

2 | Berufspädagogische Leitbegriffe: Kompetenzorientierung, Handlungsorientierung, Lernfeldorientierung

Überblick

- 2.1 Kompetenzorientierung · 4
- 2.1.1 Der Kompetenzbegriff · 4

- 2.2 Handlungsorientierung · 6

- 2.3 Lernfeldorientierung · 7

Drei Konzeptkomplexe können in der deutschsprachigen Berufspädagogik derzeit als wesentlich identifiziert werden (vgl. Arnold/Lipsmeier, 1995; Bader, 2002 und 2003; Sloane/Twardy/Buschfeld, 1998; Sloane, 1999 und 2003):

- Kompetenzorientierung,
- Handlungsorientierung,
- Lernfeldorientierung.

Die grundlegenden Intentionen, die mit diesen Konzepten verfolgt werden sollen, sind zum einen die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung des Auszubildenden, und zwar im Kontext der gesellschaftlichen Verantwortung des Einzelnen und zum anderen die Qualifizierung zur Ausübung eines Berufes.

Alle drei Leitbegriffe zusammengenommen zeichnen einen neuen Weg in der Anbahnung beruflicher Fähigkeiten, der in seiner curricular wohl wesentlichsten Ausprägung gekennzeichnet ist durch das Verschwinden der klassischen Schulfächer. An deren Stelle tritt das Lernfeld als zentrales Strukturelement der Ausbildung. Für die nach dem Berufsbildungsgesetz geregelten Ausbildungsberufe (die Pflegeberufe gehören rechtlich *nicht* dazu) findet diese Entwicklung ihre prägnanteste und folgenreichste Ausprägung in den verbindlichen „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“ aus dem Jahr 1996, aktuelle Fassung 2000.

Diese, quantitativ gar nicht so umfassenden, Handreichungen markieren, die historische Entwicklung der deutschen Berufsbildung in den Blick nehmend,

einen zentralen und in gewisser Weise beinahe „revolutionären“ Meilenstein der curricularen Organisation von Ausbildungsgängen, indem die Fächersystematik zugunsten einer Lernfeldstruktur verlassen wird. In den didaktischen Begründungen der Handreichung finden sich die benannten zentralen Leitbegriffe, die nun zu Referenzen des „neuen“ Ansatzes werden.

Im Rahmen der gesetzlichen Neuordnung der Pflegeberufe fanden die „Handreichungen“ der KMK insofern deutliche Resonanz, als auch hier der klassische Fächerbezug aufgehoben wird. Die Ausbildungsinhalte sind nach Themenbereichen geordnet, die sehr klare Bezüge zum Lernfeldkonzept aufweisen. Damit wird eine klare Verbindlichkeit für die Schulen formuliert, die es nun heißt, je nach den Vorgaben der einzelnen Bundesländer (Rahmenlehrpläne etc.), umzusetzen.

Wenngleich Kompetenz-, Handlungs- und Lernfeldorientierung also eigentlich nicht zu trennende Komponenten ein und desselben Konzepts sind, so setzen sie doch jeweils perspektivische Schwerpunkte, die im folgenden genauer beleuchtet werden, um so den Blick für „das Ganze“ zu schärfen. Dabei lässt es sich nicht vermeiden, in gewisser Weise linear vorzugehen (Buchseiten haben immer eine numerische Reihenfolge), wenngleich es sich eigentlich um zirkulär ineinander greifende Themenkomplexe handelt. Auch die Reihenfolge der Abhandlung der Leitbegriffe ist insofern austauschbar, allerdings spricht doch auch einiges dafür, den Ausgangspunkt bei den Intentionen zu nehmen, um dann über Prinzipien des Erreichens und die curricularen Konsequenzen nachzudenken.

2.1 : Kompetenzorientierung

Nach den o. g. „Handreichungen“ der KMK (2000) hat die berufliche Ausbildung zum Ziel:

- *„eine Berufsfähigkeit zu vermitteln, die Fachkompetenz mit allgemeinen Fähigkeiten humaner und sozialer Art verbindet,*
- *berufliche Flexibilität zur Bewältigung der sich wandelnden Anforderungen in Arbeitswelt und Gesellschaft auch im Hinblick auf das Zusammenwachsen Europas zu entwickeln,*
- *die Bereitschaft zur beruflichen Fort- und Weiterbildung zu wecken,*
- *die Fähigkeit und Bereitschaft zu fördern, bei der individuellen Lebensgestaltung und im öffentlichen Leben verantwortungsbewusst zu handeln“ (S. 8).* Zur Zielerreichung muss die Ausbildung (Schule):
- *„den Unterricht an einer für ihre Aufgaben spezifischen Pädagogik ausrichten, die Handlungsorientierung betont,*
- *unter Berücksichtigung notwendiger beruflicher Spezialisierung berufs- und berufsfeldübergreifende Qualifikationen vermitteln,*
- *ein differenziertes und flexibles Bildungsangebot gewährleisten, um unterschiedliche Fähigkeiten und Begabungen sowie den jeweiligen Erfordernissen der Arbeitswelt und Gesellschaft gerecht zu werden,*
- *im Rahmen ihrer Möglichkeiten Behinderte und Benachteiligte umfassend stützen und fördern,*
- *auf die mit der Berufsausübung und privater Lebensführung verbundenen Umweltbedrohungen und Unfallgefahren hinweisen und Möglichkeiten zu ihrer Vermeidung bzw. Verminderung aufzeigen“ (S. 8).*

Dieses ausführliche Zitat aus den „Handreichungen“ verdeutlicht die große intentionale Spannweite beruflicher Bildung. Zusammenfassend wird die „*Entwicklung von Handlungskompetenz*“ angestrebt, die verstanden wird *„als die Bereitschaft und Fähigkeit des einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten“ (S. 9).* Eine solche Handlungskompetenz wird differenziert in die Dimensionen:

- Fachkompetenz,
- Personalkompetenz,
- Sozialkompetenz.

Erst durch das Ineinandergreifen dieser drei Kompetenzbereiche wird eine umfassende Handlungskompetenz, wie oben beschrieben, erreicht. Diese und deren Komponenten ist, so die „Handreichungen“,

zugleich Voraussetzung für einen weiteren Kompetenzbereich, nämlich die:

- Methoden- und Lernkompetenz.

Richten wir den Blick auf die Ausbildungsziele der Pflegeberufe, so können wir beachtliche Analogien feststellen. Im § 3 des Gesetzes über die Berufe in der Krankenpflege vom 16. Juli 2003 heißt es u. a.: *„Die Ausbildung...soll entsprechend dem allgemein anerkannten Stand pflegewissenschaftlicher, medizinischer und weiterer bezugswissenschaftlicher Erkenntnisse fachliche, personale, soziale und methodische Kompetenzen zur verantwortlichen Mitwirkung insbesondere bei der Heilung, Erkennung und Verhütung von Krankheiten vermitteln.“*

Der Begriff der Kompetenz in seinen verschiedenen Dimensionen dominiert, wie das Ausbildungsziel zeigt, die formal-intentionale Ausrichtung der Ausbildung. Was aber ist nun Kompetenz genau, und wie lässt sich der Begriff abgrenzen bspw. gegenüber dem Qualifikations- oder dem (Lern-)Zielbegriff? In der, auch pflegepädagogischen, Literatur werden diese Abgrenzungen so oft nicht deutlich, und auch z. B. in Leitbildern erscheinen sie vielfach in zuweilen beliebig anmutender Wahl bzw. Kombination.

2.1.1 : Der Kompetenzbegriff

Nehmen wir die benannten „Handreichungen“ als Referenz, so wird dort „Kompetenz“ definiert als der *„Lernerfolg in Bezug auf den einzelnen Lernenden und seine Befähigung zu eigenverantwortlichem Handeln in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen“ (S. 9).* „Qualifikation“ ist demgegenüber *„der Lernerfolg in Bezug auf die Verwertbarkeit, d.h. aus der Sicht der Nachfrage in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen“ (ebd.).* Mit Blick auf die Zielrichtung beruflicher Bildung erscheint erst die Kombination beider Aspekte hinreichend. Zugespitzt könnte man auch sagen, dass Kompetenz eine Voraussetzung für Qualifikation ist und dass die Qualifikationsanforderungen die Entscheidung für anzustrebende Einzelkompetenzen grundlegend mit beeinflussen, sofern die Erfordernisse der Berufspraxis Ernst genommen werden.

Die Definition von „Kompetenz“ als Lernerfolg des Lernenden hinsichtlich seiner Befähigung zur Bewältigung von Handlungssituationen nimmt zunächst einmal das Ergebnis von Lernen in den Blick, berücksichtigt allerdings nicht die möglichen Einflussfaktoren.

ren hinsichtlich der Entwicklung von Kompetenzen und lässt zudem die Frage der Umsetzung, also die der Performanz, gänzlich außer acht.

Hier hilft ein Rekurs auf die Forschungsbeiträge der Lernpsychologie weiter. Insbesondere im Zuge der aktuellen Diskussion um die Entwicklung so genannter Bildungsstandards in der Folge des „Pisa-Schocks“ spielen die lernpsychologischen Erkenntnisse über Kompetenzentwicklung als Voraussetzung zum Erreichen bestimmter Bildungsziele eine hervorgehobene Rolle. So wird bspw. in der vom Bundesministerium für Bildung und Forschung in Auftrag gegebenen Expertise „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“ (2003) explizit auf die Kompetenzdefinition von Franz Weinert (2001) Bezug genommen, die gegenwärtig selbst als „Definitionsstandard“ des Kompetenzbegriffs gilt.

D Weinert definiert **Kompetenzen** als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (2001, S. 27 f.).

Dabei beziehen sich Kompetenzen stets auf so genannte „Domänen“, das sind Lernbereiche oder auch Fächer. Durch die kontinuierliche Entwicklung und Vernetzung von Einzelkompetenzen können sich zunehmend auch so genannte Schlüsselkompetenzen herausbilden, ihr Erwerb – das ist inzwischen vielfach belegt – muss aber immer zunächst Domänen-bezogen beginnen. (vgl. Weinert, 2001; BMBF, 2003).

Franz Weinert sieht seine Kompetenzdefinition klar in der Tradition der Expertiseforschung, also der Frage, wie man zum leistungsfähigen Experten in einem bestimmten Bereich, einer Domäne wird. Für die Pflege hat Patricia Benner in ihrer weit verbreiteten Arbeit „From Novice to Expert“ (in deutscher Übersetzung erstmals 1994) sich dieser Frage gewidmet. Kompetenz, in dieser Lesart, ist also zunächst einmal eine Disposition, um bestimmte Anforderungen und Probleme erfolgreich zu bewältigen. Damit ist sie auch vom Grundsatz her kognitiv bestimmt, kommt aber, so beschreibt es die Definition, nicht ohne personale und soziale Fähigkeiten aus. Kompetenz, als Disposition, hat verschiedene Facetten, die von Weinert beschrieben werden mit:

- Fähigkeit,
- Wissen,
- Verstehen,
- Können,
- Handeln,

- Erfahrung,
- Motivation.

All diese Facetten sind Bestandteil einer konkreten Kompetenz.

Zusammengefasst kann zum Kompetenzbegriff also festgestellt werden, dass eine, wie in den „Handreichungen“ beschriebene umfassende Handlungskompetenz sich zwar quasi abstrakt in die Dimensionen von Fach-, Sozial- und Personalkompetenz sowie Methoden- und Lernkompetenz unterteilen lässt, dass der konkrete Bezug einer solchen Handlungskompetenz aber immer zunächst domänen-, also lernbereichs- oder fachorientiert (hiermit ist die Disziplin, nicht unbedingt das Schulfach gemeint!) sein muss, sonst kann eine gezielte und systematische Kompetenzentwicklung, wie sie in der Allgemein- und Berufsbildung angestrebt wird, nicht gelingen. Das hat zwangsläufig curriculare Konsequenzen mit Blick auf den Weg der Kompetenzentwicklung im Sinne der Beschreibung von Kompetenzstufen. Dies wird später in diesem Buch (Kap. 3.2, S. 16) noch ein wichtiges Thema sein.

Die bereits zitierte, vom BMBF in Auftrag gegebene Expertise fasst als Ergebnis folgendermaßen zusammen: *„Diese starke Ausrichtung des hier vertretenen Kompetenzbegriffs auf Lernbereiche, Fächer bzw. ‚Domänen‘ mag Leser, die mit pädagogischen Debatten über Kompetenzförderung vertraut sind, überraschen, weil dort der Begriff der Kompetenz häufig für allgemeinere, fächerübergreifende Fähigkeiten verwendet wird. Die pädagogisch-psychologische Forschung zeigt jedoch, dass es nicht ausreicht, fächerübergreifende ‚Schlüsselqualifikationen‘ als Allheilmittel bzw. als eigenständige Zieldimensionen schulischer Bildung auszuweisen. Auch wenn Komponenten wie Methoden-, Personal- und Sozialkompetenz bedeutsam sind, ersetzen sie doch nicht die starke fachliche Bindung von Kompetenz. Die Forschung legt sogar nahe, dass die Entwicklung fächerübergreifender Kompetenzen das Vorhandensein gut ausgeprägter fachbezogener Kompetenzen voraussetzt“* (2003, S. 75).

Ziel kann also nicht sein, einen Gegensatz aufzubauen etwa in dem Sinne: entweder fach- oder handlungsbezogene Kompetenz. Qualifizierte! Handlungen bedürfen immer eines Kompetenzspektrums, in dem die Sach- und damit die Fachlogik eine wesentliche Rolle spielt. Erst dann wird aus Handlungskompetenzen qualifiziertes Handeln. An dieser Stelle wird dann auch fast „automatisch“ deutlich, dass die weitreichende Verbreitung des Kompetenzbegriffs nicht gleich zu setzen ist mit einer Ablösung des Lehr-Lernzielbegriffs. Lehr-Lernziele vermögen den konkreten Weg der Kompetenzanbahnung auf verschiedenen

Kompetenzstufen aufzuzeigen. Dabei sind deren Taxonomien insofern hilfreich, als sie konkrete Operationalisierungen auch mit Blick auf die Überprüfbarkeit ermöglichen.

Lehr-Lern-Ziele markieren also die einzelnen Lernschritte der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf verschiedene Zielbereiche (kognitiv, affektiv, psychomotorisch). Diese Lernschritte müssen gut be- und durchdacht sein, damit sie in ihrer Ausgestaltung, Abfolge und Zusammenschau größtmögliche Chancen

für den Erwerb einer bestimmten (Teil) Handlungskompetenz werden. Dies gilt, wie in diesem Kapitel beschrieben, für alle Dimensionen und Facetten von Handlungskompetenz. Aber auch hierzu später mehr! (Kap. 6.1.2, S. 52)

In einem nächsten Schritt der genaueren Analyse der drei berufspädagogischen Leitbegriffe Kompetenz-, Handlungs- und Lernfeldorientierung soll nun die Handlungsorientierung einer näheren Betrachtung unterzogen werden.

2.2 ∴ Handlungsorientierung

In den bereits mehrfach zitierten „Handreichungen“ der KMK findet sich folgende Festlegung: *„Lernen ... vollzieht sich grundsätzlich in Beziehung auf konkretes, berufliches Handeln sowie in vielfältigen gedanklichen Operationen, auch gedanklichem Nachvollziehen von Handlungen anderer. Dieses Lernen ist vor allem an die Reflexion der Vollzüge des Handelns (des Handlungsplans, des Ablaufs, der Ergebnisse) gebunden“* (2000, S.10). Entsprechende Handlungskompetenzen sollen entwickelt werden.

„Handlungsorientierung“ hat insofern zwei Bezugspunkte bzw. Dimensionen: zum einen das berufliche Handeln selbst als Zielpunkt und Inhalt, zum anderen die Art der Vermittlung, die ebenfalls das Handeln der Schülerinnen und Schüler in den Mittelpunkt stellt.

„Handlungsorientierung“ nimmt seinen semantischen Ausgangspunkt vom Begriff des Handelns. „Handeln“ ist mehr als unreflektiertes „Tun“, es schließt den Aspekt der Bewusstheit, der Planbarkeit, der Begründbarkeit und damit der Verantwortlichkeit ein. Professionelles berufliches Handeln ist damit immer auch theoriegeleitet, aber es ist auch erfahrungsgleitet.

Handlungsorientierung ist ein didaktisches Konzept, das Fach- und Handlungssystematik miteinander verbindet. Im Sinne dieses Konzeptes gilt es:

- Planungs-, Durchführungs- und Evaluationsprozesse zu integrieren,
- sich an typischen Handlungsfeldern und Arbeitsaufgaben zu orientieren,
- sich an den leistungs-, sach-, sozial- und persönlichkeitsbezogenen Lernvoraussetzungen der Lernenden zu orientieren und zur berufs- und persönlichkeitsrelevanten Weiterentwicklung derselben beizutragen,
- berufliches Handeln als theorie- und erfahrungsgleitet und damit als (verantwortungs-)bewusst und begründbar zu verstehen,
- einem aktuellen (fach-)wissenschaftlichen Gütemaßstab verpflichtet zu sein,

- es den Lernenden zu ermöglichen, Handeln reflektiert handelnd zu erlernen. (vgl. Schewior-Popp, 1998; Schewior-Popp/Lauber, 2003).

Ein so verstandenes handlungsorientiertes Konzept der beruflichen Bildung knüpft unmittelbar an den Forschungen und Erkenntnissen zum so genannten Arbeitsprozesswissen an. Arbeitsprozesswissen ist mehr als die schlichte Kenntnis von Arbeitsvollzügen. In Anlehnung an Felix Rauner (1999) und Martin Fischer (2000) lässt sich Arbeitsprozesswissen charakterisieren durch:

1. eine systematische Verknüpfung theoretischen Wissens und praktischer Erfahrung,
2. den Bezug der aktuellen Lern- und Erfahrungsinhalte zum Gesamtkontext von Ausbildung und Betrieb,
3. die Anbahnung und Festigung situationsangemessener Entscheidungen bzgl. Zielsetzung, Planung, Durchführung und Bewertung der eigenen Arbeit,
4. eine sich verstetigende Wirksamkeit in kritischen Situationen und bei Innovationsbedarf.

Arbeitsprozesswissen setzt also letztendlich auf die Entwicklung der verschiedenen Dimensionen von Kompetenz, wie sie bereits beschrieben wurden. Arbeitsprozesswissen zielt auf strukturiert-systemisches Handeln, das mit verschiedenen Handlungsfeldern im Rahmen eines Berufsbildes beschrieben werden kann. Diese Handlungsfelder werden dann zum Ausgangspunkt des Lernens. Ihre erfolgreiche „Bewältigung“ lässt sich mit übergeordneten Kompetenzen beschreiben, aus denen schließlich konkrete Ziele und Inhalte für die Gestaltung entsprechender Lernarrangements abgeleitet werden können

Die „Handreichungen“ der KMK schlagen die Beachtung folgender Grundsätze bei der Konzeption handlungsorientierten Unterrichts vor:

- „Didaktische Bezugspunkte sind Situationen, die für die Berufsausübung bedeutsam sind (Lernen für Handeln).“
- Den Ausgangspunkt des Lernens bilden Handlungen, möglichst selbst ausgeführt oder aber gedanklich nachvollzogen (Lernen durch Handeln).
- Handlungen müssen von den Lernenden möglichst selbstständig geplant, durchgeführt, überprüft, ggf. korrigiert und schließlich bewertet werden.
- Handlungen sollten ein ganzheitliches Erfassen der beruflichen Wirklichkeit fördern, z. B. technische, sicherheitstechnische, ökonomische, rechtliche, ökologische, soziale Aspekte einbeziehen.
- Handlungen müssen in die Erfahrungen der Lernenden integriert und in Bezug auf ihre gesellschaftlichen Auswirkungen reflektiert werden.

- Handlungen sollen auch soziale Prozesse, z. B. der Interessenerklärung oder der Konfliktbewältigung, einbeziehen“ (2000, S. 10).

Diese Leitlinien der Konzeption eines handlungsorientierten Unterrichts berücksichtigen in sehr eingängiger Weise die zweiseitige Bezogenheit des handlungsorientierten Konzepts (Lernen für Handeln und Lernen durch Handeln). Sie bilden damit sowohl die Grundlage für die Umsetzung des Lernfeldkonzepts, das seinen Ausgangspunkt in der Identifikation von Handlungsfeldern nimmt, als auch für konkrete Überlegungen zur methodischen Gestaltung des Unterricht (Kap. 7, S. 113).

Alle bisherigen Überlegungen hinsichtlich der Leitbegriffe Kompetenz- und Handlungsorientierung münden im Folgenden nun unmittelbar ein in das Konzept der Lernfeldorientierung.

2.3 : Lernfeldorientierung

Kernstück der beschriebenen berufspädagogischen „Wende“ ist das Lernfeldkonzept: Aus zuvor identifizierten Handlungsfeldern eines zu erlernenden Berufes werden relevante Lernfelder extrahiert, diese werden mit Zielen im Sinne von Handlungskompetenzen sowie Inhalten beschrieben, um dann als schulische

und betriebliche Lernarrangements in Form von Lernsituationen konkret „aufbereitet“ zu werden (vgl. Bader, 2003; Kremer/Sloane, 1999; Sloane, 2003).

Die folgende Übersicht definiert Handlungsfelder, Lernfelder und Lernsituationen und zeigt deren gegenseitige Bezüge auf:

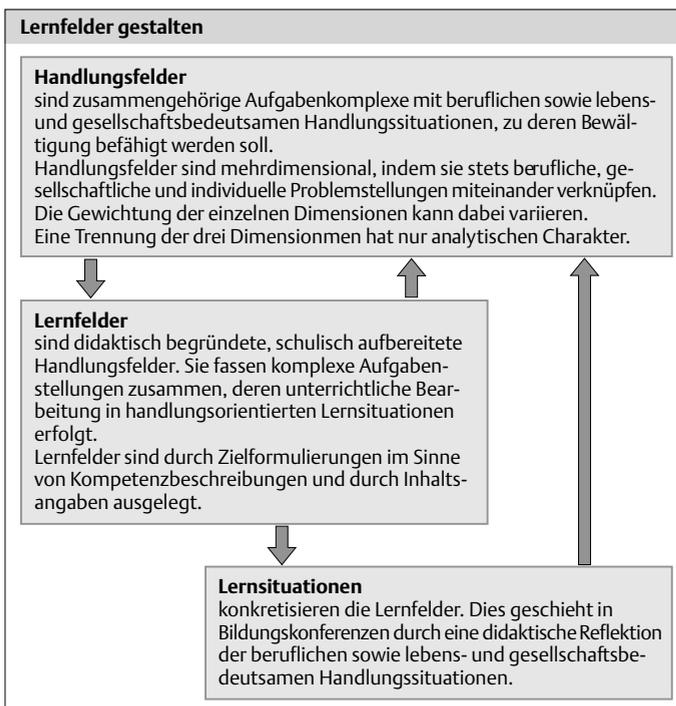


Abb. 2.1 • Elemente des Lernfeldkonzepts in Anlehnung an KMK (2000) und Bader (2003).

In seinem sehr instruktiven Beitrag „Lernfelder konstruieren – Lernsituationen entwickeln“ zeigt Reinhard Bader auf, wie deutlich sich der grundsätzliche Auftrag der Berufsbildung im Lernfeldkonzept widerspiegelt, indem das Fördern der Persönlichkeitsentwicklung des Lernenden mit der Qualifizierung zur Ausübung eines Berufes verbunden wird (Bader, 2003). Er akzentuiert dies im Wesentlichen anhand zweier Kriterien (das Wort „Berufsschule“ im folgenden Zitat kann im Hinblick auf die Zielgruppe dieses Buches getrost durch „berufsbildende Schule“ oder auch konkret „Schule für Pflegeberufe“ ersetzt werden!):

- *„Der Bildungsauftrag der Berufsschule ist bindend. Er ist das leitende Kriterium für die Beantwortung der Frage, ob, in welchem Umfang und in welcher Form ein Handlungsfeld als Grundlage für ein Lernfeld in Betracht kommt. Anders und sehr vereinfacht ausgedrückt: Zwischen Handlungsfeld und Lernfeld steht der Bildungsauftrag der Berufsschule...“*
- *Lernfelder dürfen sich nicht grundsätzlich auf berufliche Handlungsfelder in engeren Sinne begrenzen, sondern sie müssen individuelle und gesellschaftliche Lebensumwelt mit einbeziehen...“* (Bader, 2003, S. 211).

Das heißt auch, dass Lernfelder nicht ausschließlich auf „am Markt gefragten“ Qualifikationserwerb (aber *auch!* auf ihn) abzielen, sondern immer auch die Persönlichkeitsentwicklung mit im Blick haben in dem Sinne, Berufsgegenwart auch zukunftsfähig verändern zu können. Dies spiegelt sich auch im bereits

aufgezeigten Verständnis von „Arbeitsprozesswissen“ und „Handlungsorientierung“ wider.

Ziel ist es, die Lernenden auf den Weg zu bringen, Expertise zu entwickeln. Dies wird kaum in der Ausbildung selbst gelingen, muss anders gesehen aber unbedingt dort angelegt werden durch die stufenweise Ausbildung von Kompetenz in ihren verschiedenen Dimensionen und Facetten entsprechend der schon benannten Definition von Weinert (2001).

Bader (2003) hat unter Einbezug der Erkenntnisse von Peter F. E. Sloane (2000) eine „Ablaufstruktur zum Konstruieren von Lernfeldern und zum Entwickeln von Lernsituationen“ formuliert, die er in acht Schritte unterteilt. Die folgende Beschreibung des Weges vom Handlungsfeld zur Lernsituation bezieht diese Schritte wesentlich mit ein, ordnet sie drei Leitfragen zu und erläutert ggf. durch pflegebezogene Aspekte.

Die folgende „Checkliste“ ist eine Zusammenstellung wesentlicher, aber durchaus ergänzungsfähiger und auch ggf. variabler Fragestellungen. Vieles, was hier noch als Stichwort erscheint, findet seine Ausfüllung in den weiteren Kapiteln dieses Buches. Dies gilt v. a. für die Problematik des stufenweisen Kompetenzerwerbs, für Ziel- und Inhaltsbestimmungen, für Rahmenbedingungen und Lernvoraussetzungen sowie natürlich für den gesamten Bereich der Lernarrangements/Methoden.

Die beiden nächsten Kapitel werden gleich die erstbenannte wichtige Fragestellung aufgreifen, nämlich die nach den curricularen bzw. didaktischen Konsequenzen des Lernfeldansatzes generell und spezifisch auf die Situation der Pflegeberufe bezogen.

Vom Handlungsfeld zur Lernsituation (in Anlehnung an Bader, 2003)

1. Wie werden Handlungsfelder identifiziert und formuliert?

Um Handlungsfelder genau identifizieren, erfassen und formulieren zu können, sind folgende Aspekte wichtig:

- *Beruf im Kontext eines Gesamtprozesses sehen:*
z. B. beim Pflegeberuf die Patientenversorgung insgesamt als gesellschaftlichen Auftrag wahrnehmen.
- *Formale Aspekte von Berufsausübung/-zulassung/-ausbildung:* z. B. Eingangsqualifikation; Berufsstatistik allgemein und ausbildungsspezifisch, z. B. Abbrecherquote, Übernahme vom eigenen Ausbildungsträger, späterer Tätigkeitsbereich (z. B. stationär, teilstationär, ambulant), Verbleib im eigenen Beruf oder Wechsel in Nachbarberuf (z. B. von Kinderkrankenpflege zu Altenpflege), geschlechtsspezifische Besonderheiten, Anzahl von Migranten...
- *Identifizieren und Erfassen von Handlungsfeldern:* Was ist das „Kerngeschäft“, was sind eher Randbereiche? Welche Handlungsfelder gehören unbedingt in die Ausbildung, sollte es möglicherweise Wahl(-pflicht)bereiche geben?
- *Formulieren der Handlungsfelder:* Funktion des einzelnen Handlungsfeldes im Gesamt des Berufs-/Arbeitsprozesses? Welche Qualifikationen, welche Kompetenzen sind erforderlich? Was gilt repräsentativ, was exemplarisch?

2. Vom Handlungsfeld zum Lernfeld

Auf dem Weg vom Handlungsfeld zum Lernfeld sind folgende Punkte zu beachten:

- *Beurteilung der „Eignung“ der Handlungsfelder:* Welche Handlungsfelder eignen sich als Lernfelder und bilden die Arbeitsprozessstruktur ab? Welche Handlungsfelder erfüllen nicht nur gegenwartsbezogen, sondern auch zukunftsbezogen eine wesentliche Funktion? Welche zeichnen sich durch eine exemplarische Bedeutung aus, welche sind – auch wenn keine

exemplarische Bedeutung – dennoch unverzichtbar?

- *Umsetzung der ausgewählten Handlungsfelder zu einem Lernfeldarrangement:* Welche Erweiterungen sind nötig, um die Entwicklung von Fach- und Personal- und Sozialkompetenz anzubahnen? Realistische Einschätzung von Lernvoraussetzungen? Besondere Gewichtung einzelner Lernfelder? Zukunftsfähigkeit berücksichtigt? Ist eine bestimmte Anordnung sinnvoll? Verteilung auf Ausbildungsjahre?
- *Formulieren der einzelnen Lernfelder:* Entsprechend KMK-Vorgaben mit Zielen im Sinne von Kompetenzbeschreibungen, Inhalten, Zeitrichtwerten sowie Zuordnung zu Ausbildungsjahren (hierbei die Notwendigkeit des stufenweisen Kompetenzerwerbs berücksichtigen). Arbeitsprozessorientierung (Handlungs- und Fachsystematik) beachten, also ggf. Teillernfelder formulieren und einander entsprechend zuordnen.

3. Vom Lernfeld zur Lernsituation

Der Weg vom Lernfeld zur Lernsituation ist gekennzeichnet durch:

- *Konkretisieren der Lernfelder zu einzelnen Lernsituationen:* z. B. durch folgende Fragen:
 - Welche Kompetenzen/Inhalte „passen“ in eine Lernsituation?
 - Welche Methoden/Abläufe/Techniken (v. a. auch mit Blick auf Lernortkooperation Schule/Betrieb)?
 - Welches „Anspruchsniveau“, Grad an theoretischer Fundierung?
 - Exemplarität?
 - Spezifische Lernarrangements/Methoden für spezifische Kompetenzen?
 - Lernvoraussetzungen/Rahmenbedingungen?
 - Lernortkooperation?
 - Ergebnissicherung?
 - u. v. a.!