

Manuela Niethammer, Marcel Schweder

Handelnd Lernen

Situationsaufgaben als Ausgangspunkt berufsschulischen Unterrichts und universitärer Lehrerbildung

Book Part, Published version

This version is available at <http://dx.doi.org/10.14279/depositonce-5660>.

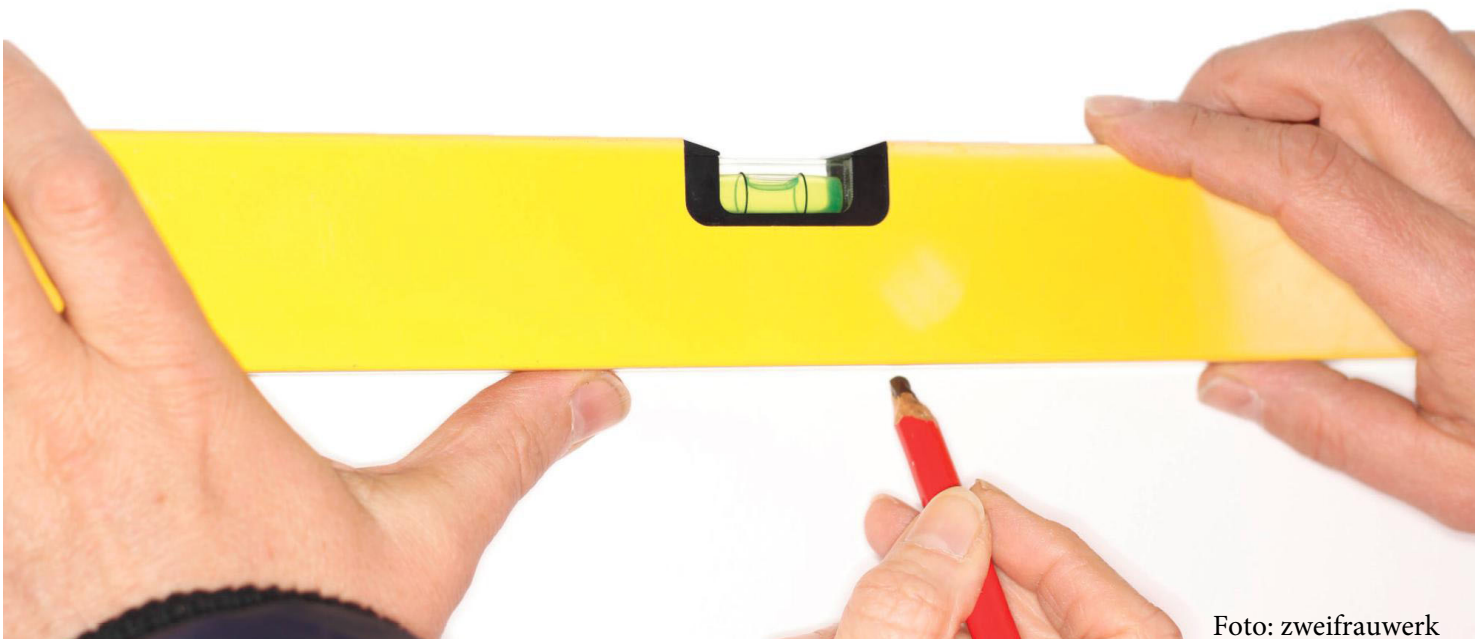


Foto: zweifrauwerk

Suggested Citation

Niethammer, Manuela; Schweder, Marcel: Handelnd Lernen : Situationsaufgaben als Ausgangspunkt berufsschulischen Unterrichts und universitärer Lehrerbildung. - In: Mahrin, Bernd (Ed.): Wertschätzung – Kommunikation – Kooperation : Perspektiven von Professionalität in Lehrkräftebildung, Berufsbildung und Erwerbsarbeit; Festschrift zum 60. Geburtstag von Prof. Dr. Johannes Meyser. - Berlin: Universitätsverlag der TU Berlin, 2016. - ISBN: 978-3-7983-2820-4 (print), 978-3-7983-2821-1 (online). - pp. 32–42. - DOI: 10.14279/depositonce-5004.

Terms of Use

This work is licensed under a CC BY 4.0 License (Creative Commons Attribution 4.0). For more information see <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>.

HANDELND LERNEN

Situationsaufgaben als Ausgangspunkt berufsschulischen Unterrichts und universitärer Lehrerbildung

Mit der in den 90er Jahren beginnenden und seither zunehmenden Fokussierung auf die „berufliche Handlungskompetenz“ als übergeordnetes Ziel beruflicher Bildung wurde eine Debatte ausgelöst, aus der erhebliche Konsequenzen für den berufsschulischen Unterricht resultierten. Konsens bestand sehr schnell darin, dass sich innerhalb der Lehr- und Lernprozesse die Handlungsorientierung als Konzept widerspiegeln muss und der Unterricht daher zwangsläufig auf das berufliche Handeln hin auszurichten ist (vgl. Meysner/Kuhlmeier 2003, 4). Den Ausgangspunkt entsprechender Lehr- und Lernprozesse bilden demgemäß „berufliche Situationsaufgaben“, wobei diese nur dann tauglich sind, „wenn der Bezug zu einer Arbeitssituation hergestellt wird, reale Arbeitsunterlagen einbezogen werden, die Handlungsabläufe der Baustelle zu reflektieren sind und neben der Anwendung von Wissen auch die Erfahrung [...] erforderlich ist“ (Meysner 2013, 64).

Der hier angesprochene Paradigmenwechsel, der die Handlungssystematik vor die Fachsystematik stellt, erforderte jedoch nicht nur ein Umdenken in der didaktisch-methodischen Arbeit im Kontext von Berufsschule und Überbetrieblichen Ausbildungszentren (ÜAZ), sondern zwingend auch auf der Ebene der hochschuldidaktischen Konzepte im Rahmen der Lehrerbildung. Die Notwendigkeit beide Perspektiven einzubeziehen hat Johannes Meysner sehr früh erkannt (vgl. Meysner 1998). Seither hat er den Reformprozess im Bereich Bautechnik und teilweise auch darüber hinaus nicht nur begleitet, sondern zudem als Impulsgeber mitgestaltet.

Ungeachtet der umfangreichen Forschungs- und Entwicklungsvorhaben zur handlungsorientierten Gestaltung beruflicher Bildung kann der erreichte Stand nach annähernd 25 Jahren Lernfeldkonzept nicht grundsätzlich zufrieden stellen – trotz existierender Leuchttürme in der beruflichen Bildung. So ergab zum Beispiel eine flächendeckende Befragung an allen sieben Berufsschulen im Berufsfeld Bautechnik in Sachsen, dass fünf der 14 befragten Lehrenden der Bautechnik eine unzureichende Umschreibung des Lernfeldkonzeptes und drei ein falsches Lernfeld-Verständnis wiedergaben. Letztere gehen davon aus, dass die Lernfelder bzw. deren Themenkomplexe nacheinander technologisch, mathematisch und zeichnerisch gegliedert abgearbeitet werden müssen (Geisler 2012, 51).

Insofern ist es nach wie vor notwendig, die Herausforderungen zu konkretisieren und beispielgebende Bildungskonzepte sowohl für die berufliche Aus- und Weiterbildung als auch für die Lehreraus- und -weiterbildung zu entwickeln und zu evaluieren. Die folgenden Ausführungen werden darauf gerichtet. Sie sind zudem als Plädoyer für einen notwendig gewordenen Diskurs zur (Wiederentdeckung der) Fachlichkeit in der handlungsorientierten Berufsdidaktik zu verstehen.

1 Handelnd Lernen – Paradigmenwechsel mit Folgen

Die Abkehr von einer fächerzentrierten beziehungsweise (allein) auf den Wissenserwerb fokussierenden schulischen Berufsbildung und damit die Hinwendung zur beruflichen Handlung wurde 1991 in der Rahmenvereinbarung über die Berufsschule durch die Kultusministerkonferenz (KMK) ordnungspolitisch verankert. Mit Blick auf die Curriculumentwicklung und ausgehend vom Bildungsziel „Berufsfähigkeit“ formuliert die KMK im Sinne eines Anspruchs, dass „die Berufsschule den Unterricht an einer für ihre Aufgabe spezifischen Pädagogik [auszurichten hat, M. N./M. S.], die Handlungsorientierung betont“ (KMK 2000). Manifestiert wurde dieser Paradigmenwechsel im curricularen Ordnungsprinzip der Lernfelder, welche didaktisch begründete, für den Lehr-Lern-Prozess aufbereitete Handlungsfelder in Form von Kompetenz-Beschreibungen als Zielformulierungen und Inhaltsangaben darstellen (Pukas 1999, Dubs 2000, Bader 2003). Handlungsfelder sind zu verstehen als mehrdimensionale zusammengehörige Aufgabenkomplexe, die aus beruflichen, gesellschaftlichen und individuellen Problemstellungen und Handlungssituationen resultieren und zu deren Bewältigung befähigt werden soll. Anknüpfend an das damals neue curriculare Prinzip der Lernfelder wurde auf konzeptioneller Ebene, respektive der Mikroebene didaktischer Planung, die Untersetzung der Lernfelder in Lernsituationen nötig: „[D]ie unterrichtliche Umsetzung in Lernsituationen ist Aufgabe der Lehrerteams“ (KMK 2000, 15).

So wie die Orientierung beruflicher Lehr- und Lernprozesse an authentischen Problemen oder arbeitsrelevanten Aufgabenstellungen keine neue Forderung, sondern allgemeines didaktisches Prinzip war (z.B. Klingberg 1972, didaktisches Prinzip der Lebensverbundenheit und der Einheit von Theorie und Praxis), sollte auch die konzeptionelle Planung, Initiierung und Begleitung von Lernsituationen keine neue Aufgabe für die Lehrenden sein. Neu war lediglich die curriculare Verankerung (vgl. Dubs 2000) und damit die scheinbar stärkere Verbindlichkeit, die dann immerhin auch zu einer umfassenden Diskussion in den Bildungs- und Berufswissenschaften sowie der Bildungspraxis führte. Der Wert oder Unwert dieser Neuerungen muss daher an exemplarischen Konzepten sowie schulpraktischen Beispielen demonstriert und darüber auch evaluiert werden. Dies ist eine wesentliche Aufgabe der Berufsdidaktik, über die somit auch die Theorieentwicklung vorangetrieben werden kann. Das eigentliche Ziel des Paradigmenwechsels, dem vorherrschenden fachsystematisch ausgerichteten Unterricht, durch den sich die Lernenden vor allem träges Wissen aneignen, ein Modell des anwendungsbezogenen Lehrens und Lernens entgegenzusetzen, lässt sich jedoch durch das „laufende und meistens einseitige Anpreisen solcher ‚neuen‘ Ansätze“ (Dubs 2000, 15) nicht erreichen. Es führt lediglich zur Verunsicherung der Lehrkräfte (ebenda). Eine flächendeckende, augenscheinliche Änderung in der berufsbezogenen Bildungspraxis ist dementsprechend auch kaum zu bemerken, wie unter anderem Praktikumsbelege und Hospitationsprotokolle der Studierenden der Beruflichen Fachrichtungen Bautechnik, Holztechnik, Farbtechnik und Raumgestaltung an der TU Dresden zeigen.

Worin lagen und liegen Chancen und Herausforderungen, die für oder gegen den Paradigmenwechsel sprechen?

An die Einführung der Lernfelder war eine Vielzahl von Ideen gebunden. So sollte der Unterricht nicht nur näher an der, sich stetig wandelnden, beruflichen Wirklichkeit ausgerichtet, sondern insgesamt problemorientierter gestaltet werden. Dieser Intention folgend, fand die (zumindest formelle) Auflösung der bis dato vorhandenen Fächerstruktur statt. Die *Chancen* bestehen dabei unter anderem darin, dass „die Bearbeitung eines Auftrages, das Lernen in vollständigen Handlungen, die Verwirklichung einer zu bewältigenden Komplexität, eine klare berufliche Praxisrelevanz und ein Arbeiten und Lernen im Team im Vordergrund“ (Meysner 2003, 130) stehen. Ebenso bietet „[d]as Lernen mittels der Bearbeitung von Lernsituationen [...] die Chance, durch den konkreten Anwendungsbezug eine größere praktische Relevanz berufsschulischer Inhalte und eine höhere Motivation der Lernenden sicherzustellen“ (Kuhlmeier/Meysner 2003, 7). Für sich betrachtet ist die Konfrontation der Lernenden mit realen oder simulierten Arbeitsaufgaben jedoch zunächst nur motivierender und nicht gleichzeitig zwingend lernförderlicher.

Die *Herausforderungen*, die sich daraus ergeben, dass reale und damit spezifische Arbeitsaufgaben in den Mittelpunkt berufsschulischen Unterrichts gestellt werden, um hierüber übertragbares und damit auch allgemeines, systematisches Wissen zu vermitteln, wurden nicht antizipiert und traten insofern erst mit der verbindlichen curricularen Neuausrichtung deutlich zutage. Ein verkürztes Verständnis der Handlungsorientierung läuft „Gefahr, dass das zu Lernende auf den situativen Kontext begrenzt bleibt, das heißt, dass das in bestimmten Handlungssituationen erworbene Wissen zwar in analogen Situationen am Arbeitsplatz anwendbar ist, aber neue, nicht durch subjektive Erfahrung bekannte Aufgabenstellungen, deren Lösung einen kreativen Akt des Handelnden erfordern, kaum bewältigt werden können“ (Meysner/Kuhlmeier 2003, 6 f.).

Während in einem tradierten fachsystematisch orientierten Unterricht die Lehrenden implizit aufgefordert sind, neben der Fachsystematik einen arbeitsrelevanten Anwendungsbezug der Lerninhalte herzustellen, erfordert der handlungsorientierte Unterricht immer auch die Dekontextualisierung der situationsbezogen angeeigneten Inhalte, um deren situationsübergreifende Bedeutung und Anwendbarkeit zu vermitteln. Das heißt, Lehrende müssen für sich selbst *und* für die Lernenden offenlegen, worin die besondere Lernhaltigkeit und damit die Exemplarik der jeweils thematisierten, authentischen Probleme oder Arbeitsaufgaben besteht. Diese ergibt sich nicht zwangsläufig aus der Orientierung an der vollständigen Handlung, welche alle Phasen der psychischen Handlungsregulation umfasst. Die vollständige Handlung stellt lediglich eine Heuristik für das planmäßige Herangehen an eine Aufgaben- oder Problembewältigung dar, die für sich genommen noch kein kompetentes Handeln sichert. Hierfür sind die Inhalte, die in den jeweiligen Phasen zu verhandeln bzw. zu beherrschen sind, entscheidend. Lösungsgarantie für die sachgerechte Aufgaben- oder Problembewältigung ist erst gegeben, wenn die Handelnden die aufgabenrelevanten, logisch angeordneten Denk- und Handlungsschritte (Handlungswissen) einschließlich deren Begründung bzw. deren bedingungsabhängige Gestaltbarkeit (Sachwissen) beherrschen. Dieses Wissen und Können fundiert die domänenspezifische berufliche Handlungskompetenz. Es kann und sollte sowohl in handlungssystematischen als auch in fachsystematischen Strukturen eingeordnet, dokumentiert und gedacht werden,

denn Handlungssystematik fundiert kompetentes Handeln im Situationsbezug, während Fachsystematik eine Grundlage für die situationsübergreifende Übertragung von Wissen und Können ist.

In diesen Kontext lässt sich auch die berechtigte Frage von Werner Kuhlmeier und Johannes Meyser nach dem Unterschied einer „Arbeits-Situation – in der natürlich auch gelernt werden kann – von einer ‚Lern-Situation“ (2003, 5) einordnen. Ihre Antwort darauf ist ebenso nachvollziehbar; denn „[d]er entscheidende Unterschied zwischen dem Lernen in Arbeitssituationen und pädagogisch gestalteten Lernsituationen besteht [...] im Lernen dessen, was über die konkrete Situation hinausgeht“ (Kuhlmeier/Meyser 2003, 6). Hinter dieser Aussage verbirgt sich der gewissermaßen zukunftsweisende Gedanke, dass mit der Einführung der Handlungsorientierung kein Zurückdrängen der spezifischen Fachinhalte zugunsten von allgemeinem Handlungswissen verbunden ist. Vielmehr ist das Gegenteil der Fall, denn das für die Bewältigung von spezifischen Arbeitsaufgaben notwendige Hintergrundwissen (Sachwissen) muss dahingehend analysiert werden, inwieweit es exemplarisch und für andere Arbeitsaufgaben anwendbar ist. Die Anforderungen „Situationsbezug“ und „Entwicklung anwendbaren (fach)systematischen Wissens“ sind insofern aufeinander zu beziehen und für einander nutzbar zu machen. Wesentlich erscheint für die Entwicklung von Systemwissen das Herausarbeiten der inhaltsinhärenten Beziehungen, wie zum Beispiel Funktion-Konstruktions- oder Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge.

Der Anspruch der kompetenzorientierten beruflichen Ausbildung impliziert insofern, dass der Transfer des Wissens zwischen Handlungs- und Fachsystematik gelingt. Dies kennzeichnet selbstverständlich eine Herausforderung für die Lernenden, in erster Instanz aber für die Lehrenden. In Anbetracht der offensichtlich reformresistenten Schulwirklichkeit sind die Lehrenden deutlich zu wenig auf diesen Anspruch vorbereitet.

2 Handelnd Lernen – Ansprüche an die universitäre Lehrerbildung

Mit der Handlungsorientierung als curriculares Prinzip ging den Lehrenden eine wichtige Orientierungsfunktion verloren; denn die „[l]ernfeldstrukturierte[n] Lehrpläne kommunizieren sich nicht ausreichend selbst“ (Hansis 2000, 125). Die studierten fachsystematischen Inhaltsstrukturen sind nicht mehr ausreichend für die Analyse, Auswahl und Strukturierung der Lerninhalte. Und im Gegenzug sind unterstützende und handlungsorientierte Dokumentationen arbeitsaufgabenrelevanter Inhalte kaum verfügbar (z.B. Materialien für Anwenderschulungen). Das kann dazu führen, dass im Rahmen der Unterrichtskonzeption bestimmte Inhalte in den Vordergrund treten und andere, wie zum Beispiel technisch-mathematisches und technisch-naturwissenschaftliches Grundlagenwissen vernachlässigt werden (vgl. Bloy/Bloy 2000, 47).

Die Entwicklung kompetenzförderlicher Unterrichtskonzepte erfordert somit die Analyse, Auswahl und Strukturierung der arbeits- und darüber hinaus der bildungsrelevanten Inhalte mittels didaktisch induzierter Arbeitsanalysen. Dies schließt die Entscheidung ein, welchen der analysierten beruflichen Aufgaben aus erkenntnistheoretischer Perspektive eine besondere, exemplarische Bedeutung *wofür* beigemessen werden sollte. „Es ist nämlich eine sehr weitreichende berufspädagogische Aufgabe, die beruflichen Arbeitssituationen und Aufgaben

zu identifizieren, denen in ihrer didaktischen Aufbereitung eine kompetenzentwickelnde Bedeutung zugemessen werden kann“ (Meysner 2002, 36).

2.1 Die Arbeitsanalyse als Handlungsfeld der Lehrenden im berufsbildenden Lehramt

Die didaktisch induzierte Arbeitsanalyse als Handlungsfeld des/der Bildungsgestalters/in erfolgt mit der Zielstellung, inhaltliche und methodische Bezugspunkte für die konkrete Gestaltung des Lehr- und Lernprozesses auf der Mikroebene zu ermitteln. Sie vollzieht sich in Reflexion der gegebenen Curricula.

Bezugspunkte für die Analyse der relevanten Inhalte der Arbeit sind die konkreten Arbeitsaufgaben, die jedoch nicht losgelöst von übergeordneten Zusammenhängen, wie den jeweiligen unternehmensspezifischen Konzepten der Arbeitsorganisation, den Prozessen der komplexen Arbeitsauftragsbearbeitung, der wirtschaftlichen Marktlage oder gesellschaftlichen Implikationen, betrachtet werden können.

Die Arbeitsanalyse lässt sich in ihrer Umsetzung am ehesten als hypothesengeleiteter Ermittlungsprozess begreifen und beschreiben. Mit dem folgenden Schema (Abb. 1) wird den Lehrenden ein Bezugsrahmen für die Einordnung der arbeitsaufgabenrelevanten Inhalte (Handlungs- und Sachwissen) gegeben.



Abb. 1: Inhalte beruflicher Arbeitsaufgaben und deren sachlogische Strukturierung (Niethammer/Schweder)

In erster Instanz werden diese handlungsorientiert, also in ihrem Bezug zur konkreten Arbeitsaufgabe, erfasst und geordnet. Die Leitfrage für die Arbeitsanalyse ist hierbei, welche Arbeits- und Denkschritte und welches Sach- und Hintergrundwissen relevant beziehungsweise notwendig sind, um die Arbeitsaufgabe zu bewältigen. Für die avisierten Inhalte, die im Rahmen der Arbeitsaufgabe lernhaltig sein können, liegen allgemeine Strukturierungsansätze, vergleichbar mit schematischen Conceptmaps, vor, die arbeitsaufgabenspezifisch zu untersetzen sind.

In einem zweiten Reflexionsschritt ist darüber hinaus zu klären, welches Transferpotenzial die Inhalte aufweisen. Dabei stehen vor allem folgende Fragen im Fokus:

- \ Welche der Inhalte sind im Kontext der Arbeitsaufgabe spezifisch ausgeprägt und spiegeln nur einen kleinen Ausschnitt des Inhaltsbereichs wider (z.B. wenn zur Behandlung der einschaligen Wand nur auf eine Art künstlicher Mauersteine eingegangen wird)?
- \ Welche der Inhalte sind über die Aufgabe hinaus relevant?

Und letztendlich sind die Inhalte didaktisch zu bewerten, das heißt, welche der Inhalte sind für die Lernenden bekannt und anwendbar oder neu und lernhaltig? Darüber hinaus ist zu klären, welche Erkenntnisschwierigkeiten die Erarbeitung der Inhalte mit sich bringen, durch welche Lernhilfen und Inputs die Lernenden zur Überwindung dieser Hürden geführt werden können beziehungsweise wie die zu verstehenden Sachverhalte adressatenbezogen repräsentiert werden müssen (vgl. Niethammer/Schweder 2016).

Über die Arbeitsanalyse werden die Lernfelder – quasi reflexiv – untersetzt. Insofern ist es bedeutsam, dass die Lernfelder nicht nur über berufliche Arbeitsaufgaben oder Problemsituationen (re)interpretiert werden, sondern auch dahingehend, welche fächer- und disziplinbezogenen Leitlinien (vgl. Bloy/Bloy 2000, 48) übergeordnet zu erkennen sind und vor allem, ob und wie diese Wissensstrukturen über die Reihung der Lernfelder systematisch aufgebaut werden können.

Mit der detaillierten Arbeitsanalyse im Berufsfeld Bautechnik werden zwei grundsätzliche Teilprobleme offenbar:

Zum einen sehen sich die Bildungsverantwortlichen mit einer Komplexität oder wie Werner Bloy es nennt, einer „scheinbare[n] ‚Unordnung‘ und Unübersichtlichkeit der Arbeit am Bau“ (2003, 43) konfrontiert. Dieser Komplexität der Arbeit soll in einem ersten Schritt mit dem in Abbildung 1 vorgestellten Strukturierungsansatz begegnet werden. Eine Konzentration auf das Handlungs- und Sachwissen und damit auf die unmittelbar praxisrelevanten Probleme/Sachverhalte sichert eine Komplexitätsreduktion, die die Auseinandersetzung mit den Inhalten unterstützt. Unabhängig von diesem lernförderlichen Effekt, muss die Reduktion irgendwann auch wieder aufgehoben werden, um die situationspezifische Gültigkeit mancher Aussagen beziehungsweise die situationsübergreifende Bedeutung der Inhalte zu thematisieren.

Zum anderen stellt sich die Facharbeit am Bau aufgrund der „Standortabhängigkeit des Bauwerks und seine[r] Unikalität“ (Bloy 2003, 43) immer wieder spezifisch dar. Die Fokussierung auf typische Arbeitsaufgaben, im Sinne von Routineaufgaben, ist daher nicht ausreichend für die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz. Sicherlich muss auf „anerkannte Regeln“ und damit Routinen zurückgegriffen werden, denn ihre Beherrschung sichert für die Lernenden ein erstes Kompetenzerfinden, welches eine wichtige Motivationsbasis für die weitere Auseinandersetzung mit der beruflichen Arbeit ist. Darüber hinaus müssen problemhaltige Arbeitsaufgaben analysiert und zum Gegenstand beruflicher Bildung gemacht werden, um hierüber den Gültigkeitsanspruch von Routinen in Frage stellen zu können. Dies ist eine wichtige Voraussetzung, wenn die Fachkräfte die Spezifik einer jeden Baustelle bewusst wahrnehmen und beherrschen sollen. Routineaufgaben und problemhaltige Aufgaben bieten insofern unterschiedliche Potenziale für Exemplarik. Erkenntnistheoretisch gewendet lässt sich das Exemplarische nicht allein darauf begrenzen, scheinbar typische Beispiele für berufliche Arbeitsaufgaben zu finden. Das Ziel muss vielmehr darin bestehen,

übertragbare Handlungs- und Wissensmuster zu finden. „Das Exemplarische ist also [...] kein (beispielartiger) Lerngegenstand, sondern ein Erkenntnisprinzip. Durch Wahrnehmung, Auslegung und Zuordnung von Wesen (Konstitutionslogik) und Erscheinung, Ganzen und Teilen, Strukturen und Prozessen wird es didaktisch realisiert“ (Lisop/Huisinga 1999, 167).

An dieser Stelle wird die Bedeutung und Notwendigkeit der Fachlichkeit im Kontext einer handlungsorientierten Berufsdidaktik transparent. Erst sie ermöglicht es, das zur Bewältigung von beruflichen Arbeitsaufgaben notwendige Handlungs- und Sachwissen zu analysieren, logisch zu strukturieren, aus didaktischer Perspektive zu bewerten und schlussendlich zu vermitteln.

2.2 Die methodische Gestaltung handlungsorientierten Unterrichts als Handlungsfeld der Lehrenden im berufsbildenden Lehramt und Konsequenzen für die Lehrerbildung

Die methodische Gestaltung handlungsorientierter Lehr- und Lernprozesse ist daran gebunden, dass die Lernsituationen lernhaltige Arbeitsaufgaben spiegeln. Der Unterricht kann insofern als Auseinandersetzung mit Arbeitsaufgaben/Kundenaufträgen/Arbeitssituationen inszeniert werden. Wie oben genannt, sind problemhaltige Arbeitsaufgaben besonders lernhaltig, da sie eben nicht auf der Grundlage von Routinen umgesetzt werden können. Stattdessen werden die bewusste Analyse der jeweils gegebenen Situationen und der technischen Möglichkeiten, der Entwurf von Lösungsvarianten und deren Bewertung zwingend notwendig, um die Aufgabe zu bewältigen. Problemhaltige Aufgaben beinhalten insofern immer auch einen Gestaltungsspielraum. Ist diese Forderung erfüllt, wird auch auf übergeordneter Ebene dem Anspruch des Lernens in vollständigen Handlungen entsprochen. Der Lernprozess folgt der allgemeinen Struktur der Handlungsregulation mit seinen Phasen Richten, Orientieren, Entwerfen, Entscheiden und Kontrollieren (vgl. Hacker 1986). Die Phase der konkreten Durchführung ist nicht Bestandteil der Handlungsregulation.

Der Ansatz des arbeitsaufgabenbasierten Lernens wird im Begriff der Lern-, Arbeits- und Gestaltungsaufgaben (LAGA) verankert. LAGA bedeutet, dass problemhaltige, also gestaltungsoffene Arbeitsaufgaben als didaktische Mittel genutzt werden, um berufliche Lernprozesse zu initiieren, zu motivieren, zu strukturieren und zu unterstützen (Niethammer 2006, 232 ff.). Die impliziten Lern- und Gestaltungserfordernisse, welche an die Aufgabenbewältigung geknüpft sind, werden aufgegriffen und bilden die Ziele und Motive für den Lernprozess selbst. Der beschriebene didaktische Gestaltungsansatz nimmt demnach nicht nur die Motivation der Lernenden, sondern auch die kontextbezogene Reaktivierung, Entwicklung und Strukturierung handlungsleitenden Wissens (als Basis beruflicher Kompetenz) in den Blick (vgl. hierzu Niethammer 2006, 232 ff.).

In der Abbildung 2 wird der Zusammenhang zwischen der Analyse der Arbeitswelt und der Gestaltung beruflicher Lehr- und Lernprozesse veranschaulicht. In der konsequenten Ausrichtung der traditionellen Handlungsfelder des Lehrenden, nämlich

- \ der Ableitung der Feinziele,
- \ der Inhaltsanalyse, -auswahl und -strukturierung und
- \ der methodischen Gestaltung der Lehr- und Lernprozesse

an der beruflichen Arbeitswirklichkeit der Adressaten beruflicher Aus- und Weiterbildung begründet sich der doppelte Praxisbezug der Lehrerbildung. Dem muss die universitäre Ausbildung von Lehrkräften für das berufsbildende Lehramt gerecht werden.

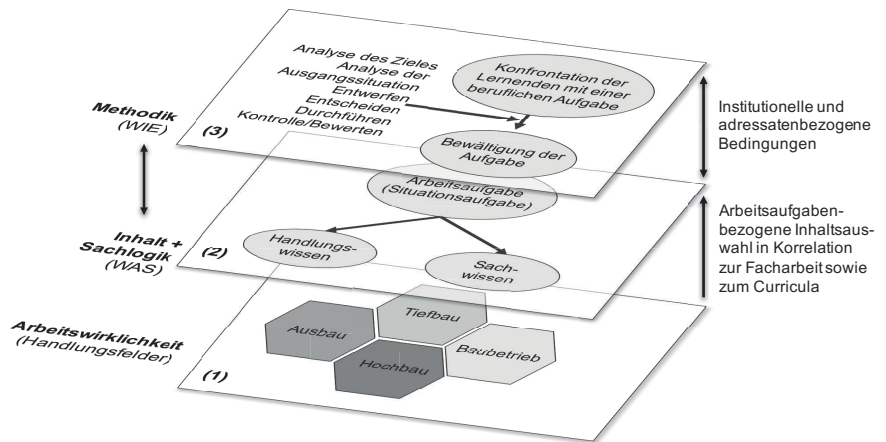


Abb. 2: Von der Arbeitswirklichkeit zum Unterrichtskonzept (vgl. Niethammer/Schmidt/Schweder 2013, 10)

Als Johannes Meyser (1998, 18) die Forderung „Die Berufsschule braucht ein verbessertes Studium für Lehrer“ formuliert, zielt er auf das scheinbar bestehende Missverhältnis zwischen Studium und späterer Berufspraxis. Im Kern plädiert er für „[e]ine engere Verzahnung zwischen Studium und späterem Arbeitsfeld“, denn „[w]er handlungsorientiert studiert, kann auch handlungsorientiert unterrichten“ (Meyser 1998, 18). Die hier formulierte Forderung einschließlich des Lösungsansatzes ist – wenn konsequent zu Ende gedacht – an entsprechende hochschuldidaktische Konzepte gebunden, die dem doppelten Praxisbezug (Arbeitswelt der Facharbeiter/innen – Arbeitswelt des/der Berufsschullehrers/in) Rechnung tragen. Die Studierenden im Lehramt an berufsbildenden Schulen sehen sich aufgrund der Forderung nach Handlungsorientierung im beruflichen Lehren und Lernen mit der Aufgabe konfrontiert, sich zwischen Fachsystematik – wie sie für die universitäre Ausbildung noch bestimmend ist – und Handlungsorientierung – wie sie für die berufliche Ausbildung gefordert ist – zu bewegen und die Rolle des „Vermittlers“ einzunehmen. Denn für das Berufsfeld der Bautechnik, für das die Absolventinnen und Absolventen in ihrer zukünftigen Lehrtätigkeit Fachkräfte ausbilden werden, existiert an den wenigsten Hochschulstandorten eine echte Bezugswissenschaft (vgl. hierzu den Beitrag von Kuhlmeier in diesem Band).

Dies impliziert, hochschuldidaktische Ansätze zu entwickeln, zu erproben und zu evaluieren, mit denen die Studierenden angeregt und unterstützt werden, die Distanz, die die studierten Fächer zur beruflichen Wirklichkeit haben, zu überwinden. Entscheidend ist hierbei, dass die Konzepte methodisch an ein handlungsorientiertes Lernen anknüpfen und die Fachinhalte, zum Beispiel der Materialkunde, einschließlich der inhärenten Zusammenhänge (Eigenschaften/Verhalten von Materialien, Funktionen von Konstruktionen, Bedingungen für Prozesse oder Zwecke technischer Systeme) so thematisieren, dass deren Bedeutung für weitere Kontexte erkennbar ist.

Das notwendige Professionswissen von Lehrkräften, welches seit Shulman (1986) in der Diskussion zur allgemeinbildenden Lehrerbildung in die Dimensionen Fachwissen, Fachdidaktisches Wissen und Pädagogisches Wissen, neben Einstellungen und Motivationen unterteilt wird, ist aus der Perspektive der Lehrkräfte für das berufsbildende Lehramt in Frage zu stellen beziehungsweise um einen Aspekt zu ergänzen. Es ist zu erklären, welche Wissensdimension die oben beschriebene Fähigkeit, lernrelevante Inhalte der Arbeit im Kontext lernhaltiger Arbeitsaufgaben zu erfassen, zu strukturieren und der methodischen Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen zugrunde zu legen, fundiert. Handelt es sich hierbei um eine Kompetenz, die eher spezifisches Fachwissen oder fachdidaktisches beziehungsweise berufsdidaktisches Wissen erfordert (vgl. Niethammer/Hartmann 2015)?

An dieser Stelle ist die berufsdidaktische Forschung aufgefordert, die Bedeutung der verschiedenen Dimensionen des Professionswissens für berufsbildende Fachkräfte zu untersetzen und empirisch zu überprüfen. Auf dieser Grundlage könnte dann auch die Wirkung neuer hochschuldidaktischer Konzepte evaluiert werden.

Zusammenfassend und Rolf Dubs Kritik folgend, dass sich Wissensstrukturen, „in einem handlungsorientierten interdisziplinären Unterricht [nicht per se, M. N./M. S.] ebenso gut aufbauen wie in einem disziplinären Unterricht“ (2000, 22), ist hervorzuheben, dass mit der Einführung lernfeldstrukturierter Curricula und eines hiernach organisierten Unterrichts nicht nur die Ansprüche an die Lehrenden, sondern insbesondere auch die an die Lehrerbildung gestiegen sind. Wenn die Ziele und damit die Anforderungen, welche unter dem diffusen Begriff „berufliche Handlungskompetenz“ subsumiert werden, tatsächlich erreicht werden sollen, dann müssen die Implikationen, die zwischen dem Lernfeldkonzept, der Handlungsorientierung sowie der Exemplarik bestehen, in kritischer Relation zur Unterrichtspraxis und der konzeptionellen Vorbereitung gesetzt werden. Perspektivisch sind die Konstruktionsprinzipien der Lehrpläne gegebenenfalls zu überdenken und zwar nicht im Sinne eines weiteren Pendelschlags, sondern einer curricular verankerten Kombination von Lernfeldern und fachsystematischen Ergänzungen (vgl. hierzu auch Dubs 2000, 27 ff.).

3 Literatur

- Bader, R. (2003): Lernfelder konstruieren – Lernsituationen entwickeln. Eine Handreichung zur Erarbeitung didaktischer Jahresplanungen für die Berufsschule. In: Die berufsbildende Schule (BbSch), 55, H. 7–8, 210–217
- Bloy, I./Bloy, W. (2000): Umgang mit Lernfeldern im bautechnischen Unterricht. Planung und Durchführung. Hamburg
- Bloy, W. (2003): Ausgewählte Fragen einer Didaktik der fachpraktischen Ausbildung für „Baustellenberufe“. In: Meyser, J. (Hrsg.): Kompetenz für die Baupraxis: Ausbilden – Lernen – Prüfen. Konstanz, 42–48
- Dubs, R. (2000): Lernfeldorientierung: Löst dieser neue curriculare Ansatz die alten Probleme der Lehrpläne und des Unterrichtes an Wirtschaftsschulen? In: Lipsmeier, A./Pätzold, G. (Hrsg.): Lernfeldorientierung in Theorie und Praxis. Stuttgart, 15–32

- Geisler, T. (2012): Lernfelder als Anspruch an Lehrbücher – Eine Bestandsaufnahme für die Fachstufe Maurer. MA-Arbeit. TU Dresden. unveröffentlicht
- Hacker, W. (1986): Arbeitspsychologie. Psychische Regulation von Arbeitstätigkeiten. Berlin
- Hansis, H. (2000): Lernfeldorientierung in kaufmännisch-verwaltenden Berufen – Zur Verknüpfung von Handlungs- und Fachsystematik aus schulpraktischer Sicht. In: Lipsmeier, A./Pätzold, G. (Hrsg.): Lernfeldorientierung in Theorie und Praxis. Stuttgart, 122–134
- Lisop, I./Huisinga, R. (1999): Exemplarik – eine Forderung der KMK-Handreichungen. In: Huisinga, R./Lisop, I./Speier, H.-D. (Hrsg.): Lernfeldorientierung. Konstruktion und Unterrichtspraxis. Frankfurt a. M., 163–216
- Klingberg, L. (1972): Einführung in die Allgemeine Didaktik Vorlesungen. Berlin.
- Meysner, J. (1998): Wie ein Referendar sich die künftige Berufsschule wünscht. In: berufsbildung. Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule, 52, H. 49, 18–19
- Meysner, J. (2002): Berufliche Handlungskompetenz – im Prinzip nichts Neues, aber worum geht es eigentlich? In: berufsbildung. Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule, 56, H. 73, 34–36
- Meysner, J./Kuhlmeier, W. (2003): Gestaltung von Lernsituationen: Intention und Umsetzung. In: berufsbildung. Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule, 57, H. 79, 4–7
- Meysner, J. (2003): Handelnd lernen in der Bauwirtschaft – Die Handreichung zur Ausbildung. Kommentiert von Helmut Hoffmann und Emke Emken. In: Meysner, J. (Hrsg.): Kompetenz für die Baupraxis: Ausbilden – Lernen – Prüfen. Konstanz, 127–146
- Meysner, J. (2013): Die Neuordnung des Fortbildungsberufs „Geprüfter Polier“ und die Feststellung beruflicher Handlungskompetenz. In: Becker, M./Grimm, A./Petersen, A. W./Schlausch, R. (Hrsg.): Kompetenzorientierung und Strukturen gewerblich-technischer Berufsbildung. Berufsbildungsbiografien, Fachkräftemangel, Lehrerbildung. Reihe: Bildung und Arbeitswelt. Bd. 26. Berlin, 54–74
- Niethammer, M. (2006): Berufliches Lehren und Lernen in Korrelation zur chemiebezogenen Facharbeit. Ansprüche und Gestaltungsansätze. Bielefeld
- Niethammer M./ Schmidt, D./ Schweder, M. (2013): Ausbilderschulungen in der Aufstiegsfortbildung (Vorarbeiter/Werkpolier/Geprüfter Polier). In: bwp@Spezial 6 – Hochschultage Berufliche Bildung 2013, Fachtagung 03, hrsg. v. Meysner, J./ Kuhlmeier, W./ Baabe-Meijer, S., 1–16. Online: http://www.bwpat.de/ht2013/ft03/niethammer_et al2_ft03-ht2013.pdf (30.10.15)
- Niethammer, M./ Hartmann, M. (Hrsg.) (2015): Kooperative Ausbildung im technischen Lehramt. Kompetenzorientierte Lehrerbildung für berufsbildende Schulen im gewerblich-technischen Bereich. Bielefeld

- Niethammer M./ Schweder, M. (2016): Es geht nichts über das Original!? – Ein Diskurs zur Repräsentation von Arbeitswelt. In: Baabe-Meijer, S./Kuhlmeier, W./Meyser, J. (Hrsg.): Zwischen Inklusion und Akademisierung - aktuelle Herausforderungen für die Berufsbildung: Ergebnisse der Fachtagung Bau, Holz, Farbe und Raumgestaltung 2015. Norderstedt, 199 – 218
- Pätzold, G. (1999): Lernfeldorientierung und handlungsorientierte Gestaltung von Lehr-Lernsituationen – Konsequenzen. In: Huisinga, R./Lisop, I./Speier, H.-D. (Hrsg.): Lernfeldorientierung. Konstruktion und Unterrichtspraxis. Frankfurt a. M., 121 – 159
- Pukas, D. (1999): Das Lernfeldkonzept im Spannungsfeld von Didaktik-Relevanz der Berufsschule und Praxis-Relevanz der Berufsausbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 95, H. 1, 84 – 103
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (Hrsg.) (1991): Rahmenvereinbarung über die Berufsschule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.03.1991
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (Hrsg.) (2000): Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe
- Shulman, L. S. (1986): “Those who understand: Knowledge growth in teaching.” In: Educational Researcher, 4 – 14