebsformen (5 Std.)
- LS 5: Die ratlose Kundin – überzeugen statt überreden. (10 Std.)
- LS 6: ja, aber – Kundeneinwände positiv nutzen (10 Std.)
- LS 7: to sell a product – Verkaufen auch in Englisch (10 Std. + Englisch-Anteil)
- LS 8: Darf's ein bisschen mehr sein? – Serviceleistungen und Ergänzungsangebote anbieten (10 Std.)
- LS 9: Wie wirksam ist mein Gespräch? Verkaufsgespräche bewerten. (10 Std.)

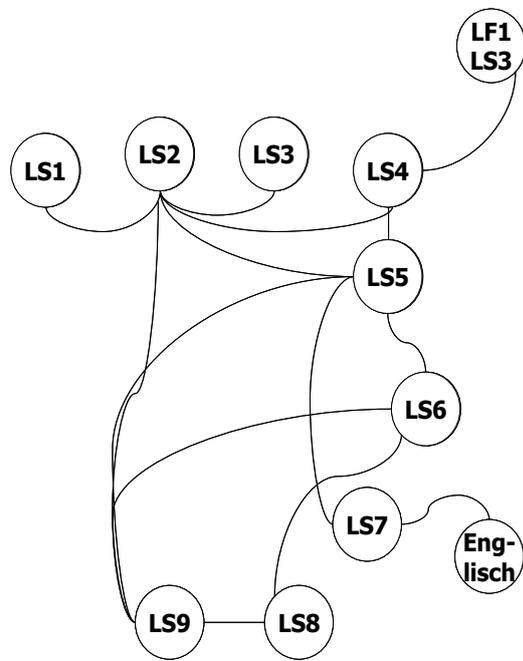


Abbildung 4: Beispiel-Basistabelle für Lernfeld 2

In einem zweiten Schritt werden die **Integrations- oder Anknüpfungsmöglichkeiten** zwischen den Lernsituationen und zu den berufsübergreifenden Fächern überprüft. Da berufliche Handlungen Ausgangspunkt für die Entwicklung von Lernsituationen sind, werden zunächst Kompetenzanteile aus den berufsbezogenen Lernfeldern ausgewiesen. Insgesamt ist zu überprüfen, ob sich der im Lernfeld geforderte Kompetenzerwerb in der

Summe der Lernsituationen widerspiegelt. Danach werden Integrations- oder Anknüpfungsmöglichkeiten anderer Lernsituationen sowie der berufsübergreifender Fächer erschlossen und durch Kompetenzaspekte, die sich aus den jeweiligen Lehrplänen der berufsübergreifenden Fächer ergeben, beschrieben.

Die **Abfolge der Lernsituationen** sollte in einer Übersicht dokumentiert werden. Für eine leichtere Zu-

ordnung ist es hilfreich, die Lernsituationen zu benennen, eindeutig zu nummerieren und den jeweiligen Stundenumfang anzugeben. In diesem Sinne können für Lernsituationen durch die darin zu vermittelnden (Teil-)Kompetenzen, die dafür notwendigen Inhalte, die Lernerstrategien und die Einbindung in die weitere Sequenz von Lernsituationen curricular bestimmt werden (vgl. Abbildung 5).

	Kompetenzen	Inhalte	Handlungsstrategien	Verbindungen zu anderen Lernsituationen
LS1				
LS2				
LS3				
LS4				

Abbildung 5: Curricular didaktische Bestimmungskomponenten von Lernsituationen in Lernfeldern

4.3 Bestimmung der organisatorischen Rahmenbedingungen für Lernsituationen

Nachdem die einzelnen Lernsituationen curricular-didaktisch bestimmt und in eine Sequenz gebracht wurden, ist es erforderlich, *die organisatorischen Merkmale für die Lernsituation* zu benennen. Darunter fallen einerseits die Entscheidungen, welche Lehrkraft bzw. welches Lehrerteam für die Lernsituation in der Durchführung verantwortlich ist. Weiterhin sind die notwendigen Räumlichkeiten, der benötigte Stundenumfang und ggf. die für die Lernsituation speziell notwendigen Ressourcen zu ermitteln. Hieraus können sich Abwägungs- und Aushandlungsprozesse ergeben, da schulorganisatorische Rahmenbedingungen die didaktisch-konzeptionellen Überlegungen in einen vorgegebenen Rahmen

zwingen. Eine mögliche Form der Entwicklung und Dokumentation von didaktischen Jahresplanungen bietet das System DoBiS (Dokumentenorientierte Bildungsgangsteuerung), das von Buschfeld entwickelt wurde (vgl. Buschfeld 2006)

Als letzte Überlegung sollte noch die Verteilung der Lernerfolgskontrolle vorgenommen werden, um einerseits eine für die Lernsituation adäquate Ergebniskontrolle zu ermöglichen und um andererseits eine Verteilung der Lernerfolgskontrollen über die Ausbildungszeit zu erreichen. Pro Lernsituation ergeben sich damit für die didaktische Jahresplanung folgende bestimmende Merkmale:

Curricular-didaktische Merkmale der Lernsituation:

- (Teil-)Kompetenzen
- Inhalte
- Strategien
- Verbindungen zu anderen Lernsituationen oder berufsübergreifendem Fach

Organisatorisch-didaktische Merkmale der Lernsituation:

- Betreuender Lehrer bzw. Lehrerteam
- Zeitbedarf
- Raum
- ggf. weitere Ausstattung

Einzusetzende Lernerfolgskontrolle

Anhand dieser Merkmale können die Lernsituationen curricular und organisatorisch bestimmt werden, woraus eine erste Vorstellung von einzelnen Lernsituationen entsteht. Diese Lernsituationen sind dann in die entsprechende Aufteilung der Lernfelder einzuordnen.

4.4 Einordnung der Lernsituationen in die Ablaufsequenz der Lernfelder

Auf der Basis der zusammengeführten curricularen Analysen können die Lernsituationen entwickelt werden (vgl. dazu die Informationen in der Modellversuchs-Information ‚Entwicklung von Lernsituationen‘) und in einer Sequenz den Lernfeldern

zeitlich zugeordnet werden. Hieraus ergibt sich eine *konkretere Übersicht der Wochenplanung*. Eine didaktische Jahresplanung kann sich dann z. B. in folgender Form darstellen (vgl. Abbildung 6).

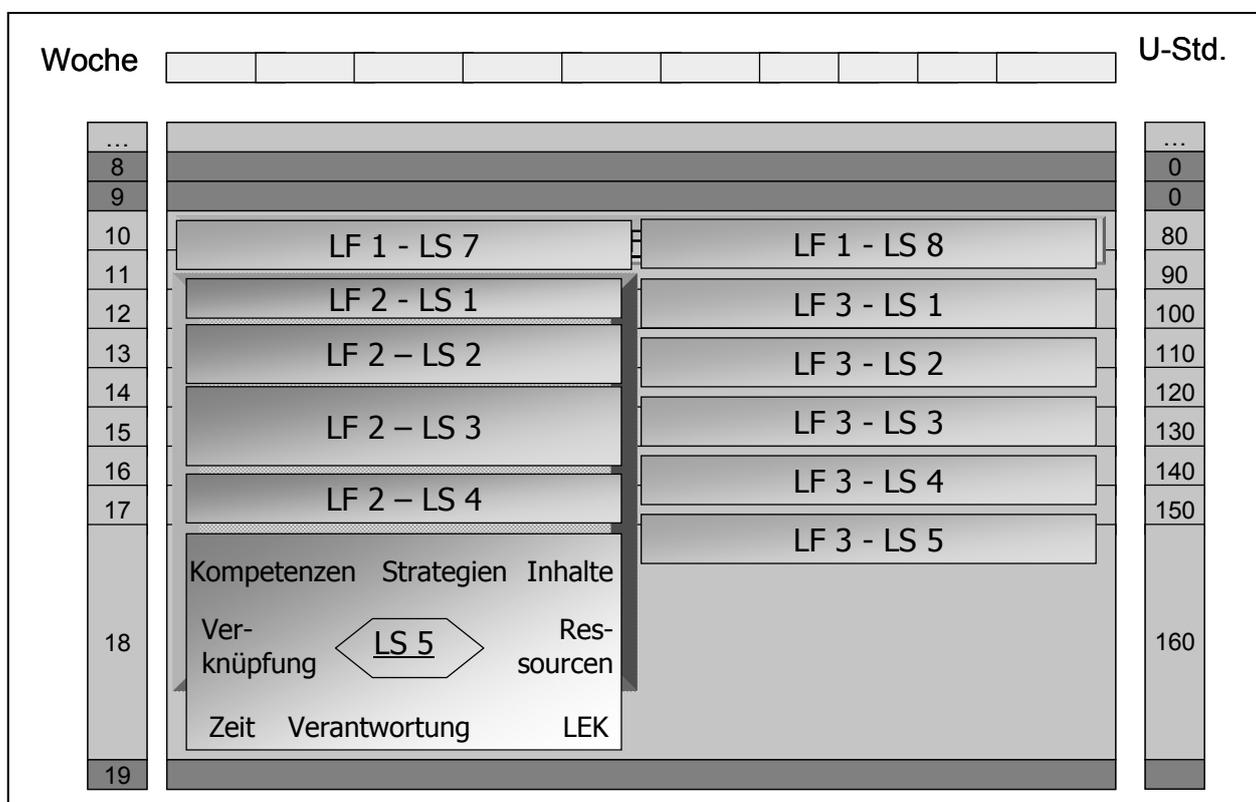


Abbildung 6: Konkretisierung der didaktischen Jahresplanung

Verwendete Literatur

- Dilger, B./Sloane, P. F. E. (2005): Lernstrategiesystematik. Arbeitspapier des Lehrstuhls für Wirtschaftspädagogik, Universität Paderborn 2005.
- Sloane, P. F. E. (2003): Die berufsbildende Schule in der Wissens- und Informationsgesellschaft. In: B. Dilger/H.-H. Kremer/P. F. E. Sloane (Hrsg.): Wissensmanagement an berufsbildenden Schulen, Paderborn 2003, S. 7 – 29.
- Buschfeld, D. (2003): Draußen vom Lernfeld komm ich her ... Online: www.bwpat.de/Ausgabe4, Stand: September 2006.
- Buschfeld, D. (2006): Dokumentenorientierte Bildungsgangsteuerung (DoBiS), Köln 2006.

Literaturhinweise

- Sloane, P. F. E. (2003): Schulnahe Curriculumentwicklung. Online: www.bwpat.de/Ausgabe4, Stand: September 2006
- Sloane, P. F. E. (2006): Didaktische Analyse und Planung im Lernfeldkonzept. (im Druck)
- Buschfeld, D. (2006): Dokumentenorientierte Bildungsgangsteuerung (DoBiS), Köln 2006.

Interessante Links

- www.blk-skola.de
Homepage des Programmträgers der BLK, auf dem u. a. einführenden Dossiers zu den Themengebieten: Selbstgesteuertes Lernen, kooperatives Lernen, E-Learning, schulische Organisationsentwicklung, Personalentwicklung sowie Transfer zum Download zur Verfügung gestellt sind.
- www.segel-bs.de
Die Online-Adresse des Modellversuchverbunds bietet Ihnen Informationen, zu den beteiligten Schulen, zu den jeweiligen Schulprojekten und zu den Materialien, die im Modellversuch entwickelt werden.
- www.learn-line.de
Materialien und Informationen aus dem Landesinstitut für Schule Nordrhein-Westfalens in Soest finden Sie mit diesem Link. Wenn Sie über die Schullandschaft NRWs, die aktuellen Lehrpläne und Richtlinien, sowie über laufende Projekte informiert werden möchten, klicken Sie hier richtig.
- www.bwpat.de/ausgabe4/
In dieser Ausgabe der Online-Zeitschrift werden vielfältige Aspekte des Lernfeldkonzepts und dessen Umsetzung an beruflichen Schulen aus unterschiedlichen Perspektiven heraus diskutiert.
- www.learn-line.nrw.de/angebote/kauffrau/
Zur Einführung des neuen Lehrplans für den Ausbildungsberuf ,Verkäufer/Verkäuferin und Kaufmann/Kauffrau im Einzelhandel wurden für das erste Ausbildungsjahr in den Regierungsbezirken Lernsituationen entwickelt. Die Entwicklung für das zweite Ausbildungsjahr wird in den Bezirken weiter verfolgt. Die Lernsituationen werden nach Fertigstellung ebenso hier dokumentiert.

segel-bs-Modell- versuchsinformationen:

1. Selbst reguliertes Lernen in Lernfeldern der Berufsschule – BLK-Modellversuch segel-bs.
2. Lehrkräfteentwicklung zur Förderung selbst regulierten Lernens – das Konzept des Modellversuchs segel-bs.
3. Bildungsgangarbeit und didaktische Jahresplanung zur Förderung selbst regulierten Lernens in Lernfeldern.
4. Entwicklung von Lernsituationen zur Förderung selbst regulierten Lernens in Lernfeldern – Beispiele aus dem Einzelhandel.
5. Strategien selbst regulierten Lernens.
6. Instrumente zur Beobachtung und Beschreibung selbst regulierten Lernens.
7. Schulische Organisationsentwicklung zur Förderung selbst regulierten Lernens - Ein Beitrag zur Qualitätssicherung.

Selbst reguliertes Lernen in Lernfeldern der Berufsschule – am Beispiel des Einzelhandels. Der BLK-Modellversuch segel-bs.

Im Modellversuch segel-bs wird die Einführung und Umsetzung von Formen des selbst regulierten Lernens beispielhaft in den Ausbildungsberufen „Verkäuferin/Verkäufer“ und „Kauffrau/Kaufmann im Einzelhandel“ erarbeitet. Die Projektschulen entwickeln Lernsituationen für den Unterricht, die sich an der beruflichen Praxis der Auszubildenden orientieren. Dabei steht der Aspekt der Förderung des selbst regulierten Lernens im Mittelpunkt.

www.segel-bs.de

gefördert von:



Ministerium für
Schule und Weiterbildung
des Landes
Nordrhein-Westfalen



Landesinstitut für Schule/
Qualitätsagentur

